

Sentimientos de gratitud

A mi cuerpo por acompañar mis búsquedas, por permitirme largas jornadas de estudio acompañadas de mi actividad sindical, por ser constitutivo de mi resignificación femenina.

A mi madre; presente espiritualmente, quien me abrigó con su calidez y me dio el aliento para formarme académicamente; a mi padre, quien a sus 92 años me sigue iluminando con su sabiduría y respeto.

A la paciencia y confianza de los seres cómplices en este sueño mi familia, Fernando y mis amigas.

A mi maestra y asesora de tesis, Hilda Mar Rodríguez Gómez, por su amor, su inteligencia y sabiduría para orientar este proceso académico-humano, por hacer del ejercicio epistemológico una experiencia de vida, sin el cual no habría tenido la confianza para narrarme, para encontrar en mi propia voz un camino para construir conocimiento.

A mis maestras en el movimiento sindical, Pilar Trujillo U., Magda Ortega V., Yuly V., a la memoria de Berta Muñoz, quien construyó pilares significativos en la dignificación de la vida de las mujeres populares y en el sindicalismo bancario y a todas de las que he aprendido las rupturas pedagógicas, ontológicas de la escuela tradicional, proponiéndome la aventura de pensarme como mujer y como sujeta de derechos.

Al movimiento sindical, a mis compañeras y compañeros de la Unión Nacional de Empleados Bancarios “UNEB”, por permitirme gozar y padecer esta experiencia y por ser el cántaro de mis preguntas pedagógicas y políticas.

A la Universidad de Antioquia y a DIVERSER, por este trazo e intención que abre el camino para la construcción de nuevos seres humanos, capaces de ser y estar en el mundo en armonía y respeto con la madre tierra, en relaciones de equidad e igualdad y de respeto por las diferencias de género, étnicas, raciales, sexuales y generacionales.

**Elementos para la construcción de una propuesta de
educación sindical con perspectiva intercultural y de
género en la Unión Nacional de Empleados Bancarios
UNEB**

Trabajo de investigación como requisito parcial para optar al título Magíster en Educación, línea
pedagogía y diversidad cultural

Teresa Castro Mazo

Hilda Mar Rodríguez Gómez
Asesora

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2011

Elementos para la construcción de una propuesta de educación sindical con perspectiva intercultural y de género en la Unión Nacional de Empleados Bancarios UNEB	3
Antecedentes	5
<i>En vibración con la educación sindical</i>	9
<i>En el variopinto de mis experiencias educativas, se ha constituido mi subjetividad femenina</i>	18
Preguntas de investigación	23
Objetivo General	24
Objetivos específicos	24
Subvertir lo establecido para recrear y ampliar epistémica y metodológicamente mi trasegar femenino por la construcción del conocimiento	24
Una inspiración para construir un modo propio de conocer	35
<i>El objeto de la investigación</i>	39
<i>Yo, como sujeto participante</i>	52
Procedimientos de recolección de información y análisis	57
Categorías y unidades de análisis	68
Globalización, neoliberalismo y educación	85
El Sindicalismo en correlato con el proyecto hegemónico occidental y patriarcal	85
El sindicalismo y el mundo de trabajo con voz femenina	100
La fuerza de la historia autografiada con el ahínco de las mujeres obreras	115
La insurrección de las mujeres: travesía para la re-significación de conceptos y de la subjetividad femenina en el trabajo y el sindicalismo	127
La educación sindical: Limitaciones y desafíos	145
La educación sindical: Un esfuerzo que trasciende el aula escolar	160
Lo que emerge ha sido descifrado por mi cuerpo y por la experiencia de sí	173
En el germen de los análisis y de la experiencia personal despuntan las líneas de la propuesta	175
Las limitaciones como provocación para el cambio	176
Del Sectarismo al pensamiento crítico y radical	176
La discontinuidad- continuidad	183
Tránsito del determinismo económico hacia la construcción epistémica y pedagógica intercultural y de género.	186
La construcción de pensamiento propio en el sindicalismo: una relación con las asesorías de cooperación más no de cooptación.	192
El varón como sujeto político en tensión por la construcción de su masculinidad.	197
Formalizando los procesos de la educación sindical	200

<u>El sindicalismo en el umbral del uso de las tecnologías de la información y la comunicación</u>	207
<u>La cultura organizacional de los Bancos no es tema vedado para la UNEB.</u>	217
<u>El sindicato como actor político necesario para la sociedad en articulación con el movimiento social.</u>	221
<u>Aprender y desaprender para salir de la descontextualización en el campo pedagógico con mirada de género</u>	230
<u>Del monólogo escolar al diálogo de saberes</u>	240
Principios de la propuesta	245
Principios pedagógicos	245
Principios filosóficos – aprender a pensar por sí mismos/as	249
Principios políticos	249
Principios culturales y humanísticos	251
Los basamentos conceptuales	253
Desde la pedagogía crítica	253
Desde la intercultural	260
Con la educación sindical intercultural es posible	264
Desde el enfoque de género	264
El fruto de este trabajo de investigación	277

Elementos para la construcción de una propuesta de educación sindical con perspectiva intercultural y de género en la Unión Nacional de Empleados Bancarios UNEB

Antecedentes

Como mujer, recreo mi experiencia, mientras voy siendo.

Me regodeo en la fuerza que para mí ha significado el encuentro con otras miradas y construcciones epistemológicas y metodológicas para abordar el conocimiento desde una perspectiva crítica. En alianza con mis propios movimientos sensitivos y femeninos, estos hallazgos van haciendo parte de la multiplicidad de yoes que me habitan como hija, como sindicalista, como trabajadora y como mujer con conciencia de género.

Traigo a colación los procesos de formación familiar, sindical, políticos y académicos, para rescatar algunos aprendizajes significativos que han dejado huellas indelebles en mi vida, porque allí han anidado mis incertidumbres, mis ilusiones, mis pensamientos y sentimientos como mujer. Ese tejido constitutivo de mí ser, saber y saber hacer, que va siendo mi experiencia y que transita por mi subjetividad, se irá entrelazando en las preguntas que me formulo en relación con la educación sindical que ha ofrecido la Unión Nacional de Empleados Bancarios (UNEB) en los últimos años, y en los posibles nuevos horizontes que se pueden trazar tanto pedagógica como metodológica y temáticamente.

Los rastros que mi memoria sigue al preguntarme por la educación y por la situación de las mujeres, se entreteje con la historia de vida de mi madre. Ella de forma persistente se esforzó para que nosotras nos educáramos y pudiéramos hacer, quizás, lo que para ella fue un anhelo: estudiar. Siempre la observé mover su cuerpo sin descanso desde el alba hasta el ocaso atendiendo amorosamente la tarea cotidiana del hogar. Su ternura e inteligencia la ayudaron a sobrellevar esta

ardua tarea porque tiempo para ella no hubo; aún así, no le vi amargor en su dulzura ni agresividad en sus palabras.

Experimentar su compromiso con la crianza de 10 hijos e hijas, presenciar un parto tras otro, verla en su multiplicidad de roles y oficios, educando y orientando, lavando, planchando, confeccionando las prendas que vestíamos, disponiendo el alimento, me permitió construir y comprender las representaciones y los roles que históricamente se les ha asignado a las mujeres, e intuyo, fue el detonante que me impulsó a caminar por una senda diferente a la suya como mujer.

Con esta vivencia y puesta en la situación de tantas mujeres analizo desde la perspectiva de género lo que ha ocurrido con el trabajo de ellas. A la luz de lo que el concepto propone, logro comprender que en el espacio de socialización familiar tuve la posibilidad de valorar el “oficio” doméstico como trabajo. Mi padre cumplió a cabalidad con su rol histórico de “proveedor” y sin queja alguna, acompañó permanentemente a mi madre en los quehaceres cotidianos del hogar y en la educación de sus hijos e hijas. Su oficio de sastre del pueblo lo desarrolló con impecabilidad, y luego en el trabajo de agricultor ha sabido nutrirse de la vitalidad que le ha dado la relación con la tierra hasta sus bien luchados y vividos 92 años. Como a muchos hombres, pero sobre todo a la mayoría de las mujeres, las limitaciones culturales y económicas de la época no le permitieron el acceso a la formación académica, aunque la deseó; su escuela la hizo en la vida, su sentido común agudo y su concepción del mundo, que se refleja en valores como la solidaridad, la honestidad, la justicia y la equidad, le han permitido valorar desde siempre las labores domésticas por eso con insistencia pregonaba “ayúdenle a la mamá, recojan la ropa” y en otras ocasiones escucharlo decir: “el trabajo de las mujeres es muy duro y no se reconoce”

Con mi padre comprendí la importancia de las relaciones de equidad e igualdad entre los géneros, él no conoce las implicaciones políticas de hablar del tema género, lo incorporo naturalmente a contrapelo de una cultura androcéntrica y machista como la occidental y la paisa en la cual se formó. De manera singular

construyó una forma de ser, saber y saber hacer, que le ha permitido hablar de la labor doméstica de las mujeres como “trabajo” y ha sabido valorarlo y desempeñarlo, mostrándonos con el ejemplo, que las labores domésticas son una responsabilidad compartida entre hombres las mujeres

Sus palabra cobran otra dimensión, en el momento que narro la experiencia y asimilo sus enseñanzas en este trabajo de investigación, así, su voz en acústica con la mía me inspira la construcción de un relato “como un modo de comprensión y expresión de la vida” (Bolívar, 2002: 7). Con mi madre la necesidad de educarnos académicamente, ambos me enseñaron a tener responsabilidad conmigo misma, con las demás personas y el entorno. Hoy comprendo la fortuna que tuve de hacer un aprendizaje significativo en el espacio que menos reconocimiento y valor tiene para la sociedad, el espacio privado, allí donde la familia como agencia de socialización (Brigido 2006:106) y como primera estructura en la cual el niño y la niña participan, se cuece la cotidianidad y la vida misma, se inicia el proceso de educación y formación vital que marca significativamente la existencia de las personas, se reproduce la fuerza de trabajo que le ha dado el impulso y sostén al sistema capitalista y en general a la sociedad, o sea, se cuida la vida, y son las mujeres las que fundamentalmente asumen esta tarea debido a la “naturalización” que se ha hecho de esta responsabilidad como encargo exclusivo de ellas.

Sin duda en las sociedades patriarcales, en las cuales se reproduce la opresión y la discriminación de las mujeres, la voz masculina de mi padre sigue siendo un eco solitario y disidente que hoy re-significo y amplío con las voces del movimiento social de mujeres y de las feministas que han logrado demostrar cómo el trabajo reproductivo aporta al producto interno bruto de la economía, desnaturalizando la falsa representación que se aprende en el ámbito familiar, la escuela y la sociedad, cuando las niñas y los niños repiten: “mi papá trabaja, mi mamá no hace nada”.

Me apoyo en mi educación familiar y desde una auto-biografía narrativa, amplió el espectro del aprendizaje del aula, como modo de conocimiento en un ejercicio reflexivo, trato de captar en este relato “la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos” (Bolívar, 2002:6) que emergen sensitiva y cognitivamente, cuando los recuerdos y la memoria hacen la relación de lo vivido en el patio de mi casa y en patio de recreo de la escuela.

Irradiada de estas enseñanzas, ingreso a laborar al Banco Popular, donde vislumbro el significado del trabajo y las contradicciones que emergen del capitalismo; al unísono, experimento lo que representaba obtener un ingreso para forjar mi independencia económica como mujer. Al poco tiempo desentraño en mi ser y deber ser, el sentido por la justicia, identificando la importancia de pensarme como sujeto de derechos y sobre todo, encarnando el ideal del compromiso por las causas colectivas, situación que me lleva a tomar la decisión de hacer parte del Sindicato de Industria Unión Nacional de Empleados Bancarios “UNEB”; donde he afinado mi compromiso social y político, luego tomo la decisión de formarme académicamente como socióloga, con la intención de cualificarme y realizar mejores aportes en el área educativa y cultural de la organización.

Mi pregunta para ese tiempo radicaba en la necesidad de ejercer la labor sindical más allá del empirismo y el activismo sindical, en tanto la tarea cotidiana ha sido siempre atender a situaciones referidas a las violaciones de las convenciones colectivas, a las diligencias de descargos, al acoso laboral, a realizar visitas a las diferentes oficinas de los bancos donde la UNEB tiene presencia. La tarea sindical desde ese entonces y hasta hoy, amerita un cambio, dado que “encontramos en la dirigencia y el activismo sindical, roles repetitivos, rutinarios, monótonos, carentes de creatividad” (Arenas, Castro, Jaramillo, Mira, Moreno y Hurtado, 2005:3)

Estas y otras razones me llevaron a considerar la necesidad de ejercer la labor desde una perspectiva más reflexiva, que en armonía con la acción, contribuyeran a desempeñar un liderazgo dinámico, pensado y argumentado, lo

que implicaba el compromiso de la formación académica y personal para comprender mejor los cambios en el mundo del trabajo en cuanto a la deslaboralización, la flexibilización, las nuevas tecnologías administrativas, las relaciones laborales, etc., así mismo entender la realidad social, política, y económica del país, que se deshojaba; como hasta hoy, en la inequidad y la pobreza por la predominancia de los intereses privados y particulares de las mafias, el narcotráfico, los grupos económicos, el sistema financiero y las multinacionales. Mi perspectiva estaba orientada a tener mejores elementos para proponer cambios en lo organizativo y contribuir en el proceso educativo de formación de la dirigencia sindical y las trabajadoras y trabajadores, y en la búsqueda de mi propio crecimiento personal e intelectual como mujer, educadora y lideresa.

En vibración con la educación sindical

Algo falta, me dije al ingresar al sindicato en el año de 1991. Inclinada por abrir caminos que ampliaran la perspectiva política de las trabajadoras y trabajadores bancarios, propuse la inclusión de una página cultural en el periódico donde tuviera asiento la poesía como motor de sensibilización y comunicación desde un lenguaje metafórico y una propuesta estética distinta para leer la realidad social, laboral, política, cultural del país y del sindicato.

Sentir y pensar que el arte era, y es, una posibilidad de animar la constitución de una propuesta de sociedad justa y libre, así como una ventana donde el ser humano se asoma para recrear su experiencia de vida con la cual puede resignificar su subjetividad, ha sido parte de mis convicciones que, de la mano con la preocupación por la educación en el sindicato, me condujeron con a vincularme a todos los cursos y seminarios de educación en los cuales fui clarificando el quehacer del sindicalismo, sus dinámicas internas, sus orientaciones políticas; además, descubrir que la pedagogía, no es sólo un discurso, sino una postura política que abriga una visión en la cual la formación de

las personas tiene un lugar más allá de la escuela, y que ella anida allí donde se forjan procesos de enseñanza.

Logré, en ese momento, percatarme que la educación era un eje fundamental en el engranaje de la acción sindical, para la proyección de la organización y la cualificación de la dirigencia sindical. Desde ese momento he considerado que la educación por sí sola no es “la solución y salvación a la crisis del sindicato” (Rivera, Gaviria y Castro, 1994-95: 3), pero sí, un bastión mediante el cual se coadyuve a transformar la cultura político sindical y a los sujetos que hacen parte de la organización (dirigencia y trabajadores/as).

La pasión y vibración por el tema educativo me han motivado a ser gestora, autora y artífice de planes, programas, informes, relatorías y procesos educativos en la UNEB, ya sea en la Seccional Medellín, o en el Comité Ejecutivo; cuando hice parte de la dirección del sindicato en el período 1993-1996. En este empeño han emergido las preguntas que aún me acompañan en relación con el qué, el cómo, el para qué, con quienes, cuando y donde se urden los procesos de educación en el sindicato.

En común unión con compañeros y compañeras del sindicato, y con apoyo de asesores y asesoras de escuelas de formación sindical y de universidades, he tejido algunos proyectos y procesos pedagógicos que, aunque discontinuos¹, tienen su raíz en la historia de los sindicatos de base de Sintrapopular, Sintrabanca, Sintrabansan y ADEBIC². Para ese entonces, hablo de finales de la década de los 80'S y principios del 90, se contó, entre otros, con la asesoría de CESTRA (Centro de estudios del trabajo) en la ciudad de Bogotá. En Medellín la Junta Directiva de Sintrabanca, como sindicato de base, venía en un proceso de

¹ Como se reconoce en el encuentro educativo de Fusagasugá “el proceso educativo ha estado paralizado” (Correal, Fernández, Castro, Hurtado y otros, 2002:4)

² Dichas organizaciones fortalecieron el Sindicato de Industria de la Unión Nacional de Empleados Bancarios UNEB en 1991, el cual fue constituido legalmente en año de 1958. La misión que tiene esta organización es la de unir a trabajadores y trabajadoras del Sector Financiero para fortalecer una estructura de la clase trabajadora bancaria y financiera que contenga la debacle de la deslaborización y la flexibilización del trabajo y las privatizaciones de la Banca Estatal, las escisiones, fusiones y cierres de Bancos privados, ocasionadas por la apertura económica en la década del 90.

asesoría y construcción de un taller laboral permanente con el Instituto Popular de Capacitación –IPC-. En 1991, con la fusión de los sindicatos de base al sindicato de industria UNEB, esta propuesta se integra planteando la necesidad de pensar en el conocimiento científico y de formar en la perspectiva del cambio social, como bien se ubica en uno de los objetivos: “promover la investigación por parte del conjunto de los trabajadores del entorno en que actúan, como herramienta de transformación de la sociedad” (Castro, Hurtado, Alcalá, Lopera y otros. 1991:1).

En la historia de la educación sindical de la UNEB, un eje central es la formación con conciencia de clase, lo que implica la intencionalidad de comprometer la dirigencia en el horizonte de la transformación de la sociedad capitalista y en el cuestionamiento del modelo de educación tradicional, como se señala en el proyecto de educación formación e investigación de la UNEB en el que “se propone superar los contenidos, metodología y objetivos hasta ahora impuestas por la escuela tradicional, con una visión popular y clasista” (Rivera, Gaviria y Castro, 1994:2), la pregunta que caben en éstos loables propósitos es si realmente se ha logrado interpelar el pensamiento y la mentalidad patriarcal y colonial, conociendo de suyo que somos herederos, tanto hombres como mujeres, de una educación escolar orientada por el modelo hegemónico occidental androcéntrico y eurocéntrico que, de plano se critica, pero que en la práctica educativa se puede estar reproduciendo.

Hilado a éste interrogante, está la inquietud por la producción de conocimiento propio en el sindicalismo; a mi modo de ver existe una notoria deficiencia en la relación con la ciencia, sobre todo, en lo atinente a sus especificidades temáticas: transformación del mundo del trabajo, salud ocupacional, actualización jurídico laboral de la negociación, modernización de la estructura sindical, inclusión y desarrollo de temas actuales como los de género y cultura, entre otras. En América Latina, sólo algunas “centrales sindicales cuentan con centros de formación sindical que producen conocimiento científico sobre economía, organización del trabajo, etc. Por ejemplo, Central de Trabajadores de México (CTM), Central de Trabajadores Cuba (CTC) y Central Unitaria de

Trabajadores (CUT) de Brasil” (Godio, 1990:2). La vía por la cual se ha resuelto la construcción y ejecución de planes y programas educativos en los sindicatos ha sido con el acompañamiento y asesorías de escuelas de investigación afines a las organizaciones sindicales y a las mismas fuerzas políticas que hacen presencia al interior de éstas, y en algunos momentos, con instituciones académicas.

Para el caso de la UNEB, la educación y capacitación sindical se ha llevado a cabo con apoyos externos porque se reconoce que la “ausencia de elaboraciones propias por la falta de nuestro esfuerzo teórico, (...) hace plantear la necesidad de contar con "asesoría" continua de "especialistas" (Álvarez, Cárdenas, Escorcía, , Quintero y Triana, 1997:3). Así, ha habido un debate al interior del sindicato en torno al tipo de relación con las escuelas o expertos que, por lo general, obedecen a lineamientos políticos partidarios propios de sus concepciones y orientaciones; por ello, me surgen las siguientes preguntas: ¿se hacen acompañamientos de cooptación o de cooperación?, ¿se incide en el direccionamiento político del sindicato?, ¿se respeta su autonomía?

De acuerdo con esto, el sindicalismo, salvo algunas excepciones como los centros de formación sindical anotados anteriormente, ha dejado la producción de conocimiento y, en mucha parte, la formación sindical en manos de instituciones externas y de partidos o fuerzas políticas porque, como lo anota Godio (1990:1) “las relaciones entre sindicalismo y ciencia constituyen básicamente un problema político”; estas relaciones han implicado, en el caso de la UNEB, un impedimento para tejer y consolidar una política educativa sostenible, que implique investigar y formar de acuerdo a criterios políticos colectivos y pluralistas, que se base en la plataforma de lucha, los principios y la guía ideológica del sindicato y en correspondencia con los cambios de la realidad social, cultural, laboral, económica y política del mundo y el país.

Los planes y programas educativos han estado al vaivén de los cambios en las correlaciones de fuerzas que se dan en los procesos de elección de la dirigencia sindical; de acuerdo con la fuerza o fuerzas políticas que, mayoritariamente, orienten la organización, así mismo es el proceso educativo que

se implementa. La dificultad radica, no en la presencia de los partidos políticos, sino en la relación que han establecido éstos con el sindicalismo, en cuanto no promueven una renovación

“moral e intelectual” de la sociedad, y se convierten cada vez en una “maquinaria electoral”, la relación entre sindicato-partido deja de ser una relación de creación político-científica de instituciones autónomas y se convierte en una relación burocrática y de protección mutua de los intereses económicos de la élite política y sindical” (Godio, 1990:116).

La relación entre sindicato-partidos políticos es una relación en la cual subyacen elementos políticos, educativos y culturales; esto significa que existe una afectación directa en los procesos de formación y capacitación de acuerdo a los intereses políticos con los cuales se orienta la organización sindical y a la visión que se tenga en cuanto a la importancia que se le dé a la educación y a la investigación, por lo general existe una actitud de menosprecio por el conocimiento, dándosele un lugar relevante al activismo sindical.

Otra situación que obstaculiza la relación entre ciencia y sindicalismo y que ha impedido en parte el avance de la organización y la cualificación de la dirigencia sindical y en general de las trabajadoras y trabajadores del sector financiero, es que somos parte de una cultura sindical continental en la cual las “mutuas lealtades e intereses que protegen a los sindicalistas corporativo-empíricos” (Godio, 1990:114), han ido constituyendo una élite sindical, la cual es “todavía poco permeable a los cambios y se resiste a introducir la investigación y la formación sindical calificada, para impedir un masivo proceso de relevo generacional en las dirigencias de los sindicatos” (Godio, 1990:114).

Circunscritos en esta caracterización se encuentran los procesos educativos sindicales en Colombia, en los cuales, aún, prevalece “una metodología tradicional y autoritaria, en la que predomina la educación partidista orientada hacia el adoctrinamiento más que a formar un espíritu crítico y autónomo (Vásquez, 2005:3). Algunas personas han concebido la educación en el sindicato como un instrumento para formar la militancia de los grupos políticos, lo que ha

suscitado debates en torno a al qué y el para qué de la educación sindical. O se hace educación para fortalecer el sindicato y formar en un pensamiento crítico y de clase, o se hace educación partidaria favoreciendo lineamientos políticos del grupo o grupos políticos que tengan la mayoría en la dirección del sindicato, tal como se identifica en el Proyecto pedagógico de la UNEB:

Reconocemos también que han sido las organizaciones políticas o partidos políticos, más que las escuelas y centros de investigación, quienes han asumido la enseñanza en el campo popular y sindical, suscitándose un notorio fenómeno ideológico-político: “la educación científica” termina siendo una caricatura. A lo que realmente se le ha apuntado es a un “adoctrinamiento” de los sujetos, en las líneas estratégicas y programáticas de partido, sin tener nada que ver con la educación “integral”, para la vida, la cultura y la sociedad. Esta típica educación ideologizada aún no la superamos, pero la creemos “científica”, cosa que no puede serlo en semejantes condiciones. (Arenas, Castro, Jaramillo, Mira, Moreno y Hurtado, 2005:3)

Otro de los interrogantes que surgen es ¿qué ha faltado en la UNEB para dar el paso del modelo pedagógico tradicional, a otro que, desde la pedagogía crítica, forme seres humanos con capacidad de análisis, con pensamiento crítico y que propenda por la transformación de la sociedad capitalista? ¿Si en todos los planes y proyectos de educación se introduce la reflexión? Vemos sólo dos planteamientos en tiempos distintos acerca de lo que se ha deseado, uno que propone un diseño educativo con el cual se van a:

Generar procesos planificados de educación permanente tanto con las bases como con los dirigentes. Para conseguirlo, tenemos que seleccionar los participantes, evaluar su comportamiento en los momentos académicos, darles espacios organizativos donde puedan participar, brindarles planes de trabajo que puedan ejecutar, darle continuidad al proceso y, finalmente, evaluar, en el seguimiento de su actividad, sus aciertos y errores, definiendo con ellos mismos los estímulos y correctivos necesarios para alcanzar un mayor desarrollo. (Álvarez, Cárdenas, Escorcia, , Quintero y Triana, 1997: 4

Una situación derivada de los anteriores interrogantes, enfatiza una crítica al tipo de educación que hacemos y de los cuales se colige que en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la UNEB, se han cambiado los contenidos y los objetivos, pero no se han explorado, suficientemente, los demás componentes

pedagógicos: el método, la evaluación, la construcción de un modelo pedagógico al margen del aprendizaje en la escuela tradicional.

Queriendo ser distintos a quien nos “educa” para continuar su perpetuación en el poder, hemos terminado copiando muchas de las características de esa educación tradicional; por ello, en la Unión Nacional de Empleados Bancarios, reflexionando este problema latente, queremos hacer una apuesta pedagógica, que se concibe con su apuesta político-sindical, desde lo más profundo: intentar un modelo pedagógico, más allá de los “paños de agua tibia” con los cuales se ha intentado mejorar la educación sindical y que han consistido en el simple cambio o actualización de contenidos, su ampliación de áreas o disciplinas, los análisis de coyuntura y período, etc., sin atreverse a tocar de raíz las relaciones entre la tríada pedagógica (maestros, educandos y objetos del conocimiento). (Arenas, Castro, Jaramillo, Mira, Moreno y Hurtado, 2005:10).

En el proyecto pedagógico de la UNEB (2005) se elaboró una caracterización y valoración de la educación sindical con relación a los problemas de orden cognitivo, axiológico y desarrollador o formas de hacer; se construyó un perfil del sujeto, se plantearon objetivos y retos, reflexiones en torno a la didáctica sindical, a los principios pedagógicos, a los nuevos sujetos, a las relaciones en la tríada pedagógica (maestro, alumno objeto de conocimiento) y la evaluación, aparece además como enunciado, la importancia de formar con perspectiva multicultural y de género, así como el tema de las asesorías y cooperantes en los proyectos educativos.

Reconociendo que existe un esfuerzo teórico y reflexivo importante por parte de las distintas personas que han hecho parte del departamento o Secretaría de Educación de la UNEB, de dónde puede germinar una buena propuesta de educación sindical con perspectiva crítica y al margen del modelo tradicional de educación, me pregunto: ¿Será que se ha logrado trascender la “educación bancaria”? (Freire, 1980:73). O seguimos repitiendo una educación que informa, que repite y en la que falta una relación dialéctica entre los sujetos de conocimiento, de tal manera que las relaciones educador-educando, tengan “un carácter especial y determinante por ser de naturaleza narrativa, discursiva, disertadora” (Freire, 1980:71), relación en la cual “ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1980:73) y así se supere la

contradicción educador-educando en la cual el educador habla, y el educando escucha pasivamente.

Siendo partícipe de este entramado pedagógico y teniendo la experiencia y conocimiento de los debates que en torno al tema de la educación sindical se han llevado a cabo en nuestra organización, considero que no hemos logrado materializar una educación liberadora y problematizadora, porque ésta

Ya no puede ser el acto de depositar, (...) de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación ‘bancaria’, sino ser un acto cognoscente. (...) la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. (Freire, 1980: 85).

O sea, no basta que en los procesos de educación sindical los educandos se aproximen a los objetos de conocimiento en los cuales se “aprenden” algunos discursos que son útiles para el desarrollo de la actividad sindical y se logra producir un análisis crítico de la realidad, lo que queda pendiente es ¿qué tanto se ha alcanzado a cuestionar la esencia del ser y el saber colonial y patriarcal? Como se expresa en la justificación del proyecto pedagógico UNEB:

en nuestros proyectos educativos alternativos, aún subyacen elementos del modelo pedagógico utilizado por el establecimiento y, por ende, inmerso en la sociedad capitalista, cuyas políticas y modelo pedagógico han sido factor fundamental para la enajenación de los individuos, donde se tejen relaciones de poder de dominación, de subyugación, de discriminación y de exclusión (Arenas, Castro, Jaramillo, Mira, Moreno y Hurtado, 2005:3)

Las preguntas que, ontológica y epistemológicamente, están imbricadas en todo proceso pedagógico se relacionan con: el tipo de seres humanos que se forman, la visión que se tiene del mundo, lo que se es y se quiere ser, cómo se conoce la realidad, interrogantes que se resuelven de acuerdo al tipo de proyecto político o sociedad que se quiera cimentar, lo que guarda estrecha relación con la propuesta pedagógica que se vaya a implementar.

Pasar esta reflexión por el cuerpo, por la historia de vida, implica interpelarse subjetivamente para hacer las mutaciones sustanciales que sean necesarias en las relaciones socio-culturales, personales y políticas, y es allí donde creo que hace falta introducir la pedagogía crítica, la reflexión intercultural, las epistemologías feministas, entre otras, dado que existe un vacío en los procesos educativos de la UNEB; porque son secundarias, e incluso invisibles, para la izquierda y el sindicalismo, las reflexiones que pasan por la vida de los sujetos, porque ¿Qué tanto los objetivos propuestos en los planes de educación orientados a la transformación de la sociedad han logrado cambiar las subjetividades y con ellas el pensamiento conservador, eurocéntrico y androcéntrico de las personas que integran el sindicato y de los trabajadores y trabajadoras bancarias?

De acuerdo con mi vivencia, la revolución se hace muchas veces discursivamente y referida a la contradicción antagónica del capital –trabajo; que desde luego ha motivado la construcción de un tejido organizativo y político importante para la clase trabajadora, pero no se han introducido los debates y reflexiones frente a la revolución en la cotidianidad, en el espacio privado, en las relaciones de equidad e igualdad entre los géneros, en las representaciones sociales discriminatorias.

La renuencia a pensarse a sí mismos, tiene que ver con el tipo de formación que hemos recibido bajo la égida del capitalismo y del modelo hegemónico occidental, eurocéntrico y androcéntrico, porque aún dependemos de saberes universales, desconociendo la importancia de apropiar “conocimientos contextualizados con nuestras realidades singulares y complejas (Fals y Mora, 2004:3), pero a su vez, por el poco interés que existe de asumir el reto de remover y desacomodar hábitos, costumbres, concepciones del mundo, formas de ser, saber y saber hacer, con las cuales se ha ejercido el poder masculino, y que se manifiesta “en prácticas, actitudes y valores sexistas que expresan la relación de dominación/subordinación de género heredada cultural e históricamente” (, 1992:83). Esto indica que hemos aprendido e incorporado relaciones de poder

jerárquicas; que criticamos y cuestionamos cuando la clase dominante y los patronos las ejercen, pero no las revelamos y transformamos cuando las reproducimos en las prácticas sindicales y políticas.

O sea que: ¿Qué tanto éstos proyectos educativos han interpelado el ser?, en mi opinión los cambios subjetivos en los cuales se logren incorporar y aprender relaciones de equidad, de igualdad y respeto por la diferencia y por la diversidad, se dan en el momento en que las personas “descubran que “alojan” al opresor (...). Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse al opresor, es imposible hacerlo” (Freire, 1980: 35); dicho de otra manera, si bien el sindicalismo se ha preguntado por las transformaciones estructurales de la sociedad; las cuales son importantes y necesarias, aún falta interrogarse por la trasgresión del pensamiento conservador, eurocéntrico y androcéntrico³; por concitar reflexiones y discusiones de tipo antropológico que posibiliten una introspección en relación con los sujetos sociales y políticos que formamos en el seno del sindicato, de tal forma que se asuma como importante la revolución y transformación de actitudes y comportamientos estereotipados y discriminatorios, porque también en este escenario se refuerza el tejido de relaciones sociales y culturales con una visión hegemónica, occidental y patriarcal que ha excluido otros saberes, otros pensamientos y otras cosmovisiones del mundo, lo que limita la construcción de un sindicalismo verdaderamente democrático e incluyente de las diversidades y diferencias tanto de género, como étnicas, raciales, sexuales y generacionales y políticas.

En el variopinto de mis experiencias educativas, se ha constituido mi subjetividad femenina

“Sin la voz de las mujeres la democracia está incompleta”

Movimiento social de mujeres en Antioquia

³ El cual reproduce relaciones de poder de dominación y opresión que también se expresan en los lugares donde se construyen los sujetos como son: el hogar, el trabajo y el sindicato,

Al tenor de esta retrospectiva, va deslizándose mi curiosidad por el conocimiento, y en él persigo las claves que apoyen la lectura de mi experiencia como lideresa sindical, social y como educadora. Amalgamo lo que siento y pienso acerca de las injusticias y desigualdades sociales, para poner en acción reflexiva mi compromiso con la labor social y sindical, con la convicción de aportar en los procesos de cambio de la sociedad capitalista y de las relaciones de opresión y dominación de clase, género, sexuales, étnicas y raciales, porque de no ser así, de no estar acompañada de la sensibilidad social ¿qué clase de educador/a sería si no me sintiera movido/a por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños que lucho? (Freire, 1993:80).

Con la palabra de Freire (1993) comprendo que he ido hilando paso a paso esta historia, y con el zumo de mis experiencias esculpo mis preguntas acerca de la educación sindical, porque “nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia” (Freire, 1993:31)

Traigo a mi memoria diferentes escenarios sindicales, sociales y populares donde he participado con el respaldo del sindicato, y por iniciativa propia, en la perspectiva de aprender y retroalimentar los procesos de formación política y humana de las organizaciones y de mi misma.

En cada uno de esos relacionamientos socio organizativos, culturales y políticos, refrendo que la educación tiene un lugar más allá de los muros de la escuela, que la pedagogía es una apuesta humana y política y que el modelo imperante ha sufrido cuestionamientos y fracturas desde éstos lugares donde se ciernen procesos de formación con pensamiento crítico, lo que ha significado repensarse los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como están instaurados oficialmente, porque “la educación, a la que tiene acceso la mayoría transmite solo información y reprime el pensamiento, es excluyente, propicia las diferencias entre

pobres y ricos, facilita la dependencia y frena la creatividad y la participación”(ORIT/CIOSL/IE, 2000:2).

En estos escenarios donde se tejen procesos educativos en orilla opuesta a lo que hay establecido, se ha identificado que el modelo neoliberal, instaurado en Colombia con más fuerza en la década del 90, ha orientado:

una política de ajuste y reducción del gasto público, inducida por los organismos financieros internacionales que limita de manera dramática las posibilidades de expansión y mejoramiento de los sistemas de educación pública, esto bloquea las posibilidades del desarrollo de una política de educación a lo largo de la vida. (ORIT/CIOSL/IE, 2000:1).

La educación en el marco de la internacionalización y transnacionalización de la economía, está considerada como una mercancía y las personas que en ella se forman son sujetos pensados para el trabajo y para reproducir el sistema, patrón cultural y social del que no escapamos las trabajadoras y trabajadores bancarios, porque aún con el calificativo de empleados somos una fuerza de trabajo que se explota y produce rentabilidad para el capital financiero. Esta consideración es importante tenerla en cuenta para establecer el perfil de las personas con las cuales se hace la educación sindical, porque somos personas formadas en una educación que “transmite y reproduce la visión hegemónica de nuestra sociedad, “disciplinando” para ser funcional al modelo neoliberal” (ORIT/CIOSL/IE, 2000:9) que “únicamente entrena para el trabajo productivo y enseña y promueve la competencia. (ORIT/CIOSL/IE, 2000:9)

De este contexto y de las transformaciones del mundo del trabajo no puede deslindarse “La educación, la formación y la capacitación sindical (Pico, Díaz y Vásquez, 2005:1), porque estos cambios han sido “inducidos por los desarrollos tecnológicos, la globalización y las comunicaciones, los cuales tienen un impacto directo sobre los trabajadores (Pico, Díaz y Vásquez, 2005:1).

Estos cambios están incidiendo en las posibilidades de sindicalización y en la capacidad que las organizaciones sindicales tienen para reivindicar y promover sus derechos e intereses; al mismo tiempo que le plantean nuevos retos a los

sindicatos, en el sentido de ajustar su estructura y su funcionamiento a ese mundo del trabajo cambiante y complejo, y de cómo incidir en sociedades también cada vez más complejas y plurales.

Con éste análisis hemos urdido los procesos de educación sindical en la Central Unitaria de Trabajadores –CUT- Subdirectiva Antioquia, donde participé desde 1998 hasta el 2008, en el área educativa. Las reflexiones y ejercicios pedagógicos que se desarrollan en esta organización, tienen parentela con las elaboraciones y debates suscitados en la UNEB; como sindicato de industria filial de la Confederación CUT. Presento algunas de las conclusiones que en 1999 quedaron del IV Congreso de la Central y que están relacionadas con el anhelo de construcción una escuela de formación y educación propia, llamada Escuela de Pensamiento CUT:

sentar las bases para generar un proceso clasista de carácter educativo e investigativo con alto nivel científico, que permita asumir y transformar la realidad, tanto nacional como internacional. (...) la educación que queremos debe perfilar y formar un ser humano con actitud transformadora, crítica y creativa. Que edifique culturalmente una escala de valores, contrarrestando el individualismo y el egoísmo. Requerimos hombres y mujeres solidarias, democráticas, dignas, con actitudes y comportamientos éticos y morales, que les permitan ser ejemplo y garantes de los proyectos educativos y políticos alternativos. (Revista política educativa CUT, No...1999:11).

Sin embargo hasta el día de hoy no ha sido posible materializar esta propuesta, a pesar de ser tan importante para el movimiento sindical, tener su propio centro de educación e investigación.

Con Planeta Paz⁴, tuve la fortuna de llegar para interrelacionarme con los distintos sectores sociales y hacer el aprendizaje del respeto por la diferencia y la

⁴ El proyecto fue fundado por el Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos -ILSA-, con el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia. En el período comprendido entre junio de 2000 y el año 2007, Planeta Paz se ha empeñado en construir con las organizaciones sociales populares una "Estrategia social de paz", que comprende dos ejes: Mesas Territoriales de Conflicto y Paz, y Políticas Públicas para una Paz Sostenible. Los sectores sociales populares con los cuales se ha trabajado son doce: afrocolombianos, ambientalistas, campesinos, cívico- comunales, comunicaciones, culturales, LGBT, indígenas, jóvenes, mujeres, sindicalistas y solidarios, con el

inclusión, de comprender las limitaciones que como mujer y persona tenía y tengo en cuanto a estereotipos y prejuicios se refiere, porque hago conciencia que he sido formada en una cultura etnocéntrica que se ha instaurado en “estrecha articulación entre los signos exteriormente perceptibles de masculinidad y blanquitud, y las nociones características de la modernidad como el progreso, el desarrollo, el bienestar social y la seguridad nacional” (Viveros, 2008:7) cultura hegemónica que ve como inferiores a las mujeres y a los “otros” que tienen y defienden un pensamiento propio, un estilo de vida por fuera del consumo capitalista, lo que les merece el calificativo de atrasados, incivilizados y anormales, como es el caso de las comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes, y de grupos sociales como los LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas), entre otros.

Interpreto esta experiencia a la luz del concepto de la interculturalidad⁵, porque me permitió en parte la remoción de pensamientos incrustados en la visión antropocéntrica que ha hecho de la naturaleza su objeto de expoliación, restando importancia a la relación armónica entre todos los seres vivos que la componen, del mismo modo, darme cuenta de mis limitaciones por mi propio etnocentrismo y los estereotipos en los que he sido formada, los que fui develando a medida que me interrelacionaba con las/os indígenas, con las lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT), con las/os afrocolombianos, entre otros. En este espacio de Planeta Paz hice un aprendizaje significativo porque puedo afirmar con Larrosa “que mi experiencia de sí” sufrió emotivas e importantes cambios, transformando mi subjetividad femenina y mi pensamiento eurocéntrico y etnocéntrico. Esta escuela en la vida, nos pasó por el pensamiento, por el cuerpo y por la mente, a partir de los momentos compartidos llenos de emotividad por el reconocimiento de

objetivo de desarrollar propuestas de agenda para la negociación política del conflicto social y armado. Disponible en <http://www.planetapaz.org>, consultado el 19 de julio de 2010.

⁵ Me recojo en el concepto de interculturalidad que propone Catherine Walsh (1998) en el cual plantea que la interculturalidad es romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esta manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

“otros” saberes y saber hacer y de otras maneras de ser. El núcleo del proyecto fue el tema pedagógico, también allí se dieron pistas para pensar y recrear una propuesta de escuela de formación con la aspiración de

Aumentar la capacidad crítica, argumentativa y estratégica de los y las participantes para beneficio de los procesos sectoriales e intersectoriales locales, regionales y nacionales. La Escuela es parte del fortalecimiento de los sectores sociales populares a través de sus organizaciones y liderazgos, por ello rescata las experiencias formativas desescolarizadas de las organizaciones sociales y desarrolla actividades educativas puntuales con diversas entidades, centros de educación superior y otras instituciones con experiencia en este campo de trabajo, tendientes al fortalecimiento de los liderazgos populares en Colombia. (Planeta Paz, 2003:1)

Siendo esta experiencia bastante significativa tanto subjetiva como política y culturalmente, así como las demás que he venido narrando, estimo que no existe aún en éstos procesos educativos una transversalización de la perspectiva intercultural y de género, por cuanto no se han abordado a profundidad y en la práctica pedagógica las reflexiones de otros pensamientos y epistemologías diferentes a la Occidental, reconociendo, que en todas la pedagogía crítica tiene su lugar y es la ruta por la cual se quiere trasegar.

Preguntas de investigación

Las preguntas están formuladas básicamente a partir de la valoración que se puede hacer de las prácticas y discursos sobre la educación sindical, a partir de las concepciones que se proponen, las visiones que se construyen (a través de asesorías, consultorías o indagaciones), las prácticas que se implementan a través de los cursos y talleres; así como de los materiales de formación.

- ¿Cómo y para que se han llevado a cabo los programas de educación en la UNEB?
- ¿Qué podemos hacer para que la educación sindical en la UNEB sea diferente?

Objetivo General

A partir de la revisión documental de textos: relatorías, informes, propuestas, proyectos de la Secretaría de Educación, difundidos entre 1991 y el 2009, establecer las concepciones de educación, a fin de identificar líneas conceptuales y pedagógicas, que permitan marcar puntos de partida para la construcción de una propuesta de educación sindical con perspectiva de género.

Objetivos específicos

- Explorar cómo se han llevado a cabo los procesos educativos desde la secretaría de educación de la UNEB, en el período de 1991 al 2009, a partir de la revisión documental.
- Identificar el qué, el para qué, el cómo se han hecho los programas de educación en la UNEB.
- Ubicar para quien y con quienes se han llevado a cabo programas de educación en la UNEB.

Subvertir lo establecido para recrear y ampliar epistémica y metodológicamente mi trasegar femenino por la construcción del conocimiento

Yo defino quien soy al definir el sitio desde donde hablo, sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los status y las funciones sociales, en mis relaciones íntimas con aquellos que amo, y también esencialmente, en el espacio de orientación moral y espiritual dentro del cual existen mis relaciones definitorias más importantes.

Charles Taylor (Luna, s.f.:6)

Una ruptura ontológica acompaña mi ser en la urdimbre de esta investigación. Extraño y de poco valor encontraba el escribir de mi misma, de mis vivencias familiares, esto se lo dejaba al diario personal. Concebía la escritura en tercera persona, incluso, hacía el esfuerzo para no incurrir en subjetividades, en no mezclar emociones, sentimientos, vida cotidiana y personal, porque la escritura perdía el sello de seriedad, de rigurosidad y no se le daba el crédito para otorgarle el mérito de cientificidad. Ahora comprendo que hay presupuestos instaurados en la ciencia que obedecen a unas relaciones de poder en las cuales se ha validado una sola forma de conocer, de escribir, de producir ciencia, de determinar el objeto de investigación, el cual, debe estar desprovisto de visos subjetivos.

En el proceso de narrarme trato de desaprenderme y desalojarme de la epistemología tradicional, colonial y patriarcal en la que me he formado. La omisión del sujeto que construye y participa en la investigación, el desconocimiento de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y afrodescendientes y el ocultamiento de la voz femenina, han estado marcados por el acento colonial en el cual se ha basado históricamente la ciencia. En este proceso de reconstruirme subjetivamente, siento en el decir de María Teresa Luna, que

Hablar no de mí sino en mí, en un territorio allanado, cicatrizado por el amor-desamor, por la justicia-injusticia es un acto de mágica convicción por otro, por otra que no alcanzamos a comprender pero a la cual podemos olerle las heridas, o escucharle el pálpito consciente. (Luna, s. f, 14)

Esta experiencia de autografiarme, de ir hilvanando temporalmente “el pasado, presente, futuro, antes, después, nos enfrenta al análisis de lo que es en verdad modificable y lo que no lo es” (Luna, s.f.4), recrear la historia sin un orden cronológico es asumir lo que ha pasado conscientemente y que sabemos que es inmodificable, “aunque reinterpretable en función del futuro, que pese a ser desconocido (en la medida en que nunca sabemos con certeza lo que vendrá)” (Luna, s.f,4); de allí que ir y venir en el tiempo, como un elemento fundante de la vida humana, me abre el paso para narrar algunos de los aprendizajes-

enseñanzas como hija, como educadora sindical, como sujeto político, como mujer con sensibilidad por el arte y por el sufrimiento social y las desigualdades entre los géneros.

Este empeño en hacer de la vida un paso por ella con sentido, con justicia, con amor y con libertad, lo plasmo en este texto y en él logro construir y reflexionar mis experiencias, me hace comprender que la autobiografía me revela con más claridad la importancia de deconstruirme, de desaprender formas de ver y tejer el conocimiento, de recrear y re-significar mi praxis sindical y política y colocarle la lupa a lo singular y lo cotidiano, haciendo que la vivencia concorra a mi conciencia para que mute en experiencia.

Asumiendo la mediación política que subyace al conocimiento, asumo la postura de objetar la neutralidad y objetividad que tanto se ha defendido en los modelos tradicionales de investigación, para construir mis propias reflexiones y construcciones a partir del paradigma de la teoría crítica, dado que este enfoque rompe las relaciones de poder de dependencia, sumisión, explotación y opresión de las personas, los grupos y las clases sociales; además, cuestiona las relaciones asimétricas entre el objeto y el sujeto de conocimiento.

El camino de la investigación autobiográfica, entrelazada con la biografía narrativa, como enfoque específico de investigación en los procesos educativos; en mi caso la educación sindical, restableció la inquietud que tenía respecto al lugar que ocupan los sujetos personales en la historia y en la investigación, así mismo, encontrar que no sólo las grandes narrativas tienen relevancia en la construcción del conocimiento, sino que existe una manera propia de tejerlo a partir de la narración y que no se limita meramente a “una metodología de recolección y análisis de datos” (Bolívar, 2002:3), sino que se hace a partir de contar y reflexionar la propia vivencia y “ de ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que narran los actores” (Bolívar, 2002:3), de narrar mi propia experiencia como educadora en un ámbito de educación no formal como el sindical. La claridad que me queda con este ejercicio de potenciarme como investigadora es que el elegir un camino para abordar el

conocimiento implica una postura ética y política porque estoy contribuyendo a alterar los paradigmas de investigación tradicional

Amplíe mi horizonte epistemológico y metodológico con el aporte de las epistemologías y metodologías feministas y, comprendiendo que existen distintos feminismos que se corresponden con diversas formas de abordar la metodología de la investigación (Bartra, 2010:70), retomo el camino que propone la misma autora al identificar que a pesar de las diferencias, existen ciertos elementos comunes, a los que se puede denominar “Punto de vista feminista” (Bartra, 2010:70), éste punto de vista feminista nos ayuda a problematizar la investigación tradicional, de tal forma que las preguntas que se eligen contribuyen a transformar la condición subalterna de las mujeres y de los sectores marginados. Margrit Eichler (en Bartra, 2010:68), afirma “que la investigación feminista tiene un objeto de estudio particular que son las mujeres, los hombres o la importancia del género; sin embargo, para ella, una investigación no sexista puede realizarse sobre cualquier objeto de estudio (contaminación, transporte, industrialización) mientras evite los errores sexistas”

Las epistemologías feministas han sustentado su investigación en una visión transformadora del sistema de dominación hacia las mujeres. Sin embargo, no basta con transformar dicha visión; es importante que los ejes de investigación además de contemplar los aspectos sociales o históricos, también analicen el poder hegemónico que domina a las personas pertenecientes a alguno de los grupos carentes de poder. En este sentido, es fundamental analizar el modelo hegemónico, así como el androcentrismo e intersección con los excluidos por la sociedad llamada androcéntrica, tomando en cuenta que los excluidos no son siempre y en todas las circunstancias excluidos, sino que a menudo se convierten en agentes excluyentes.

Para adentrarme en el camino metodológico y epistemológico que propone el feminismo, problematizo con Chandra Talpade Mohanty (1984), el concepto de mujeres, dado que es un concepto clave en el análisis que sobre la educación sindical realizo, además, por la intencionalidad política que asumo respeto a la

importancia y necesidad de nombrar y reconocer a las mujeres como constructoras de historia y como sujetos políticos. La autora realiza una investigación en la cual desenmascara la estrategia de análisis que se han utilizado en muchos escritos de las feministas occidentales, en los cuales se plasma la categoría “mujeres”, en especial las de Tercer Mundo, como un concepto que engloba y las homogeniza a todas indistintamente bajo el rótulo de la opresión, la dependencia, la ignorancia, las “subdesarrolladas”, sin tener en cuenta su especificidad, sus contextos históricos y culturales y sobre todo sus resistencias y luchas políticas.

De acuerdo a Talpade (1984), gran parte del discurso feminista homogeniza a las mujeres como grupo “no sobre la base de un esencialismo biológico, sino de conceptos sociológicos y antropológicos secundarios y universales” (1984:127), o sea, se universaliza a las mujeres en la ‘igualdad’ de su opresión. Esta forma de ver a las mujeres del Tercer Mundo como víctimas hace que en el análisis se asuma la categoría ‘mujeres’ en el estatus de objetos, no como sujetos históricos, pensantes, actuantes y con capacidad de empoderamiento. Esta forma de construir estrategias de análisis plantean “una relación de dominación estructural y una supresión, muchas veces violenta, de la heterogeneidad del sujeto o sujetos en cuestión” (Talpade, 1984:120).

Como el conocimiento no es neutral y la producción del mismo está construido por sujetos que sienten, piensan y que ontológicamente tienen posturas y visiones del mundo, “la academia feminista no se limita a la simple producción de conocimiento sobre cierto sujeto, allí subyacen prácticas políticas y discursivas que tienen propósitos e ideologías”(1984:120), significa que allí se entrelazan relaciones de poder, posturas políticas, que sea implícita o explícitamente respaldan concepciones determinadas del mundo y éstas se expresan en “las prácticas del feminismo académico, ya sea de lectura, escritura, crítica o textual” (p. 121)

Sobre esta base se explora la representación y autorepresentación que hacen los feminismos de occidente sobre el concepto de “mujer” y de “mujeres”. El

de “mujer”, circunscrito a la representación producida por los discursos hegemónicos en la ciencia, la literatura, el cine, en la lingüística; y el de “mujeres”, en el cual se detiene la autora, rastreando los escritos del feminismo occidental que “colonizan de forma discursiva las heterogeneidades materiales e históricas de las vidas de las mujeres en el Tercer Mundo, y, por tanto, producen/representan un compuesto singular de la “mujer del Tercer Mundo”: una imagen que parece construida de forma arbitraria pero que lleva consigo la firma legitimadora del discurso humanista de Occidente” (Talpade, 1984:121).

La autora analiza cinco tópicos para identificar el lugar común desde el cual, en distintas culturas y situaciones a las mujeres se les ve como víctimas, abordo el primero a manera de ilustración.

Las mujeres como dependientes universales:

Beverly Lindsay, afirma: “las relaciones de dependencia basadas en la raza, el sexo y la clase se perpetúan a través de instituciones sociales, educativas y económicas. Estos son los vínculos entre mujeres del Tercer Mundo”. A esta autora se le replica el que asuma a las mujeres del Tercer Mundo como un grupo identificable puramente sobre la base de las dependencias compartidas, sin lugar a empoderamiento, sin estatus como sujetos, en otras palabras, como un grupo apolítico. Distinto es ubicarlas en relación a dinámicas sociales y políticas donde ellas luchan mancomunadamente en ese contexto de dependencias contra las jerarquías de clase, raza, género e imperialismo.

Una cosa es que por razones descriptivas se puedan hacer agrupamientos universales para identificar un fenómeno, pero de nuevo se cae en el riesgo de dividir la sociedad en dos grupos mutuamente exclusivos. Las víctimas y los opresores, las dependientes y los independientes. El problema con esta estrategia analítica, es que asume que los hombres y las mujeres están ya constituidos como sujetos político-sexuales antes que inmersos en relaciones sociales y culturales. (1984:133)

Develar los universalismos metodológicos relacionados con la opresión de la mujer y como fenómeno global es un imperativo analítico dado que hay que deconstruir la categoría “mujeres” como un grupo ya constituido y coherente y con intereses idénticos, sin importar su clase social, la ubicación o contradicciones raciales o étnicas o sus preferencias sexuales. Con esta estrategia analítica se aplica una noción de diferencia sexual o de género igual para todas las culturas.

Talpade (1984) además de hacer estas consideraciones analíticas y metodológicas, considera que políticamente la estrategia analítica y metodológica

con la que se representa a las mujeres como grupo en relación con la opresión, parte de un imaginario de mujer promedio del Tercer Mundo, o sea, es una mujer sin posibilidades de actuación y sin perspectiva histórica porque su condición de género femenino se lo impide, en tanto que es una mujer

constreñida sexualmente y por su pertenencia al Tercer Mundo (ignorante, pobre, sin educación, limitada por las tradiciones, doméstica, restringida a la familia, víctima, etc., en contraste con la autorepresentación de una mujer occidental educada, moderna, con control de su cuerpo y su sexualidad y con la libertad de tomar sus propias decisiones". (Talpade, 1984:126)

El uso de conceptos como: "reproducción, división sexual del trabajo, familia, matrimonio, hogar, patriarcado, se usan sin especificar los contextos culturales e históricos locales" (1984:148) dando por sentada su aplicabilidad universal. Así mismo, desde una lógica binaria, se ubica a las mujeres como un grupo en oposición a los hombres, en los que asume que el patriarcado significa necesariamente el dominio de los hombres y la subordinación de las mujeres. Esta mirada de los hombres y mujeres como grupos homogéneos y completos y en disputa por el poder no permite desestructurar el patriarcado como sistema de representaciones en el cual la visión del mundo, las relaciones sociales y culturales y la producción científica, giran en torno a la figura masculina. La discriminación de las mujeres no se resuelve generando una confrontación entre los géneros en la cual se otorga a los hombres la supremacía y el dominio, y a las mujeres, la condición de sujeción, esta postura puede derivar en una inversión de las relaciones de dominación de las mujeres hacia los hombres, lo que no supera la historia de la opresión, además, inhabilita a las mujeres como sujetos de cambio y transformación.

El patriarcado y el androcentrismo; como visión que abarca a toda la humanidad a partir de la perspectiva del varón blanco, adulto, propietario, heterosexual y capaz, se desactiva, por un lado, develando la discriminación histórica de los hombres hacia las mujeres, pero por el otro, comprendiendo que como ideología, el patriarcado se ha incubado en los procesos de socialización y

representación cultural, en la que hemos sido formados hombres y mujeres, por lo tanto, es necesario transformarla desde lo simbólico, desde el lenguaje y los sistemas de representaciones de género.

No es correcto que se universalice la imagen que se tiene de la Mujer del Tercer Mundo en la cual se le ve como una mujer constituida por una estructura que se define como “subdesarrollada” o “en desarrollo”, lo que implica que no sólo es mujer oprimida como las mujeres occidentales, sino que es mujer oprimida del tercer mundo, o sea, “religiosa –léase no progresista-, orientada hacia la familia –léase tradicionales-, menores de edad -léase aún no conscientes de sus derechos-, analfabetas -léase, ignorantes-, domésticas –léase, primitivas- y a veces revolucionarias-léase, su país está en guerra, tienen que luchar” (1984:155-156).

Esta representación de las mujeres tercermundistas contrasta con la autorepresentación de las mujeres de occidente, que son educadas, liberadas, que han logrado la independencia y el control sobre sus cuerpos y su sexualidad y de sus propias vidas, que luchan contra la opresión y por la construcción de políticas públicas para la igualdad de oportunidades e inclusión, quiere decir que están más “desarrolladas” que las del tercer mundo, como si todas estas luchas y demandas sociales y políticas de las mujeres no estuviesen articuladas y fueran necesarias para todas las mujeres del planeta, aún teniendo en cuenta los contextos culturales y las reivindicaciones específicas y locales.

Esta perspectiva metodológica, epistemológica y política, me interpela respecto a mi propia representación a cerca de las mujeres sindicalistas; sin duda, debo apelar a su situación de clase, étnica, racial, sexual y generacional, no es lo mismo la situación laboral y contractual de las mujeres trabajadoras bancarias que tienen contrato a termino indefinido, además con la ventaja significativa de acceder a las Convenciones Colectivas que les mejora sustancialmente sus derechos sociales y económicos como el de la salud, la vivienda, la educación, entre otros, a diferencia de las que están siendo tercerizadas en las mismas instituciones, o sea, estamos ante un grupo de mujeres que laboran para las mismas empresas pero con garantías de estabilidad y beneficios económicos que

generan brechas, con otro agravante, es que la contratación con las empresas temporales y las *outsourcing*, así como los pactos colectivos, les impide ejercer el derechos de sindicalización y de asociación.

Es necesario comprender y retomar la propuesta que la autora hace de la desestructuración del concepto de “Mujeres” para superar o no incurrir en la utilización del mismo desde una perspectiva universalizante, lo mejor es desentrañar el concepto para vislumbrarlo como una elaboración viva, dinámica y dialéctica en el cual las “Mujeres” son sujetos reales y materiales de sus propias historias colectivas. Esto significa que no sólo se les explore para los análisis e investigaciones desde un fenómeno a reseñar en el cual basta tomar datos, analizarlos y producir una información, sino que se pueda hacer un abordaje desde sus propias realidades y contextos, desde sus propias voces y su participación en dichos procesos, en los cuales se logre generar información, formación y transformación de las situaciones, o por lo menos, incidir en procesos de reflexión y acción social.

Correrle el velo a la producción de conceptos y la representación de los mismos, es dilucidar el eurocentrismo que ellos albergan toda vez que existe un control de Occidente sobre el mundo en el terreno de lo militar, lo económico y lo cultural, donde subyacen relaciones de poder y de lucha como lo expresa Abbel-Malek:

El imperialismo contemporáneo es, en un sentido real, un imperialismo hegemónico que ejerce al máximo una violencia racionalizada a un nivel sin precedentes – mediante el fuego y la espada, pero también a través del intento de controlar el corazón y la mente de las personas (Abdel-Malek citado por Talpade:123).

Vale la pena destacar que se trata de transformar la cultura patriarcal en la que subyacen relaciones de poder de dominación, subyugación y opresión, en la cual ha existido el predominio de los varones, se busca, como algunas feministas lo han denominado, establecer relaciones de poder suma positiva en la cual es establezcan relaciones de equidad y se tejan interrelaciones con, para y desde las mujeres y no sobre las mujeres, por tanto tampoco sobre los hombres.

Para hablar de las “Mujeres” no hay que englobarlas y reducirlas sólo al problema de la opresión, ellas están inmersas en su condición de clase, sexo, etnia, raza, edad, religión y todas las especificidades propias de las culturas y contextos determinados. La descripción de fenómenos en forma generalizada puede contribuir a generar conciencia de género, a construir políticas públicas de inclusión, como la definida en Beijín en 1995 sobre “la igualdad de oportunidades”, las cuales han sido acogidas por algunos gobiernos, pero ello no puede sustituir el análisis de las situaciones y realidades locales y particulares de las mujeres.

En este trabajo de investigación las epistemologías y metodologías feministas han sido iluminadoras porque aportan en la superación de la exclusión histórica que hemos vivido las mujeres en el saber científico, y porque así “a la vez que subsisten elementos que perpetúan el androcentrismo en la cultura y en las ciencias, se produce una relación de género en transformación continua hacia puntos de equidad” (Fernández, 2010:94), así sea tardíamente, hoy estamos las mismas mujeres re-construyéndonos subjetivamente, emprendiendo la tarea de ejercitar y aguzar nuestro espíritu investigativo, como un compromiso con los cambios que se deben orientar en la producción de conocimiento en los cuales tanto los hombres como las mujeres somos artífices del mismo sin ninguna diferenciación.

Con este enfoque de investigación feminista identifiqué los estereotipos de género que condicionan la naturaleza del conocimiento porque la voz masculina es la que prevalece como válida, la voz femenina y de los excluidos se subsumen en la voz varonil y de los expertos, “la división sexual del trabajo científico y la dicotomización entre lo que es ciencia, “buena ciencia”, y lo que no lo es” (Fernández, 2010:95), existe pues una posición disímil respecto a la investigación que se hace con una “visión oficial de la ciencia” (Guba y Lincoln, 1994:2) porque existen “notables diferencias en la manera como se aplican los métodos de recolección de información” (Harding, 1987: 2), ello implica que ontológica y epistemológicamente estas dos perspectivas, clásica y feminista, tienen visiones distintas de la realidad y del acceso a su conocimiento. Si bien se puede investigar

un aspecto de esta realidad, la diferencia radica en el lente con el que se investiga, con qué teoría del conocimiento se acompaña, cómo y para que se aplique el método y qué metodología se elige.

Desde la visión feminista, inscrita en la teoría crítica, la investigación tiene sentido en la medida que se le dé lugar a la voz de los sujetos, a su vida cotidiana, a sus relatos e historias de vida, a las biografías y autobiografía; propone escuchar las voces; a diferencia de lo que hay establecido en la visión positivista y postpositivista, en la cual son los datos los que cobran relevancia en la construcción de las informaciones, más que la vida misma y la concepción que de ella tengan los sujetos/objetos de la investigación.

Las epistemologías y metodologías feministas no investigan sólo a las mujeres, o los temas relacionadas con las mismas, investigan “cualquier objeto/sujeto” (Bartra, 1994:3), prestando particular atención a la naturaleza y al papel del sujeto que conoce y a las prácticas propias de la investigación científica; además, como función social y política de la investigación, se busca que esta “sea un instrumento para empoderar a los grupos excluidos y que contribuya a mejorar su condición de vida” (Maguirre, 1987:1).

El feminismo ha puesto bajo escrutinio la noción de neutralidad u objetividad del conocimiento científico, las nociones tradicionalmente defendidas sobre el papel del sujeto y la subjetividad y la importancia del contexto en la producción del conocimiento.

El punto de vista feminista tendrá que ver con el método general y con el específico, ya que el método general no es neutro. La visión feminista nos conducirá a desarrollar la fase investigadora de determinada manera, distinta de otro punto de vista, porque prioriza unos aspectos y no otros, porque utiliza un marco conceptual distinto, por ejemplo, del que usaría el neoliberalismo o el marxismo de viejo cuño, o cualquier otro; y, por supuesto, lo primero de todo, porque elegirá determinados problemas a investigar” (Bartra, 1994: 4).

Otro elemento que aportan las feministas (Harding, 1987), es la diferencia entre el método y la metodología. El método es una técnica de recolección de información y la metodología es la teoría y análisis de los procedimientos de

investigación (pág. 1), la distinción es pertinente dado que, como lo afirma Harding, el método y la metodología han estado mezclados, lo que ha generado problemas epistemológicos.

En el método se clasifican las técnicas para la recopilación de la información en las siguientes categorías: escuchar a las y los participantes, observar el comportamiento, y examinar vestigios y registros históricos (Harding, 1987:2). En mi caso elijo el método de examinar los registros de la Secretaría de Educación y de la Secretaría de la Mujer de la UNEB; teniendo en cuenta que me adhiero al planteamiento de las investigadoras feministas en cuanto a que la diferencia con el método tradicional; en este caso, es vigorizar lo escrito-dicho por las mujeres y hombres que tejieron este entramado pedagógico para el sindicato, porque su voz resuena en cada plan, en cada proyecto educativo porque leer y analizar atentamente lo consignado es parte de extraer el saber y el saber hacer pedagógico de aquellos momentos. No me interesa, simplemente, cuantificar el número de seminarios, de cursos impartidos o el número de participantes; aunque si ha de servir esta valoración no la descartaré, más sí, identificar en los objetivos y los contenidos mirar o identificar las tensiones en lo establecido en los programas educativos, a partir del sindicato y su objeto social, y la disyuntiva que se presenta en la formación de género y la formación política.

Una inspiración para construir un modo propio de conocer

Cuando escucho la palabra narrar una vibración indescriptible me recorre el cuerpo, me conecta las neuronas, me trae a la memoria la evocación de mis ancestros y ancestras, de mi madre y mi padre, de las mujeres que han sabido con su sabiduría sellar la historia, aún con el desconocimiento que de ellas se ha hecho, “estos descubrimientos no sólo arrojaron luz sobre otros, sino que yo descubrí muchas cosas sobre mí [misma]. Empecé a discernir cierta luz sobre algunos de los misterios de mi infancia y adolescencia” (Woods, 1998:20). El deseo aplazado de contarme a mí misma, de relatar las experiencias que han sido

aprendizajes significativos en la familia, en la universidad, en el sindicato, con las mujeres, y conmigo misma. La reconstrucción de mi subjetividad femenina tiene sentido al encontrar en mi propia voz, una ruta para reflexionar e hilar con el cuerpo y el pensamiento lo que ha sido mi accionar sindical y político en la urdimbre de los procesos educativos.

Encuentro que la individualidad en la ciencia positivista estaba en la sombra, porque hablar de la cotidianidad, de las relaciones personales que tejen los sujetos era restarle objetividad a la investigación; visto desde este paradigma, para que el conocimiento tenga validez hay que despersonalizarlo. El giro hermenéutico que se le ha dado a las ciencias sociales, como modo propio de conocer la realidad ha hecho una variación sustancial en la cual Bolívar (2002:2) identifica que el ideal positivista, del “sobre nosotros mismos llamamos”, se transforma en “sobre nosotros mismos hablamos”, dándole vigor e importancia a las experiencias vividas como base de la comprensión de las acciones humanas. Parfraseando a Blázquez, las personas como sujetos que se construyen así mismas y como agentes de producción de realidades que participan en ellas y las transforman, no se les puede mirar y tratar como objetos, sin subjetividad, a la hora de investigar, porque “se les convierte en datos, en no personas, sobre todo a aquellas que se encuentran en las jerarquías sociales más bajas” (Blázquez, 2010:24)

El caminar con la palabra desde un pensamiento propio, el redescubrirme como sujeto de construcción de conocimiento a partir de hacer una ruptura ontológica y epistemológica en la cual hago conciencia del prejuicio cognitivo que había instalado en los procesos de educación colonial y occidental, donde no se le daba crédito a la voz de los sujetos y a sus interpretaciones, ha significado una oportunidad que acojo valorando la ruptura que en los años setenta se hace en las ciencias sociales en las cuales “de la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación” (Bolívar, 2002:4)

Me inscribo en esta forma de construir el conocimiento en el que la autointerpretación no es ajena a la estructura de significados, en la que se reconoce al sujeto investigador “la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad” (Bolívar, 2002:5) me reinventa el cuestionamiento que me acompañaba por mucho tiempo ¿Qué ha pasado con la tradición oral de mis antepasados, de otras culturas, con la exclusión de las mujeres como actoras y protagonistas de la historia en la configuración del conocimiento, con la educación sindical que poco se conoce de su historia y sistematización? ¿Acaso se requiere permanecer en el formato tradicional que prevaleció hasta los años setenta en los cuales se eligieron los objetos de conocimiento ajenos a la realidad de los sujetos, desprovistos y aislados de las dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas (Bolívar 2002:5), regulados por la producción de resultados y los lineamientos que desde los centros del poder ordenan?

He sentido que mi deber ser ha estado orientado por la inquietud de buscar otras orillas filosóficas, políticas, culturales y académicas, por concitar otros abordajes de la realidad a partir de lo que me orientan miradas como: la teoría crítica, la pedagogía crítica, las teorías de género y epistemologías feministas, los estudios poscoloniales, la fascinación de la interculturalidad como proyecto epistémico y político y otros conceptos que como el de género han renovado y subvertido las ciencias sociales y han reconstruido la subjetividad femenina y masculina. Hoy encuentro la resonancia con un trabajo que me hace aperturas epistemológicas y metodológicas, reorientando sentidos de construcción del conocimiento y maneras distintas de saber y saber estar en la acción y reflexión político académica.

El texto, como buen pretexto en el cual se construye narrativamente una preguntas o preguntas de investigación, me invita a reconstruirme subjetivamente como mujer, como investigadora, como sindicalista; porque me relaciona con lo que soy y con lo que quiero ser, porque allí habita lo humano, lo subjetivo, el texto me permite una comprensión de la complejidad humana, donde se reflexiona y se

interpela como sujeto, donde me cuestiono como mujer formada en una cultura patriarcal, eurocéntrica, etnocéntrica, atino a pensar, que el texto produce un acercamiento de mi cuerpo y mi mente a configuraciones y reconfiguraciones cognitivas y epistemológicas, al articular acontecimientos y experiencias ; porque el “texto”, tiene un “valor y significado [que] viene dado por la auto-interpretación hermenéutica que de ella dan los actores. (Bolívar, 2002: 6), o sea, la narrativa inscrita en el texto, es la apertura para hacer desde la resistencia, pero también en la propuesta, otras maneras de urdir el conocimiento.

Entendiendo que los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas particulares, considero que “una hermenéutica narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas” (Bolívar, 2002: 6).

La narrativa, no sólo es un camino metodológico. Es, además, como lo señaló Bruner (1988), “una forma de construir la realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos en una ontología” (Bolívar, 2002:4), y es una manera singular y específica del discurso femenino porque se incluye la “voz” de la autora en la investigación que se expresa en primera persona y como precisa Bolívar (2002:6) “construye un yo “dialógico” que siente y ama”, este modo de conocer incluye la dimensión personal sin dejar de lado la política y la racional; con revisión documental de los procesos de educación sindical en la UNEB, para darle sentido a mi vivencia, tanto en la secretaría de educación como en la secretaría de la mujer; y reestructurarla de manera tal que esa vivencia que ha pasado por la conciencia (Luna, s. f.), se vuelva experiencia.

Acojo la narración como propuesta investigativa que construye un sentido de lo público a partir de la visibilización de acontecimientos que han permanecidos ocultos en la vida privada que “al salir a luz pública inciden de una manera notable en la configuración y reconfiguración de la vida común, de la vida pública y la acción política (Ospina y Botero, 2006:3) para tejer en la trama los aprendizajes significativos de mi vida privada familiar; y conjugarlos con la descripción y análisis

de la información documental, como una manera de reconstruir la experiencia y en la que, como dice Bolívar (2002) “mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (p. 5).

Me asumo en un modo propio de conocer como mujer, en el que me diferencio del modelo que considera que la vida pública y política obedece a normas establecidas “y lo subjetivo con sus emociones y deseos no haría más que perturbar el orden determinado desde el canon universal,” (Ospina y Botero, 2006:2). Considero que el razonamiento lógico- formal androcéntrico (Bolívar, 2002:6), constituido en un “yo epistémico” masculino deslinda la racional de lo personal, en tanto las vivencias y las emociones ponen en riesgo la objetividad.

El objeto de la investigación

En el marco de la perspectiva epistemológica me interesé por identificar el qué, el porqué, el para qué, la orientación del entramado pedagógico, en los planes educativos, los proyectos, las propuestas y los informes; esto me permitió analizar, a la luz de la perspectiva de género e intercultural, cuáles son las necesidades educativas para el desarrollo de un pensamiento crítico e incluyente en la idea de formular una propuesta de educación sindical con perspectiva de género.

La precisión de este objeto de este estudio parte de la preguntas largamente sentidas, pensadas y silenciadas; preguntas que han sido parte de las utopías con las que me he comprometido, dado que entraño la convicción de que la educación sindical con perspectiva crítica posibilita a las empleadas y los empleados bancarios y a la dirigencia sindical, desvelar la realidad como oprimidos y explotados por el Sector Financiero, porque en éste proceso de concientización,

Los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así la complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. (Freire, 1980:61)

Este ejercicio de escritura me ha permitido identificar que en el proceso de maduración intelectual y política, varios interrogantes surgieron al tenor de los debates acerca del tipo de la educación sindical que requeríamos en la UNEB, sosteniendo la necesidad de dotar al sindicato de un modelo pedagógico que estuviera en concordancia con su ruta ideológica y política, uno de los argumentos se plasmó en el proyecto pedagógico UNEB⁶

Queriendo ser distintos a quien nos “educa” para continuar su perpetuación en el poder, hemos terminado copiando muchas de las características de esa educación tradicional; por ello, en la Unión Nacional de Empleados Bancarios, reflexionando este problema latente, queremos hacer una apuesta pedagógica, que se concibe con su apuesta político-sindical, desde lo más profundo: intentar un modelo pedagógico, más allá de los “paños de agua tibia” con los cuales se ha intentado mejorar la educación sindical y que han consistido en el simple cambio o actualización de contenidos, su ampliación de áreas o disciplinas, los análisis de coyuntura y período, etc., sin atreverse a tocar de raíz las relaciones entre la tríada pedagógica (maestros, educandos y objetos del conocimiento). (Arenas, Castro, Jaramillo, Mira, Moreno y Hurtado, 2005:10)

En varios encuentros nacionales con el Equipo Nacional de Educación del cual hice parte, discutimos a partir de las corrientes pedagógicas lo que significaba ubicarnos en la perspectiva crítica; debates que nos nutrieron y en los cuales dábamos sentido como sindicalistas a un proceso de educación no formal marcado por una perspectiva pedagógica crítica, como se advierte en la relatoría del encuentro de Fusagasugá “No hay proceso pedagógico neutro. Nosotros trabajamos por un proceso revolucionario, sin necesidad que nos digan que somos Marxistas. Lo claro es que es alterno al capitalismo (2002:5), reconociendo que la educación sindical ha estado orientada por las corrientes de pensamiento partidario, en el mismo encuentro pretendimos clarificar nuestra búsqueda afirmando que: “La educación debe estar enmarcada en la plataforma de lucha del sindicato debiendo ser integral u holística, clasista, pero no partidaria”. (2002:.3). En todos los proyectos y políticas educativas una de las preguntas claves que se

⁶ Proyecto pedagógico UNEB: Una convocatoria colectiva para la formación de mejores sujetos sociales, 2005

convierten en los objetivos de los procesos educativos es por el tipo de ser humano que se quiere formar. Las preguntas que nos formulamos en ese momento y que siguen vigentes orientaban estas reflexiones respecto a lo que necesitamos como sindicato,

la pregunta es si ese sujeto lo formamos para que sea funcional a este sistema o para que lo transforme. El sujeto que formamos no puede ser tradicional, debe ser amigo del cambio, con una profunda escala de valores. Queremos formar un sujeto integral y no simplemente un integrante de fuerza política. (2002:5).

Allí, se avizoraba la importancia de formar sujetos políticos para la vida, para los procesos de transformación social y personal, no solamente para las militancias en las fuerzas políticas.

Estas preguntas siguen cobrando fuerza e interés dado que han sido plasmadas como buenos propósitos; sin embargo, al día de hoy están en ciernes. Es necesario identificar que los procesos pedagógicos que se aparean con los proyectos educativos del sindicato deben pasar por negociaciones de las fuerzas políticas, más que de las definiciones de los Congresos de la Organización Sindical, lo que implica una relación de suplantación e instrumentalización; dependiendo de la voluntad política de las denominadas fuerzas políticas y de la cultura política que comporten los miembros que la integran, los procesos educativos han fluido o se han detenido.

De allí que mis preguntas, aunque recurrentes en la historia del proceso de educación sindical de la UNEB, siguen estando vigentes, ampliándose en el tiempo a partir de mis búsquedas académicas, intelectuales, políticas, sociales y personales en los cuales he comprendido que los contenidos que trabajábamos en la educación sindical no han sido suficientes, que la perspectiva de género es tan importante como necesario en los procesos pedagógicos para deconstruir pensamientos e ideologías que niegan e inferiorizan a las mujeres como personas y como sujetos políticos.

Como constructora de los procesos de educación sindical, me he puesto en la tarea de emprender mis propios procesos de formación, contando con el

recurso y apoyo del sindicato, es así como participé con avidez en talleres, seminarios y conversatorios en el movimiento sindical y el movimiento social de mujeres, me vincule al diplomado de “estudios de mujer y género”⁷; y al diplomado en “pedagogía, didáctica y política”⁸, en consideración a que los movimientos sociales como formadores de sujetos políticos deben orientar y estimular procesos de formación que posibiliten la verdadera praxis de las mujeres y hombres que los componen, entendiendo que la Universidad Pública debe no sólo acercarse a la comunidad, sino tejer un relacionamiento con la sociedad haciendo su aporte académico para formar integralmente a las ciudadanas y ciudadanos.

Esta experiencia de sentir la importancia de formarme cognitivamente y humanamente como sujeto de derechos, tanto en lo laboral, lo sindical, lo sexual y reproductivo, en lo ético, político y filosófico, me plantea el interrogante respecto a la escisión que hemos hecho en los procesos de educación sindical por eso me despierta el interés de iniciar con esta reflexión y de plantear algunos aportes que contribuyan a elaborar una propuesta donde se integre esta perspectiva de género.

Pensar en el objeto de estudio no ha sido fácil, debo compartirles que pensar y actuar simultáneamente se ha visto como un problema en el proceso de investigación, dado que la carga emocional no permite un proceso de abstracción necesario para la identificación del problema, la clarificación de las preguntas y la construcción misma del objeto de investigación, vivir y sentir y pasar por la experiencia lo que se está reflexionando, al tiempo reflexionar y cuestionar modos de ser y estar y de construir la realidad implica estar en permanente tensión y alerta conmigo misma e interrogarme, ¿qué tanto de lo que escribo, que pasa por mi pensamiento es lo que llevo a la práctica? ¿Cómo hago para este hacer sindical que se teje en la vivencia y experiencia de los sujetos que lo componen,

⁷ convenio llevado a cabo entre el Centro de Estudios de Género de La Universidad de Antioquia y la Corporación para la vida Mujeres que Crean, en el año 2001

⁸ Propuesta que construimos con un equipo de sindicalistas de la Uneb y el profesor Hugo Buitrago de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y que se concretó en un Convenio entre la UNEB, la CUT y la Universidad en el año del 2005

no me proponga la muerte de la ilusión en la educación sindical, que es lo que investigo, cada vez que un comportamiento, una actitud de las personas me confronte con lo hecho en el proceso educativo? ¿Los procesos pedagógicos en el sindicalismo pueden aportar en la construcción de nuevas subjetividades, mejores hombres y mujeres para una mejor sociedad?

Preguntas que hoy no pretendo resolver, comprendiendo que seguirán siendo mis compañeras porque de lo contrario perdería sentido el trabajo de pensarme en permanente cambio, pero si adelantar un camino que abran las aristas para nuevas propuestas de investigación y de construcción del proyecto de educación sindical con perspectiva de género en la UNEB

Las palabras de Verónica Edwards (1990) reafirman lo que he sentido y pensado al realizar este trabajo, con ella digo que “fueron necesarias rupturas y quiebres teóricos y descentramientos personales para abrir el campo de interrogación. La pregunta por el cambio fue paulatinamente dando lugar a la pregunta por la constitución del sujeto educativo –sindical-; y , abandonando el plano del deber ser, al intento de reconstruir en el plano del ser” (p. 11) porque los discursos en la práctica sindical resuelven la acción social, más no deconstruyen mentalidades coloniales y patriarcales, no implican al ser en sí mismo en cuanto al cambio de mentalidad y actitud, dado que si hacemos educación sindical al margen de la educación oficial, pretendemos gestar procesos complejos inteligibles, en los que no basta capacitarnos e instruirnos para ser excelentes oradores y oradoras, para defender los derechos laborales y humanos, sino también formarnos como personas con relaciones de equidad de género y de respeto por la diferencia y la diversidad cultural.

Relacionarme con mi propia historia, con la experiencia que ha pasado por mi cuerpo y por las vivencias, me convocan a realizar el proceso de conocimiento (investigación) a partir de comprender lo que Edwards (1990) plantea:

El objeto no puede ser aprehendido en su totalidad, para aprehenderlo el sujeto construye su objeto de conocimiento (recorte de la totalidad) y lo hace desde ciertas concepciones. El objeto no se presenta de modo inmediato al sujeto, este lo

construye. En este sentido no hay verdad poseída por el objeto, esta “verdad” se construye en la relación de aprehensión del objeto por el sujeto. Así conocer es construir conocimientos sobre sectores de la realidad; es construir y no descubrir. (p. 29).

El objeto representado en el tema de educación sindical con perspectiva de género se fue transformando, interpelando y adquiriendo nuevos matices a medida que la pregunta atravesaba los recientes acontecimientos suscitados en la organización respecto a la relación del poder. Desmitificar que no sólo los hombres lo apropian y encarnan patriarcalmente, sino que las mismas mujeres lo hemos asimilado y lo seguimos replicando, fue una advertencia para ubicar la realidad tal como es y no como he deseado acercarme a ella; o sea, con la ideologización propia que a veces nos acompaña cuando trabajamos la histórica discriminación hacia las mujeres, y confundimos la transformación de la cultura patriarcal en la cual hemos sido socializados hombres y mujeres con la acusación a los hombres singularmente como los responsables de los estereotipos de género y las violentas diferencias que se han naturalizado entre hombres y mujeres, no significa que individualmente se exima de la responsabilidad que corresponde al sujeto opresor y violador de los derechos de las mujeres; significa que, de fondo, la transformación es en la subjetividad femenina y masculina en relación con el poder patriarcal y opresor.

Como investigadora he realizado una tarea permanente de interrogación hacia mí misma y hacia la realidad que investigo, “cuestionando lo obvio y observándolo “todo”, con el fin de poder incluir en la posible definición del objeto de estudio categorías sociales” (Edwards, 1990:30) y elementos que sean constitutivos de las políticas educativas del sindicato.

En éste proceso la teoría juega un papel definido porque la investigación es un proceso de construcción y ésta se hace desde ciertas conceptualizaciones que son el soporte desde el momento en que se comprenden y narran las experiencias, se registran y organizan los documentos, se construyen unidades de análisis, para describir y analizar lo que pasado con el proceso de educación sindical y lo que puede emerger a partir de lo que se ha observado, se ha

experimentado personalmente y lo dicho en los documentos tanto de la Secretaría de Educación, como la Secretaría de la Mujer. “La teoría no se concibe como “marco” teórico sino que se asume que está constituyendo toda la construcción, como punto de partida y de llegada; como constitutiva del cuerpo de investigación. (Edwards, 1990:29), o sea, que la teoría se integra en el texto y éste texto se teje con el contenido de la experiencia que se narra, con la biografía que fluidamente va aconteciendo en la medida que va siendo análisis, reflexión, abstracción y producción de nuevos saberes.

Este trabajo de investigación no se elabora en fragmentos: antecedentes, marco teórico, metodología, etc., es un tejido que va y viene, que se hace en la trama de vivencias, experiencias, reflexiones y construcciones, porque el conocimiento es visto como proceso de investigación, como un buen pretexto para dar a luz un constructo teórico que emerge de interrogantes que han estimulado mi curiosidad durante mucho tiempo y que han cobrado vida y sentido a la hora de sistematizar y analizar los documentos, al momento de narrarme y autobiografiarme.

El texto contribuye a elaborar las preguntas, a discernirlas, a construirlas y volverlas un cuerpo teórico que señala avances en cuanto a la intersección de los procesos educativos en el movimientos sindical, por cuanto en la experiencia de la Central Unitaria de Trabajadores CUT, como en la UNEB, sindicato donde hago la exploración, no existen aún políticas que transversalicen la perspectiva de género, lo que ha implicado caminos pedagógicos y proyectos educativos separados en la Secretaria de educación y en la Secretaría de la mujer. La teoría pues “juega en este proceso el papel de abrir horizontes de comprensión” (Edwards, 1990:30)

En este proceso de investigación cualitativa, que significa “considerar a nuestros congéneres como personas y no como objetos de estudio, y a nosotros [y nosotras mismas] como humanos que conducimos nuestra propia investigación” (Wolcot, :22,) trato de hacer una buena utilización de la teoría en el buen sentido de la palabra, me valgo de ella para conceptualizar prácticas, para reconstruirme subjetivamente, y así aportar en la reflexión y cambio que se debe suscitar con los

procesos de educación sindical, es un soporte para analizar los documentos que son la historia de la educación del sindicato con el objetivo de estimular la definición de políticas educativas con perspectiva de género en la UNEB, de nutrir los procesos que se llevan a cabo en la actualidad.

La teoría no “se sobre impone como explicación totalizante de la realidad. Se trata de utilizar la teoría a modo de poder conceptualizar [la experiencia personal y los análisis de los documentos] sin tapar “los datos empíricos” con una explicación en la cual éstos desaparecen (...) se trata de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías de modo que permitan conceptualizar las prácticas sin negarlas. (Edwards, 100:30)

Para ello, exploré e interpreté las producciones que en el área educativa de la UNEB se realizaron entre 1991 y 2009, así mismo soporto el análisis en algunos documentos de la Secretaría de la Mujer, para dar cuenta de la escisión que se hace en los procesos de formación, en los cuales no se transversaliza la perspectiva de género, ni se asume la Secretaría de la mujer y sus programas como responsabilidad institucional, a diferencia de lo que ocurre con la Secretaría de Educación, que ha sido de la incumbencia de toda la organización, como se expresa en uno de los programas educativos “El proceso educativo debe ser responsabilidad del conjunto del sindicato” (Álvarez, Cárdenas y otros/as), 1997:3)

En el Proyecto Integral de Trabajo que se realizó con el Instituto Nacional Sindical en 1999 y en cual se le propuso a la UNEB como organización social, configurar una propuesta en la que se delineó la proyección política del sindicato, claramente se identifica el propósito de sacar al sindicato del corporativismo y se convirtiera en

protagonista político y en constructor de su propio destino pues su esfuerzo colectivo ya no sólo se realiza en el terreno de las reivindicaciones económico-laborales y en el de la actividad coyuntural aislada, sino, que, trasciende a trabajar sistemáticamente en pos de la solución política del problema nacional financiero, a coadyuvar en construir una sociedad más equitativa y justa y en lograr, en este proceso, para los trabajadores, mejores condiciones materiales y espirituales de existencia

(Departamento Nacional de Educación UNEB, Instituto Nacional Sindical INS, 1999:92)⁹

En el eje educativo se orienta:

A lograr que los trabajadores asimilen: lo mejor de la herencia científico-cultural, técnica, ideológica, económica y política producida por la humanidad: el conocimiento de la realidad nacional e internacional; el saber acumulado sobre el Sistema Financiero en todos sus aspectos y de las Organizaciones Sociales que actúan dentro de este, así como de los hombres que lo componen. Todo ello con el fin de desarrollar su conciencia de clase y de dotarlos de herramientas teórico- prácticas para transformar la realidad. Para conseguir tal propósito, es necesario levantar un sistema nacional colectivo de educación, que forme hombres integradores de todas las esferas de la actividad humana —el trabajo, la política, la ideología, la moral, la ética, la técnica, la física y la estética” ((Departamento Nacional de Educación UNEB, Instituto Nacional Sindical INS, 1999:94)

Estos horizontes políticos y educativos que he compartido siempre, denotan el interés por colocar al sindicato como un actor protagónico en el escenario de la lucha por la transformación de la sociedad, de acuerdo a ellos se busca una correspondencia de este ideal en los programas educativos, que como en este caso, se puede observar en los contenidos de los módulos que aparecen en la Tabla No 3. A la luz del análisis que hago en esta investigación logro identificar que tanto el lenguaje como la estructura curricular hace una reproducción como dicen Bourdieu y Passeron “de un sistema de relaciones educativas [que] garantiza la imposición y reproducción de una cultura dominante como única cultura legítima” (Bonal, 1998:77). Si bien la intención es la formación de un pensamiento crítico que se ha logrado en cuanto a la generación de una conciencia de clase, estamos a medio camino por cuanto prevalece en gran medida el pensamiento dogmático, sectario, colonial y patriarcal, así lo refleja uno de los objetivos propuestos en el Proyecto Pedagógico UNEB “superar el pensamiento dogmático y patriarcal, la empiria o ideologías acientíficas fortaleciendo el pensamiento autónomo” (Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005:8)

⁹ El programa educativo para la UNEB en el año de 1997-1999 estuvo a Cargo del Departamento de Prensa y Propaganda en el que participaron Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly Gonzalez, Alvaro Quintero, Emigdio Nel Triana

En este proyecto pedagógico se dio un paso importante ampliando el horizonte en cuanto a las temáticas que se trataron y sobre todo convencidos y convencidas las personas que lo construimos de la necesidad de que el sindicato se abriera paso a un pensamiento más incluyente de las diversidades étnicas, raciales, sexuales y de género. Se propuso para desarrollar el objetivo que menciono, organizar un bloque que lo denominamos “reaprendiendo con el cuerpo en el que se incluyeron las siguientes temáticas:

- ¿Cómo funcionan el cerebro y la mente?
- ¿Cómo funcionan el hemisferio izquierdo y el derecho de nuestro cerebro?
- ¿Cómo comprender mejor lo que es el consciente, el inconsciente y el inconsciente colectivo?
- ¿Cuál es la importancia de la neuro-lingüística?
- ¿En qué lenguaje nos habla nuestro cuerpo?
- Pedagogía de la salud: Re-descubriendo el dolor y el placer.
- ¿Dónde habita el miedo en nosotros?
- Reconociendo la energía YIN y YANG, como principio femenino y masculino.
- ¿Qué significa GÉNERO?
- ¿Qué son la memética, los arquetipos, la sombra individual y colectiva, el pensamiento complejo y la conciencia colectiva?
- Abriendo los paréntesis pedagógicos de los siglos XIX, XX, XXI.
- ¿Política y pedagogía o pedagogía de la política? (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:16)

Otro bloque temático de cultura e ideología, en el que se trabajaron en líneas generales con unos conversatorios los derechos del movimiento LGTB (Lesbianas, Gays, Transgeneristas y Bisexuales), así como con los afrodescendientes, en la idea de socavar el pensamiento etnocéntrico que acompaña al sindicalismo.

En éste bloque se trabajó y tuvo más desarrollo el eje temático de género se trabajo así:

- Primer Módulo:
 - Historia del departamento de la Mujer UNEB.
 - Historia del patriarcado.
- Segundo Módulo:
 - Identidad y género.
 - Perspectiva de género – Identidad masculina e identidad femenina.
- Tercer Módulo:
 - Género y poder.

Cuarto Módulo:

-Mujeres, ciencias sociales y pensamiento feminista.

Quinto Módulo:

-Derechos Humanos de las mujeres.

-Democracia genérica. (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:18)

Reconociendo que esto significo un avance en cuanto a la apertura de nuevas miradas, de ir explorando la pertinencia no sólo de introducir nuevos contenidos, sino, pensando que la construcción de un pensamiento crítico reflexivo tiene que ver con el replanteamiento del saber y el ser colonial y patriarcal, que no gravita sólo en la resistencia y confrontación del capitalismo, aún queda mucha tela por cortar en cuanto a la continuidad se refiere y respecto a la utilización del lenguaje con el cual se sigue nombrando sólo uno de los sujetos, o sea, hasta el momento la escritura de los programas, planes y proyectos de educación se ha construido con un lenguaje sexista, veamos este aparte del texto del proyecto pedagógico UNEB (2005), donde se presenta el proyecto a otras organizaciones y

Catedráticos amigos activistas sociales, nos complace presentar y convocar a todos los trabajadores organizados en la UNEB a la puesta en práctica de este esperanzador proyecto educativo sindical: el proyecto pedagógico UNEB, una propuesta pedagógica dirigida a formar integralmente, es decir, en los campos del pensamiento social, político, sindical, económico y cultural con el objetivo de cualificar nuestra organización sindical y coadyuvar en la transformación de nuestra sociedad.(Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:1)

Salvo algunos apartes de los textos de los dos proyectos más avanzados en la inclusión del tema de las mujeres y de género, se empiezan a nombrar las mujeres, a incluirlas como parte del proceso educativo; sin embargo, en general se alude a los trabajadores, a los hombres como los sujetos a formar política e intelectualmente. Las mujeres quedan excluidas porque lo que no se nombra, no existe, “lo que bien se dice bien se entiende” (Pérez, 2011:11), al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que el lenguaje cumple una función primordial en el desarrollo del pensamiento, lo que implica que hasta ahora la construcción de las representaciones de género que se construyen en el imaginario de hombres y

mujeres se hace a partir del sistema sexo-género¹⁰ que transmite, refuerza y profundiza las discriminaciones que se aprenden en los procesos de socialización y por medio del lenguaje, que es el que orienta la construcción de percepciones, estereotipos y comportamientos, como bien dice Calero (2002:7). “Las lenguas no se limitan a ser un simple espejo que nos devuelve la realidad de nuestro rostro: como cualquier otro modelo idealizado, como cualquier otra invención cultural, las lenguas pueden llevarnos a conformar nuestra percepción del mundo e incluso a que nuestra actuación se oriente de una determinada manera” (Pérez, 2011:11)

El proceso pedagógico se orienta en sentido tradicional, sobre todo al plantearse la asimilación y la repetición de un saber que se instaure desde occidente como único y verdadero, los textos de los módulos (Tabla No 3) que se orientan para la lectura y discusión son basados en el conocimiento que desde Europa se construyó para el análisis del sistema esclavista, feudalista, capitalista, entre otros. Siendo muy importante y vigente el Pensamiento de Carlos Marx en cuanto a las categorías que construyó como: trabajo, fuerza de trabajo, relaciones sociales de producción, modos de producción, las cuales nos siguen apoyando en la práctica teórica y la práctica política, han quedado por fuera otros análisis de contextos, otras culturas, otros pensamientos, dado que incluso la izquierda también ha estado permeada por una noción eurocéntrica del conocimiento.

En el programa educativo del periodo 1997-1999, se avanza en los módulos al incorporar el tema de las mujeres, pero sigue siendo un capítulo que se adiciona, no se integra como perspectiva pedagógica y política con el propósito de

¹⁰ Como lo expone María J. Escudero (2003) A partir del concepto “género” surge lo que se denomina sistema sexo-género que consiste en que por nacer con un determinado sexo, mujer/hombre, es decir, con unas diferencias biológicas, se nos adjudica un género, femenino o masculino, como antes se mencionó. Además, hay una valoración social de las habilidades, comportamientos, trabajos, tiempos y espacios masculinos y una desvalorización de los femeninos. Así, partiendo de una diferencia biológica (sexo) se construye una desigualdad social que coloca en una posición de desventaja a las mujeres con respecto a los hombres en la sociedad (Pérez, 2011:12)

generar cambios en la cultura patriarcal y en las relaciones entre los géneros al interior del sindicato, se incluyen por la iniciativa que tuvieron las compañeras en ese momento de dar el debate desde la Secretaría de la Mujer, pero no como un eje transversal e importante en el proyecto educativo de la UNEB.

En estos propósitos generales no se incluye a las mujeres como constructoras de conocimiento, como participes del proceso educativo y generadoras de cambio de la sociedad, el lenguaje es sexista y sigue otorgando poder y protagonismo a los hombres, a partir del proceso educativo en el que se forman como sujetos políticos, además, es una propuesta de formación circunscrita en un modelo hegemónico en el cual hay saber colonizado en tanto el aprendizaje se hace a partir de adquirir los conocimientos instalados por la ciencia eurocéntrica, no se insta a la construcción de pensamiento propio, es interesante el que en este proyecto se configure una estructura, unos programas, unos módulos, unos Equipos Regionales de Educación y se consolide el Equipo Nacional de Educación.

Si bien se da un primer paso en la “inclusión” de temáticas sobre las mujeres, abriendo capítulos específicos para tratar temas como: la diferencia entre sexo y género, las relaciones entre los hombres y las mujeres, crecimiento humano y autoestima, autonomía, derechos sociales y laborales de las mujeres, y en el objetivo general se propone “contribuir al Sindicato de Industria fortaleciendo cualitativa y cuantitativamente la participación de la Mujer en todas las instancias del sindicato, contribuyendo al cumplimiento de objetivos y tareas de la Organización Sindical”, ni el tema, ni el objetivo se logró concretar por un lado porque el tema lo trataban fundamentalmente las mujeres, sólo algunos hombres dirigentes sindicales lo asumieron, o sea, que no se constituyó como compromiso colectivo de la Organización.

Como se evidencia en el lenguaje y la forma como se construye el Proyecto Integral, en el cual la Educación juega un papel importante para alcanzar el propósito de formar la dirigencia con una perspectiva crítica, el asunto de género se convierte en un tema.

El compromiso en éstos años como partícipe de estos procesos en ambas secretarías, me llevan hoy a profundizar acerca de lo que se ha hecho, cómo lo hemos hecho, con quienes, para qué y porqué. Parto de la convicción que tengo y las capacidades que he venido desarrollando en el campo pedagógico; como opción de cambios subjetivos e institucionales, también de la responsabilidad que tengo conmigo misma y con el sindicato en la necesidad de aportar en la reconstrucción de la propuesta educativa y pedagógica para la UNEB.

Yo, como sujeto participante

La reconstrucción de la memoria en el viaje permitido por la revisión y análisis de los documentos de los proyectos de educación sindical en la UNEB, como fuentes de datos (Bolívar, s.f.:3) dan sentido a trayectorias vitales. La narración que me permitió recobrar biográficamente mi pasado, en el que medió mi experiencia configurando la construcción social de la realidad, como lo ha dicho Bolívar (s.f.: 2), así como la autobiografía en la que voy deslizado mis experiencias y aprendizajes significativos en torno a la educación, trayendo a colación otras experiencias, otras voces que resignifican mi propia vivencia y mi propia historia de vida¹¹ como mujer, y en la que los discernimientos, el recuerdo, el análisis, no han estado exentos de emociones, de lágrimas y regocijo al identificar que mi propio “yo”, en sentido temporal, alimenta nuevas perspectivas a partir de los acontecimientos que hacen tránsito del pasado al futuro, en el que avizoro nuevos horizontes en la educación sindical con perspectiva de género.

La sociabilidad como otro lugar común de la investigación narrativa (Bolívar, s.f.:4), puso en relación mis experiencias personales con otros testimonios escritos, situaciones sociales y contextos culturales, en los cuales sigo siendo, en

¹¹ Entrelazo la narración biográfica, la autobiografía y la historia de vida, dado que me identifico con el planteamiento de Bolívar (s.f.:5), en el que ubica el carácter multifacético de estas metodologías y de formas propias de investigar en las que se inscriben “autobiografías, biografías, historias de vida, historia oral, relatos de vida, narración biográfica, etc.”

correlato con los acontecimientos que identifiqué como trascendentales para la construcción de la propuesta de investigación y que tiene lugar en la Unión Nacional de Empleados Bancarios UNEB, contexto que me dio la motivación para esta exploración, a partir del impacto que me ha generado en mi experiencia como dirigente sindical.

Así pues, la temporalidad, la sociabilidad y el lugar, como lugares comunes de la investigación narrativa (Bolívar, s, f, 4) han sido elementos fundantes en esta investigación narrativa; indagación que ha vigorizado mi ruta epistemológica y metodológica, dándole crédito a mi propia experiencia, a la escritura en primera persona ya que como expone Wolcott “escribir en primera persona ayuda a los autores a conseguir [los] propósitos. Para el informe de investigación cualitativa. Debería ser la regla y no la excepción”, manifiesta además que “la creencia [en] el lenguaje impersonal muestra lo aferrado que está un escritor a la verdad objetiva”. (2003: 23)

Hacer el giro de la escritura en tercera persona, para hablar de mí misma, de mis experiencias que expresan lo he sido y lo que soy, es parte de la reconstrucción que conmigo misma hice en este tejido. Transformé la noción que tenía incorporada en la cual consideraba que el conocimiento perdía “rigor” al personalizarlo, tomé confianza al pasar por el cuerpo y la conciencia de género la constitución como sujeto de investigación, logrando conducir el proceso de textualización de mi vida, haciendo una ruptura con las formas tradicionales de narrar y representar la vida, afinando además el planteamiento de que lo personal es político, como lo plantean las epistemologías feministas.

Comprendí que yo misma tenía que desalojar la creencia que aún me ataba con el aprendizaje occidental en la que los sujetos actúan pero se desfiguran en la investigación, esta re-significación en mi rol como mujer investigadora emergió acompañada de profundas crisis que produjeron en mi ser y saber constantes reacomodos cognitivos y sensitivos.

Liberarme del peso y la atadura de concepciones respecto a la producción de conocimiento que aún me anclaban a la hora de organizar el entramado conceptual y de acreditar la narración de mi propia historia, de mi propia experiencia como propuesta ontológica, epistemológica y metodológica, es parir una nueva concepción de relacionarme con el conocimiento, puesto que la intersubjetividad de la mano del compromiso ético que se adquiere en la investigación; como lo he aprendido del feminismo, orienta una apuesta en la investigación en la cual se cualifican los datos, éstos hablan a partir de los contextos, de las situaciones y de las voces de las personas que participan en la investigación, del mismo modo, reconoce la importancia de suscitar transformaciones subjetivas y de las situaciones o comunidades que se investigan.

Partí de un ejercicio de reflexión de la experiencia desde mi misma como sujeto en formación, porque me he observado y narrado para decir que hoy logro encontrar una punta de dónde tirar la madeja que he venido hilvanando durante varios años de educación sindical. Reconozco que en la UNEB hemos tenido el interés de caminar por el sendero de la pedagogía crítica; pero la voluntad no basta cuando no se acompaña de un ejercicio crítico permanente, de una estrategia analítica y una propuesta epistemológica y metodológica que permita construir y apropiarse conceptos que, desde lo cognitivo, forme un pensamiento crítico y en un diálogo intercultural¹² con “otros” pensamientos distintos al occidental, construya en lo axiológico valores como el respeto por la diferencia sexual, política, étnica y racial, de igual manera, se atiende a la diversidad, la equidad y la justicia social, en la vía de que esta construcción de los sujetos educativos, encuentre su correspondencia con una acción social y política reflexiva, ética y responsable en armonía con la naturaleza y con la humanización de la dirigencia sindical.

¹² De acuerdo a Catherine Walsh (2001), la interculturalidad es inseparable de cuestiones de identidad y de diferencia; inseparable de la manera como nos identificamos con gente o nos diferenciamos de ella. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de los elementos que conforman y destacan tanto lo propio como la diferencia (p. 4)

El hacer una mirada crítica al contexto, a mi vivencia hecha experiencia en el movimiento sindical, “con el ánimo de transformar las prácticas y la forma de concebirlas” (Ortiz, s.f., p.43), me ha dado la posibilidad de narrarme y autonarrarme, de potenciar el saber de mí misma, me invita también desde un ejercicio epistemológico y ontológico que dista radicalmente de la visión positivista de la ciencia, a saber que no es mera “sensiblería” lo que relato, porque “soy una totalidad y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa, que quiere bien de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón” (Freire). Dice Bolívar (2002):

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógicoformal. “El objeto de la narrativa –dice Bruner (1988, p. 27) – son las vicisitudes de las intenciones humanas”. (p. 6)

Transitar esta perspectiva de la investigación, no estuvo exenta de dudas; en muchos momentos me pregunte: ¿al relatarme puedo incurrir en un error epistemológico en tanto la narración es un paradigma investigativo que se aplica más a la enseñanza? En la medida en que la escritura me configuró, me develó, logré dar respuesta a esta pregunta. El narrarme me dio una visión, una palabra, una forma de conocer que amplió mis horizontes epistemológicos y sentó las bases para delinear caminos de enseñanza en la educación sindical, en consonancia con el conocimiento interior y la transformación del sujeto. El narrarme hizo explícita la tensión entre esta modalidad de investigación y el paradigma positivista, y me llevó a comprender las diferencias dicotómicas entre uno y otro, como lo señala Bolívar, retomando a Bruner (2002:9):

	Paradigmático (Lógico-científico) Narrativo (Literario-histórico)	Narrativo (Literario-histórico)
--	--	--

Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, Predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador

Tabla 1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner

Reflexionar y cuestionar el saber y saber hacer sindical en sus prácticas pedagógicas, me abrieron el camino para construir mi propia subjetividad porque:

al narrar una historia se constituyen procesos de subjetividad que ligan no sólo una biografía personal sino una vida contextualizada en las culturas. Una subjetividad ligada a la narración también implica una subjetividad vulnerable a interpretaciones que transfiguran el sujeto en sujeto de comprensión, sujeto de interpretación, sujeto no terminado y sujeto localizado, sujeto en construcción. (Ospina y Botero, 2006:13).

La autobiografía surge después de los años 60 (Luna, s.f.:6), como una técnica para acceder a los objetos de investigación de las ciencias sociales, la cual brinda la posibilidad junto con las historias de vida de abordar estudios de género, clase, raza y etnia (Luna, s.f.:6). Esta técnica como mecanismo de investigación que tiene lugar en un contexto narrativo se abre paso desde una perspectiva sociológica en la cual, por un lado, emerge “el investigador como intérprete y de otro lado, la necesidad de relacionar conocimiento y cambio”. (Luna, s.f. 7).

Hilvanar la serie de preguntas que me surgen acerca de la educación sindical en la UNEB, con las voces de mujeres y hombres que escucho en los informes, documentos, planes y programas, me permite constituirme en intérprete de mi propia historia y de la historia colectiva, en la apuesta de canalizar los hallazgos hacia la configuración de un concepto acerca de la educación sindical y de un rol de dirigente social que amplíe el horizonte para redimensionar las prácticas pedagógicas y la concepción y actuación que existe de las y los dirigentes sindicales.

El ejercicio de “la escritura como mediación autonarrativa” (Luna, s.f.: 11) de la experiencia del trabajo pedagógico de la UNEB, dará pie a argumentar las posibilidades futuras a corto y mediano plazo de los cambios que se pueden y deben hacer en la educación sindical; simultáneamente, escribir esta experiencia me permite tomar la distancia necesaria, porque “algunos/as estudiosos/as de la autobiografía destacan el valor del *graphos* con el argumento central de que, en tanto posibilidad de distanciamiento, la escritura agrega a la autobiografía una dosis importante de objetivación del yo narrado (Luna, s.f. .11).

El conocimiento que produzca a través de la escucha y la mirada, del análisis y la autobiografía, está orientado a dejar los cimientos para construir una propuesta pedagógica con perspectiva intercultural y de género; para la organización sindical, que potencie la participación política de las personas que hacen parte del sindicato, en especial de las mujeres.

Procedimientos de recolección de información y análisis

La recolección y análisis de la información, es un proceso de auscultar lo hecho, lo no hecho, lo proyectado, a partir del uso de técnicas que recrean la memoria individual y colectiva, porque parto de afirmar que las técnicas no son neutrales, en tanto no me ocupo solamente de leer y examinar registros históricos, sino que les doy sentido a medida que reflexiono, que recupero las voces de mujeres y hombres que tejieron estos procesos y la mía propia, de esta manera

las técnicas encuentran una armonía en la metodología feminista y narrativa, como enfoques de carácter no androcéntrico, no sexista, en palabras de Sandra Harding (Bartra, 2010:72).

Es mi palabra, es mi memoria la que recobra ideas, experiencias, referentes y enseñanzas, es mi historia de vida constituida por la cultura sindical, por la formación familiar y académica, por mis sentimientos, percepciones y curiosidades, por la desazón que me conmueve y me concita la permanente pregunta, buscando y emprendiendo nuevos horizontes epistemológicos y metodológicos, políticos y culturales, para generar cambios en mi subjetividad femenina, en mi trasegar académico, en lo que voy siendo con los procesos pedagógicos de la educación sindical, siempre movida por la imperiosa necesidad de aportar en la deconstrucción de la educación tradicional en la que se incuban relaciones de poder de dominación patriarcal, colonial y capitalista.

Así, analicé la información disponible en: informes, relatorías, propuestas, proyectos, planes; teniendo en cuenta las siguientes categorías previas: educación sindical, sindicalismo, trabajo, las cuales elijo a partir del escenario en que se desarrolla la acción educativa que analizo como es el sindicalismo, a su vez, éste es posible sólo en los lugares de trabajo donde existe una relación de subordinación, un salario y una jornada de trabajo, lo que expresa una formalización del mismo, como acontece en los Bancos donde la UNEB despliega su actividad sindical y la educación sindical, como soporte para la formación y construcción de sujetos políticos y sujetos de derechos, una de las misiones de la organización y que es el objeto de ésta investigación.

Estas categorías dan vigor a la investigación dado que significan la representación que en materia educativa existe en el Sindicato de la UNEB. En su estructura organizativa la Secretaría de Educación cobró mayor importancia en los últimos años porque desde esta instancia se organizaban y diseñaban los proyectos educativos para fomentar los procesos de formación de la dirigencia sindical y de trabajadores y trabajadoras, denominados como la “base” del sindicato.

Los trabajadores y su organización sindical estamos llamados a abandonar el empirismo en el cual nos hemos sumido hasta ahora, y con nuestros medios, recursos y voluntades crear los espacios de educación, formación e investigación; oponiendo a las formas individualistas, la especialización crítica y en función de la sociedad. (Plan Nacional de Educación 1994-1995:2)

Además, tuve la mirada atenta y el oído agudo, para develar otras categorías que emergieron en del ejercicio analítico, del cruce de categorías y la revisión crítica de las teorías y conceptos, tales como dirigente/a sindical, dado que es el grupo que se destaca como prioritario para llevar a cabo los procesos educativos, pero ante todo, por la re-significación que considero debe dársele el rol del dirigente/a, en tanto su papel es de orientación y direccionamiento del accionar sindical le otorgan autoridad ante trabajadores y trabajadoras que depositan la confianza en ellos y ellas. Los procesos educativos deben pues desembocar en la formación de nuevos sujetos políticos, mujeres y hombres renovados ética, cultural y filosóficamente y que sean referentes o por lo menos personas ejemplares como personas públicas, la apuesta educativa fue:

Propendemos por una educación, que ubique al trabajador y al dirigente en la contradicción capital – trabajo, en todos los espacios y esferas de su vida; desde el sitio de trabajo, el sitio de estudio y el hogar, hasta en la calle, y el barrio, construyendo nuestra identidad de clase, desmitificando la sociedad de consumo que cada vez copa con más agresividad nuestro tiempo y expectativas de vida, acercándonos a un nivel de conciencia que nos permitirá consolidar nuestros objetivos. (Informe grupo de trabajo UNEB-IPC- 1991)

Elijo el camino de la “investigación biográfico-narrativa” apoyada en Bolívar (2002:1) porque, por un lado, “altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, pero también de lo que importa conocer” (García, Lubián y Moreno, s.f.:3); y por el otro, la amplitud de la categoría me posibilita construir el relato biográfico con el cual amplió el conocimiento sobre lo que acontece en el sindicato en relación con la educación sindical, a partir de los documentos que son la historia del proceso educativo, y de “una mirada personal e íntima (del) proceso educativo recuperando (mi) propia voz al hacerla pública” (García, Lubián y Moreno, s.f.:1)

La metodología de investigación- biográfico narrativa la incorporo por su viabilidad en el análisis de los procesos educativos en la UNEB, remarco el interés en ella porque cada vez cobra mayor interés en tanto es una opción en la cual a partir de lo escrito o lo hablado, narra el fenómeno que se investiga; a su vez, es en sí misma un método de investigación que construye y analiza los fenómenos narrados, y puede ser utilizado para promover mediante la reflexión biográfico-narrativa- el cambio en la práctica de formación. (...) debemos entender que la narrativa es *tanto el “fenómeno” que se investiga como el “método” de la investigación. Es tanto* una estructura como método para recapitular vivencias (García, Lubián y Moreno, s.f.:3)

Las narrativas autobiográficas las imbriqué con el análisis de los documentos, porque al paso que me abría biográficamente y que analizaba los documentos que contienen los programas, proyectos, planes y relatorías de los procesos de educación sindical de la UNEB, se iban colando en ellos mi propia historia dándole realce a mi propia voz, recordando mi memoria por la participación activa que tuve en su elaboración y ejecución. La autobiografía fue fluyendo, se fue deslizando a medida que la investigación cobraba más sentido, más cuerpo epistemológico y metodológico, porque la autobiografía como apunta Lindón (1999) es “un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción ya pasada” (García, Lubián y Moreno, s.f.:4). Al narrarme fui hilando experiencias que pasaron por la vivencia y por el cuerpo y fueron significativas en el momento de traer a colación las representaciones en las experiencias educativas familiares, académicas, [populares y] sindicales, lo que me convoco en el decir de Crespi (1997) “a escoger y articular las vivencias para exponerlas de manera comprensible para otros, (...) [recurriendo a la] memoria y también a un contexto sociocultural en el que esas experiencias cobran sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas” (García, Lubián y Moreno, s.f.:4).

Esta experiencia de narrarme por sí misma me generó un proceso de transformación, he sentido movimientos en mi proceso cognitivo y subjetivo al escribir mi experiencia, al unísono, las preguntas se movieron y fueron dando lugar a nuevas reflexiones respecto a la educación sindical. Se despertó en mí la inquietud por la escisión en los procesos de formación de la UNEB, si bien la Secretaría de Educación tiene un encargo específico y la Secretaría de la Mujer otro objeto de estudio, el tema de género debe ser abordado transversalmente como política del sindicato en ambas secretarías, de lo contrario no se superan los prejuicios que existen en torno a la formación de género porque seguirá siendo el tema exclusivo de las mujeres y no de la dirigencia sindical en su conjunto.

El diagnóstico de los procesos educativos de la Secretaría de Educación de la UNEB, lo hice a partir de un análisis documental en el que tuve en cuenta los proyectos que se elaboraron en el Sindicato nacionalmente, entre 1991 y el 2009. En esta búsqueda exploré si esta área, como encargada de generar procesos de educación sindical, tuvo continuidad en los procesos, diferencias con la educación tradicional, incidencia en la transformación de los sujetos; si los objetivos propuestos, en relación con el desarrollo de pensamiento crítico y la superación del pensamiento dogmático, patriarcal y colonial, lograron germinar; esto es, generar espacios, preguntas, problemas, prácticas y estrategias sindicales diferentes en cuanto a tejer una interacción en los procesos de formación política y la formación de género.

#	Título	Autores/as	Fecha	Descriptorios	Clase
1	Informe grupo de trabajo UNEB-IPC	Junta Directiva Seccional Medellín: Teresa Castro M, Nel José Hurtado, otros/as	Marzo-Julio 1991	<ul style="list-style-type: none"> — Formación integral de los trabajadores — Formación dirigentes y activistas — Transformación de la sociedad 	Informe a la Junta Directiva UNEB

2	Plan Nacional de Educación para el período 1994-1995	Departamento de educación e investigación UNEB Nacional. Guillermo Rivera C William Gaviria o. Teresa Castro M.	1994-95	<ul style="list-style-type: none"> — Proyecto de educación formación e investigación. — Modernizar nuestros métodos, técnicas y políticas — Cambiar la relación vertical exclusivista o elitizada del conocimiento, la información y la comunicación. — Conocer la empresa y el medio social donde laboramos. — Abandonar el empirismo. — Flexibilización del mercado laboral: reformas: financiera, laboral, tributaria, justicia, seguridad social, etc. — Negación lucha de clases — Interrelación del departamento de educación con el departamento de comunicación prensa y propaganda. — Sindicato Único de Industria — Interrelación con escuelas y organizaciones sindicales populares en las regiones — Capacitar mujeres y hombres — Consolidar prácticas y concepciones revolucionarias y humanistas. 	Plan
3	Proyecto Integral de Trabajo Sector Financiero: Plan de trabajo departamento de educación prensa y propaganda	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Quintero, Emigdio Nel Triana	Febrero 1997- agosto 1998	<ul style="list-style-type: none"> — Prácticas cortoplacistas (1) — identidad de clase — Procesos educativos: educación para que forme hombres y mujeres integrales. — Metodología científica y educativa. — Convenios e intercambios con organizaciones educativas de carácter popular — Proceso de educación no presencial 	documento
4	Primer borrador de una propuesta de programa educativo para dirigentes de la UNEB	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Quintero, Emigdio Nel Triana	Enero 1997	<ul style="list-style-type: none"> — Proyecto nacional de educación — Programa de educación sindical — Pensamiento obrero. — Proceso educativo flexible, exigente y creativo. — Discontinuidad en el proceso educativo — Equipo nacional de educación. — Conocimiento teórico-práctico — Conciencia de clase — Método: metodologías participativas — Modelo pedagógico propio — Educación integral — Diagnóstico educativo 	
5	La experiencia educativa en UNEB	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Quintero, Emigdio Nel Triana	Enero a octubre de 1997	<ul style="list-style-type: none"> — En el discurso se valida la educación, en la práctica hay menosprecio por la educación. — Educación y capacitación — Contradicción quehacer inmediateista y planes y proyectos a largo plazo. — Experiencia educativa UNEB — Actividad educativa 	

				<ul style="list-style-type: none"> — Nivelación de la dirigencia sindical — Articulación contenidos y metodología — Educación básica y masiva 	
6	Propuesta para la conducción del Equipo Nacional de Educación	<p>Departamento de Educación Prensa y Propaganda</p> <p>Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Quintero, Emigdio Nel Triana</p>	1997	<ul style="list-style-type: none"> — Proceso educativo — Organización/Estructura – organigrama- — Departamento de educación — Equipo Nacional de educación — Equipos educativos regionales — Equipos educativos seccionales — Grupos de estudio y trabajo — Regionalización del plan 	Documento
7	Algunas reflexiones en torno a la educación semipresencial			<ul style="list-style-type: none"> — Práctica sindical — Modalidad semipresencial — Programa educativo — Educación tradicional — Cobertura espacial (descentralización) — Tutores (ENE) — Masificar la educación — Enseñanza autoritaria y vertical — Educación mecanicista y despersonalizada — Modelo alternativo — Trabajo en equipo-colectivo — Metodología participativa 	documento
8	Educación básica y masiva	<p>Departamento de Educación Prensa y Propaganda</p> <p>Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Quintero, Emigdio Nel Triana</p>	1997	<ul style="list-style-type: none"> — Actividades educativas — Lucha ideológica, ideología capitalista — Labor educativa — Construcción de conciencia — Sujeto educativo — Relación organización y familias — Imagen del sindicato — Educación a directivos, activistas y bases. — Metodología: cine club, juego por las oficinas, seminarios con los clientes, medios audiovisuales 	documento
9	Informe al Cuarto Congreso de delegados de la UNEB. EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	departamento nacional de educación, prensa y propaganda	Octubre 3 al 7 de 1998	<ul style="list-style-type: none"> — Educación — Proyecto educativo — Clases dominantes — Modelo pedagógico — Plan Integral de Trabajo — Plan Estratégico: comunicación, cultura e investigación — Módulos o cartillas — Medición cualitativa y cuantitativa — Dirigencia sindical — Equipo nacional de educadores — Evaluación — Programa educativo — Metodología — Apoyo de escuelas: asesoría. — Modalidad presencial y semi - presencial. 	informe
10	Planeación, evaluación y seguimiento del	Secretaría de Educación	Febrero 2002	<ul style="list-style-type: none"> — Política educativa UNEB — Equipo Nacional de Educadores 	taller

	programa educativo UNEB	Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, José Luis Aragonés, Hildebrando León, Nel José Hurtado		<ul style="list-style-type: none"> — Ajustar política educativa al trabajo del sindicato — Plan de educación — Modelo pedagógico de los trabajadores — Pedagogía tradicional — Pedagogía liberadora — Sindicalismo moderno 	
11	Proyecto de plan de trabajo secretaría de educación	Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, José Luis Aragonés, Hildebrando León, Nel José Hurtado	Julio-diciembre de 2001	<ul style="list-style-type: none"> — Situación interna del sindicato — Proceso de paz — Frente Social y político — Unidad sindical — Formación dirigencia sindical y trabajadores de base: nivelación de la dirigencia sindical, proyección del sindical a la base — Conocimiento y profundización de temas de actualidad — Perfil del trabajador bancario — Plan de educación nacional — Masificación de la educación. — Programa educativo — Proceso integral de formación — Fortalecimiento del sindicato de industria — .valores de solidaridad, democracia sindical, fraternidad — Formación — Capacitación — Aprovechar el acumulado (recoger memorias de otros proyectos) — Continuidad (preocupación por esto) — Género — Formación sindical — Cartillas (tener en cuenta que es una estrategia casi permanente) — Arte y lúdica 	documento
12	Taller nacional “Camilo Torres Restrepo” planeación, evaluación y seguimiento del programa educativo	Secretaría de educación. Luz María Correal, Gustavo Adolfo Fernández. Equipo de Medellín. Teresa Castro M, Nel José Hurtado, Hildebrando León. Apoyos. Alfredo Burbano, Hugo Buitrago	Fusagasuga Febrero de 2002	<ul style="list-style-type: none"> — Aspectos pedagógicos — Estructura temática — Modelo metodológico. — Propuesta didáctica: .apoyos y acompañamientos — Estructura nacional, regional y local. — Proyecto Integral de Trabajo — Programa educativo — Educación lineal — Formación integral — Experiencia pedagógica — Recursos didácticos — Construcción colectiva de conocimiento — Asambleas educativas — Relación educación UNEB con universidades y Escuelas — Educación básica y masiva — Perfil del trabajador bancario — Educación para qué 	relatoria

				<ul style="list-style-type: none"> — Educación holística, integral, clasista. — Educación no partidaria — Equipo nacional de educación — sistematizar experiencia educación UNEB. — Articulación departamento educación de la Central Unitaria de Trabajadores CUT. — Método tradicional — Formación de formadores — La pedagogía no es neutra — Educación alterna al capitalismo — Definir sujeto a formar — Modelo pedagógico — Prácticas educativas — Formación política no partidista — Sujeto transformador y progresista — Contenidos en relación con las necesidades del sindicato. — Sujeto de educación. 	
13	PROYECTO PEDAGÓGICO UNEB.	ÁREA DE EDUCACIÓN UNEB MEDELLÍN, Adriana Arenas C, Teresa Castro M, Luis Carlos Jaramillo J., Luis Alfredo Mira R. Roberto Moreno S. Nel José Hurtado Motta. Orientador. Hugo Buitrago M. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Febrero 2005	<ul style="list-style-type: none"> — Sujetos sociales — Educación sindical y popular — Formar integralmente. — Proyecto pedagógico UNEB — Transformación de la sociedad — Escuela activa — Facultades cognitivas y axiológicas — Esquema tradicional de verticalidad entre maestro, objeto de estudio y estudiante. 	documento

Tabla 5. Listado de documentos que constituyen el universo documental del trabajo de investigación

El sentido ideográfico (Bonilla y Rodríguez, 1997) tiene pertinencia en esta investigación porque la recreación de las ideas que se expresan en cada informe, plan, proyecto y programa educativo de la UNEB, me apoyan la comprensión y profundización respecto al fenómeno educativo de la UNEB y su proceso pedagógico. Además, me afina la percepción en cuanto a los vacíos que considero tiene la educación sindical, porque como lo he dicho hace tiempo, algo falta y no nos hemos detenido a escudriñar más allá de los comentarios e inconformismos que se expresan cotidianamente.

El tejido del análisis, lo hice a través de la introspección y el análisis inductivo, de tal forma que me fue posible cotejar lo dicho con la memoria escrita (documentos, informes, planes educativos), de la cual emergieron las voces de las personas que, como miembros de las instancias de dirección nacional y seccional del sindicato, tuvieron y han tenido el encargo de orientar el área educativa en distintos períodos; y lo que yo misma he experimentado porque no puedo “despersonalizar” (Bonilla y Rodríguez, 1997:50) la investigación; pues, desde la perspectiva cualitativa, me asumo como miembro de una sociedad en la cual tengo compromisos, percepciones y opiniones que “no necesariamente coinciden con los de los individuos” (Bonilla, Castro, Elssy y Rodríguez, 1997:50) que han hecho parte de la construcción de los planes, programas y proyectos de educación en la UNEB, en tanto para algunos las preguntas que me formulo pueden coincidir con sus interrogantes, y para otros, todo puede estar marchando bien.

Este ejercicio de exploración, comprensión y análisis me compromete en la profundización conceptual y la racionalización de la experiencia educativa a lo largo de mi vida, sobre todo, la vivida en el sindicalismo, para que con mayor fecundidad fluya la “comprensión creativa pero sistemática de la ‘lógica’ y ‘racionalidad’ cultural” (Bonilla y Rodríguez, 1997:53) de esta manera poder viabilizar la organización y evaluación de la información contenida en los documentos, en contraste con la propia experiencia.

El rastreo de los documentos, me permite identificar y comprender cómo ha sido la orientación de la *educación sindical* en la UNEB, si lo que se ha definido históricamente en el currículo se corresponde con lo que plantean los objetivos; de tal manera que me permitió analizar concepciones y prácticas de la educación sindical, para comprender cómo han incidido estos procesos educativos en los sujetos educativos.

La educación sindical es un proceso construido socialmente, en él han participado mujeres y hombres que han dejado su impronta en cada uno de los períodos que les ha correspondido ser parte de la dirección nacional y regional del sindicato; de allí establezco un diálogo con lo dicho en los textos, los cuales

condensan el pensamiento en torno al que hacer educativo de la UNEB, para alimentarlo con los conocimientos y preguntas que he venido adquiriendo con mi formación académica, porque

el problema de relacionarse en pie de igualdad con las comunidades estudiadas no se resuelve mediante la negación del conocimiento y la identidad del investigador, sino mediante la forma en que logre reflexionar sistemáticamente con el sujeto estudiado, sobre las dimensiones cognitivas e interpretativas del asunto que se investiga. (Bonilla y Rodríguez, 1997:53).

De la revisión y análisis de documentos que relaciono en la tabla N° 2, construyo las categorías de educación sindical, sindicalismo y trabajo, a partir de las diferentes descripciones y asimilaciones que sobre los conceptos existen. Las formas de revisión se hacen a partir de clasificar conceptos, de identificar y agrupar categorías como las que describo a continuación:

Trabajo	Educación sindical	Dirigente social	Sindicato de industria
Contradicción capital – trabajo,	<ul style="list-style-type: none"> — Didáctica sindical, — Educación tradicional VS Educación liberadora — Educación para los trabajadores — Educación popular y clasista — Problemática en la educación sindical — Los nuevos sujetos educativos o sujetos a formar — Modelo pedagógico / modelo educativo tradicional — Principios pedagógicos — Formación integral — Evaluación — Formador de formadores — Equipo Nacional de Educación — Estrategias del plan de educación — Políticas del plan nacional de educación — Método materialista dialéctico 	<ul style="list-style-type: none"> — Conciencia social y lucha de clases — Praxis – coherencia, crítica permanente — Pluralismo y multiculturalismo e interculturalidad — Sujeto intercultural — Formación integral 	Sindicato único de industria

	<ul style="list-style-type: none"> — Relaciones de poder en el proceso enseñanza-aprendizaje — Estructura del plan de educación — Practicas sindicales — Asesorías y cooperación en los proyectos educativos 		
--	--	--	--

Tabla N° 2. Agrupación de conceptos

Categorías y unidades de análisis

Para construir las definiciones de las categorías, asocio los conceptos o términos que se acercan a cada una de ellas, y encuentro que más que definiciones existen unas nociones con las que se construyen los discursos educativos, por ejemplo, indistintamente se habla de programas, proyectos y planes de educación, tal como aparece en la tabla N° 5, en la cual relaciono el universo de documentos analizados. En el campo de propuestas hago unas aproximaciones de estas categorías, como aporte para que en adelante la utilización de conceptos se haga con más precisión, de tal manera que la teoría vaya ocupando el lugar que le corresponde a la hora de diseñar los proyectos educativos.

Es parte del trabajo que se debe emprender para hacer una mejor labor de sistematización de esta experiencia. La voz de Marco Raúl Mejía me anima a pensar que parte de lo realizado en esta investigación es dar las primeras pinceladas para cooperar con un proceso de sistematización, de hacer memoria de nuestro proceso educativo y pedagógico en el sindicato, dado que cuando inicie la labor de recopilación de los materiales, tanto en Bogotá; donde está la dirección de nuestro sindicato, como en la seccional Medellín; donde hemos sido más acuciosas y acuciosos con el tema educativo, me fue difícil tener toda la información a la mano, incluso, parte de la dificultad para la construcción de las categorías como conceptos usados permanentemente en todo el proceso

educativo, radica en que no hay memoria, no hay un archivo que soporte bibliográficamente todo lo que hemos hecho.

Somos parte de lo hemos vivido los movimientos sociales, nuestros quehaceres cotidianos, nuestra actividad que se desarrolla día a día, atiende más a la coyuntura, sin darle mayor importancia a la construcción de un saber propio a partir de todo el legado y experiencia que desde nuestra práctica sindical y social tenemos, esta manera de proceder es parte de la colonización del saber en la que nos hemos sumido, no tenemos credibilidad en lo que hemos construido, en comprender que nuestros conocimientos pueden emerger e ir “a la sociedad con fuerza propia para disputar un lugar en los terrenos del saber y el conocimiento, como un escenario más de las resistencias y una forma de lucha social” (Mejía, 2008:7), por esta razón nos relaciona con los

Grupos que practican conocimientos y saberes que están implícitos en sus prácticas pero que por los aceleres en que van construyendo su rutina diaria, el activismo incesante de múltiples actividades que los llevan de acá para acá, hacen muy difícil que tengan una producción propia, en un sentido más teórico y conceptual (Mejía, 2008: 17)

Esta realidad, que es la que hay que transformar, no solo narrar e interpretar, es la que tengo en el momento de hacer el ejercicio cabal para construir las categorías, grosso modo me refiero a cada una de ellas a partir de lo encontrado en los documentos y en el campo de propuestas las definiré con más claridad.

La categoría “trabajo”, como concepto clave para este recorrido analítico que hago, no aparece ni se menciona como un concepto importante en los distintos documentos que recopilé, los bloques temáticos como el de economía política, en la cual se analizan los sistemas de producción, los modelos de desarrollo, el concepto de trabajo desde la perspectiva marxista, se han desarrollado en los eventos educativos, pero no tenemos memoria escrita de ellos, en los objetivos de los planes de educación aparece:

Propendemos por una educación, que ubique al trabajador y al dirigente en la contradicción capital – trabajo, en todos los espacios y esferas de su vida; desde el sitio de trabajo, el sitio de estudio y el hogar, hasta en la calle, y el barrio, construyendo nuestra identidad de clase” (Castro, Hurtado y otros/as, 1991:2).

En el módulo N° 3, en el bloque de pensamiento económico, aparecen los principios básicos de la teoría económica capitalista, se menciona

“el trabajo como patrón invariable de la medida de valor” para explicar que el trabajo tiene dos precios; uno variable referido al salario, o sea el precio que el patrono paga por ese trabajo, dando al trabajo el carácter de mercancía. El otro que es el invariable, que es el precio del trabajo para el trabajador mismo, constituido por su sacrificio de “comodidad, libertad y felicidad” (Álvarez, Cárdenas, Escorcía y otros, 1998:46)

En el bloque de pensamiento socio económico del Proyecto pedagógico UNEB (2005), se trabajó el tema de: “Principios básicos de la teoría económica capitalista”, pero no existe ni la bibliografía concreta, ni los textos de apoyo.

Traigo a colación estas notas para significar que sólo existen bibliografías generales; en los dos proyectos que mencioné anteriormente. En los demás documentos que orientan el proceso educativo de la UNEB, no hay referencias que indiquen cuáles y qué conceptos, qué autores, qué temas específicos se han abordado en los distintos planes, proyectos o programas; no hay memoria escrita.

Mi experiencia como educadora sindical, me lleva a reconocer que los conceptos los desarrollamos en talleres y seminarios educativos en el ámbito nacional porque se realizaron giras para llevar a cabo el proceso educativo, yo misma intervine en muchos de ellos porque hice parte del Departamento de Educación en el Comité Ejecutivo Nacional en el período de 1993-1996; desde 1991, año en el que ingreso a la dirección del UNEB en Medellín, me vinculé al Equipo Nacional de Educación, posteriormente denominado Equipo de Formación de Formadores en el que participé activamente hasta hace aproximadamente 5 años dado que, a mi modo de ver, por la prevalencia de los intereses corporativos en el sindicato, se han estancado muchos de los proyectos que se han elaborado, últimamente se han hecho eventos como seminarios de formación para compañeros y compañeras nuevas pero con mayor discontinuidad que antes.

Esta narración me permite hacer memoria y conciencia de la importancia que tienen los procesos de sistematización, de comprender que el ordenar la información permite secuencialidad, historia, dar sentido conceptual y teórico a lo que hacemos; y así, evitar vacíos relacionados con la secuencialidad de los procesos para no caer en la permanente iniciación y elaboración de proyectos, olvidando lo que se ha hecho y subvalorando el acumulado, muestra de ello es que de todo lo realizado durante los años de 1991 al 2009, se pueden rescatar los dos proyectos que hablan de programas educativos, el primero de ellos hace parte del Proyecto Integral de Trabajo en los años 1997-1999 y fue construido por el Departamento de Educación en asocio con el Instituto de Nacional Sindical, este programa se organizó por módulos, con bloques temáticos, ciclos, niveles, con modalidad presencial y semipresencial, tal como se señala en la Tabla N° 5. El segundo fue el Proyecto Pedagógico UNEB: Una convocatoria colectiva para la formación de mejores sujetos sociales del año 2005, que se realizó con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y con la CUT, en el cual se retoma y recrea la propuesta de organizar por módulos del programa anterior.

Este proyecto que describo en la Tabla N° 4, contiene: Presentación, justificación, identifica las problemáticas en la educación sindical de tipo: instructivo o cognitivo, axiológico (valores) y desarrollador (el hacer), plantea un objetivo general y objetivos específicos en lo cognitivo, lo axiológico y desarrollador, describe unos principios pedagógicos, un perfil del sujeto en lo cognitivo, lo axiológico y lo desarrollador, o sea en el aspecto del ser y el hacer, existen unos contenidos que relaciono en la tabla siguiente construidos por bloques temáticos, una metodología en lo cognitivo, lo axiológico y el aspecto desarrollador (ser y hacer), por último un acápite donde se explicita que la formación es para y con la dirigencia sindical de la UNEB, incluye:

¿Para quiénes? Para la Junta Directiva UNEB, FENASIBANCOL, Comités de Empresa y de Reclamos y para los activistas de la organización.

¿Quiénes? El equipo de formación de formadores y acompañantes externos, entendiendo que este será un equipo que permanecerá en proceso de formación permanente.

Horarios:

Dirigencia sindical: Lunes de 8:00 a.m. a 12:00 m.

Activistas: dos horas semanas (a conmensurar con los interesados, jornadas de trabajo y/o estudio académico y disponibilidad de tiempo libre).

Recursos: Se utilizará entre otros: videos (vhs), películas, textos, fotocopias, video-beam, retro-proyector, infraestructura física sindical (u otros espacios y herramientas didácticas). Los recursos económicos que este programa demande, serán del presupuesto sindical (educación y capacitación) o compartido, si se estipulase algún convenio de cooperación con otra entidad (Arenas, Moreno, Castro % otros, 2005:14)

Esta reseña sirve para seguir afirmando que tanto la categoría “trabajo”, como las demás ha que inferirlas y construirlas. En el caso del Sindicalismo de Industria no hay otro término o descriptor que se asemeje y con los cuales se pueda asociar y se haga analogía. Existe en el Programa Educativo (UNEB-INS-1998) capítulo II en el que se habla de la situación actual del movimiento sindical y el sindicalismo de industria y se le plantean los siguientes retos:

El producto histórico de las luchas, discusiones y experiencia acumuladas por el sindicalismo de base más avanzado, que tras ese largo trasegar entiende que la lucha contra los patronos en los marcos de la fábrica se han agotado. Por tanto, es necesario pasar a construir nuevas premisas políticas y nuevas formas organizativas para e movimiento sindical, facilitadoras de la concreción de los intereses fundamentales del movimiento obrero, que conduzca a enfrentar eficazmente las políticas de los capitalistas. Las nuevas premisas políticas que impulsa el sindicalismo de industria las podemos enumerar así:

a- La lucha sindical va a ser inscrita ya no solo en los marcos económico-laborales, sino también en torno a los intereses históricos del movimiento obrero en construcción de una nueva sociedad, de la hegemonía proletaria, del poder popular, ejercicio de la soberanía nacional, de la democracia y del bienestar.

b- El sindicalismo de industria es visto como un instrumento del movimiento obrero para desarrollar la lucha de clases. En esa medida, ni es neutral ni apolítico sino que contribuye con sus propuestas a defender los intereses de toda la clase obrera.

c- Es un instrumento del movimiento revolucionario. Como tal ocupa un lugar en la lucha política que desarrolla el pueblo por su liberación, su papel político no lo debe llevar a desnaturalizar su carácter ni estrechar la participación de los trabajadores en él.

d- Es un espacio donde se combina la lucha económica, la lucha política y la lucha ideológica de manera continua. En este caso, la lucha económica es resaltada como una de las manifestaciones permanentes del movimiento obrero, siempre necesaria bajo el capitalismo y obligatoria en todos los momentos de la lucha de clases. El peso fundamental de esta lucha cae sobre los sindicatos que es el instrumento por excelencia para poder librarla.

e- Es un instrumento que posibilita ganar eficiencia en la lucha por valorar la fuerza de trabajo y por obtener mejores condiciones de vida y de trabajo para los obreros por medio de pliegos únicos y las negociaciones unificadas.

f- Es un instrumento que traza una táctica de resistencia a nivel nacional y que ubica los conflictos que libran los obreros en este mismo marco.

g- Es un instrumento que educa a sus miembros para que entiendan la realidad nacional y participen en la solución de los problemas nacionales a través de la elaboración y concreción de propuestas políticas sectoriales.

En resumen, el sindicalismo de industria debe constituirse como sindicalismo politizado de proyecciones y soluciones nacionales; además, como expresión de la unidad nacional de los obreros y se constituye en forma básica superior de organización sindical. (Álvarez, Cárdenas y otros, 1998: 60-61)

Sobre sindicalismo de industria se habla en todos los planes, programas y proyectos porque es la razón de ser de la UNEB como sindicato de industria, en ellos aparece el objetivo de “contribuir al fortalecimiento del sindicalismo de industria ganando en la mentalidad y compromiso tanto de dirigentes como de trabajadores (Rivera, Gaviria y Castro, 1994:4), en cada momento educativo que ha habido en la UNEB se hace alusión al Sindicato de Industria. Más que los discursos, acerca de la representación y conceptualización que sobre este proyecto tenemos y lo que ha significado para la historia y accionar del sindicalismo en Colombia, porque textos y producciones existen, sobre todo porque hay compañeros y compañeras que se han preocupado por preparar charlas, conferencias sobre este tema en otros escenarios sindicales y académicos, y han sido facilitadores y facilitadoras en los procesos de formación en el sindicato, la tarea entonces consiste en acopiar este material para hacer memoria y construir teoría al respecto, y reflexionar acerca del papel del sindicato en relación con la sociedad, con las y los trabajadores, en hacer un acercamiento conceptual a categorías como la de ‘obreros’, concepto que no se asimila en el sector financiero en tanto es un sector que no genera riqueza para la sociedad, es un sector servicios en el cual se ocupan trabajadores y trabadoras denominados “empleados y empleadas” bancarias.

Yo misma, como partícipe de todo este proceso educativo de la UNEB, advierto que hace falta un proyecto educativo con estructura, cuerpo teórico y conceptual, con componentes pedagógicos claros, con recursos asignados, con una política educativa definida por la Organización Sindical, con unos programas académicos que superen lo que hasta hoy tenemos, no podemos seguir construyendo programas educativos aislados de los debates en torno al tema de género y la perspectiva intercultural toda vez que nos inscribimos en la sociedad como una organización que refuta el sistema capitalista, los objetivos y contenidos no pueden seguir siendo líneas generales y rutas ideológicas y políticas que se convierten en una especie de consignas. Esta construcción debe partir de la base, del acumulado que tenemos en los dos proyectos más significativos que se realizaron en 1999 con el Departamento de Educación de la UNEB y el Instituto Nacional Sindical que describo en Tabla N° 3, y el proyecto pedagógico de 2005, que se elaboro en la Seccional Medellín en asocio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la CUT, que detallo en la Tabla N° 4

Programa educativo (1997-1999) Departamento de Educación UNEB-
Instituto Nacional Sindical

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Ciclo básico	Ciclo de fundamentación	Ciclo de fundamentación	Ciclo de fundamentación
Capítulo I: formación económica, social y política de Colombia	Capítulo I: modo de producción y formación social	Capítulo I: la transición al feudalismo.	Capítulo I: pensamiento filosófico y político:
Capítulo II: situación actual del movimiento sindical y el sindicalismo de industria	Capítulo II: pensamiento griego	— Época histórica: La nación y el Estado moderno.	— La modernidad
Capítulo III: Derechos Humanos	Capítulo III: pensamiento político de los griegos	— La filosofía en la Edad Media	— Formación social colombiana: semicolonialismo e irrupción del imperialismo.
Capítulo IV: consolidación del trabajo con la mujer en la UNEB.	Capítulo IV: historia de la Banca	— Pensamiento sociológico: historia del movimiento obrero internacional	— Pensamiento sociológico: Movimiento obrero en Estados Unidos.
		— Principios básicos de la teoría económica capitalista	— Época Histórica: El Imperialismo.
			— Pensamiento

Capítulo V: apuntes de derechos laboral colectivo	Capítulo v: crecimiento humano	— La Banca. — Formación social colombiana: la colonia	Económico: Economía neoclásica
Capítulo VI: elementos centrales de construcción del proyecto Integral de Trabajo con las organizaciones sociales del Sistema Nacional Financiero	Capítulo VI: Derechos Humanos Canciones	— Derechos Humanos: DESCA, D.H, laborales y sindicales. — Crecimiento humano. Poemas.	— La Banca: El Sector Financiero Colombiano — Derechos Humanos: Derechos laborales y sociales de las mujeres — Crecimiento Humano: liderazgo

Tabla N°3. Contenidos de los módulos

Estructura curricular del Proyecto Pedagógico (2005) UNEB-UDEA

BLOQUES TEMÁTICOS	CONTENIDOS: QUÉ DEBE SABER UN SINDICALISTA
Reaprendiendo con el cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Cómo funcionan el cerebro y la mente? ¿Cómo funcionan el hemisferio izquierdo y el derecho de nuestro cerebro? — ¿Cómo comprender mejor lo que es el consciente, el inconsciente y el inconsciente colectivo? — ¿Cuál es la importancia de la neuro-lingüística? — ¿En qué lenguaje nos habla nuestro cuerpo? — Pedagogía de la salud: Re-descubriendo el dolor y el placer: ¿Dónde habita el miedo en nosotros? Reconociendo la energía YIN y YANG, como principio femenino y masculino. — ¿Qué significa GÉNERO? — ¿Qué son la memética, los arquetipos, la sombra individual y colectiva, el pensamiento complejo y la conciencia colectiva? — Abriendo los paréntesis pedagógicos de los siglos XIX, XX, XXI. — ¿Política y pedagogía o pedagogía de la política?
Pensamiento filosófico	<ul style="list-style-type: none"> — Introducción y fundamentos — ¿Por qué filosofar? La pregunta por el ser: ¿Quién soy yo? — El ser óptico y el ser ontológico — Del pensamiento mítico al método científico — Filosofía antigua (presocráticos y socráticos) — Corrientes filosóficas de la antigüedad — Oscurantismo y teocracia — Pre-modernidad y modernidad — Post-modernismo — Filosofía política contemporánea: Tensión entre ética y política — Filosofía latinoamericana
Pensamiento político y geopolítico	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué es la política? Fines que persigue la acción política. — Historia de la teoría política: 1. Teoría de la ciudad estado; 2. Teoría de la comunidad universal, y 3. Teoría del estado nacional — El Estado y la política en Colombia. Antecedentes políticos, económicos, sociales y religiosos de la Constitución de 1991. Constituciones de: 1830, 1832, 1843, 1858, 1.863, 1886 y sus reformas.

	<ul style="list-style-type: none"> — Plebiscito de 1957 –Constitución Nacional de 1991 y sus reformas. — Surgimiento de los partidos en Colombia: a) Frente Nacional; b) Actualidad política del país.
Pensamiento socio-económico	<ul style="list-style-type: none"> — Los trabajadores y la de la riqueza nacional. — Formación social colombiana. — Historia del movimiento obrero. — Principios básicos de la teoría económica capitalista. — Economía política. — Economía, conflicto y crisis societal en Colombia.
Cultura e ideología (discriminación de: género, etnia, clase, sexual, generacional y racial, entre otras)	<p>Bloque de Género.</p> <p>Primer Módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Historia del departamento de la Mujer UNEB. -Historia del patriarcado. <p>Segundo Módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identidad y género. -Perspectiva de género – Identidad masculina e identidad femenina. <p>Tercer Módulo: Género y poder.</p> <p>Cuarto Módulo: -Mujeres, ciencias sociales y pensamiento feminista.</p> <p>Quinto Módulo: Derechos Humanos de las mujeres. Democracia genérica.</p> <p>El Bloque de diversidad cultural no se desarrolló como era el propósito, sólo se realizaron dos encuentros en los que se invito a una persona del movimientos L.G.B.T para hablar de los derechos de las y los homosexuales, y a un miembro de Afromedellín para sensibilizarnos y compartimos acerca de la situación y los retos de esta comunidad en esta ciudad.</p>
Jurídico: laboral, DHESCA (DDHH, derechos económicos, sociales y ambientales), DIH, DDP. Salud: abordándola como salud pública, ocupacional y mental.	<p>Se desarrollaron distintas charlas y talleres, sobre todo apropiando a la dirigencia en el tema de derecho individual y derecho colectivo, se invito a un miembro de Penca de Sábila para hablar de la responsabilidad nuestra con el planeta y cómo hemos sido formados y formadas en una mentalidad antropocéntrica en la cual el ser humano se ha considerado con la facultad de depredar el medio ambiente.</p> <p>Se hicieron charlas sobre el tema de salud, se intento hacer una formación del equipo de salud ocupacional de la UNEB, toda vez que se participa en los Comités de Salud Ocupacional de los Bancos.</p>
Metodología	<p>Ensayos, talleres, paneles, foros, conversatorios, socio-dramas, seminarios, charlas magistrales, testimonios, presentación de investigaciones, entre otros.</p> <p>Se trata de construir el conocimiento a partir del diálogo y del respeto de saberes, propiciando confianza en nosotros mismos, para romper el bloqueo y poder asumirnos desde lo que pensamos y sentimos, buscando desmitificar la idea del experto, del dictador de clases, que se convierte en “dictador” en la cotidianidad.</p> <p>En lo cognitivo: poner en práctica y ejercicio mutuo –entre formadores y formando- un proceso educativo que fomente y consolide el pensamiento crítico-reflexivo, así como las capacidades argumentativas, interpretativas y propositivas, como también la práctica investigativa.</p> <p>En lo axiológico</p> <ul style="list-style-type: none"> — Superar actitudes y comportamientos sectarios y discriminatorios. — Ganar en integridad, avanzando en coherencia entre nuestras ideas y discursos con las prácticas.

	<ul style="list-style-type: none"> — Recuperar y asumir valores como: el compromiso, la mística y ética sindical y política. <p>En lo desarrollador, o sea, en el hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Establecer conjunta y pro-activamente entre instructores, dirigentes y activistas, un proceso en continua construcción de innovación de la didáctica sindical, de versatilidad en las acciones y espacios educativos, que logre a su vez cultivar y ejercitar la creatividad. — Mejorar y fortalecer la capacidad de trabajo en grupo o equipo, la integralidad (de áreas o ámbitos) y la interdisciplinariedad (acudir a todas las ciencias y disciplinas posibles). — Transformar relaciones de poder de dominación y de discriminación, en relaciones de poder con equidad y democracia, e incorporarlas a nuestra cotidianidad.
Evaluación	<p>En el proceso pedagógico de la UNEB, la evaluación es un elemento sistémico y fundamental que se articula dialécticamente en cada momento que transcurre el proyecto educativo. Indagar por los conocimientos previos, conocer qué sucede permanentemente durante el desarrollo del aprendizaje, poder constatar qué acumulados quedan, es una apuesta que parte de la convicción en la formación desde los diálogos de saberes y la construcción colectiva del conocimiento.</p> <p>En el proceso se compromete el sujeto en la autoevaluación de sus propias actuaciones y producción, a tomar conciencia de lo que está haciendo y de los fines que pretende alcanzar, es autoregularse desde la responsabilidad que él mismo adquiere con el aprendizaje, de tal forma que se le hace un proceso de revisión juiciosa por parte del maestro o maestra, para ayudarlo a encontrar caminos para que edifique su propio sistema de aprender.</p> <p>Desde la regulación del proceso se implementará la evaluación, no desde la amenaza, sino desde el encuentro, no desde la fiscalización sino desde el diálogo, no desde el juicio inquisitorio sino desde la comprobación, no desde la intromisión sino desde el diagnóstico, no desde la imposición sino desde la ayuda.</p> <p>Enfatizando en lo anterior los y las participantes emprenderán un proceso de autoevaluación, regulando su asistencia y cumplimiento con el programa, en la autorregulación de sus lecturas, aprendizaje y aplicación de lo aprehendido en trabajos escritos (ensayos, artículos, propuestas, etc.).</p> <p>Así mismo, participará del proceso colectivo de la co-evaluación que se realice entre instructores y seminaristas (co-responsabilidad sobre el proceso educativo) tal como el principio de democracia nos los enseña.</p> <p>Los aspectos a evaluar serán múltiples y aleatorios, desde las condiciones físicas y didácticas, metodologías, contenidos, instructores, y demás elementos involucrados y componentes de este proceso pedagógico.</p> <p>La hetero-evaluación, evaluación general del proceso (en especial de metas y objetivos) habrá de dar cuenta de los resultados cuantificables y cualitativos, en especial del IMPACTO AGREGADO GLOBAL de este programa, sobre sus distintos públicos. (Personal, activistas, directivos, dirigentes, e incluso patronos y clientes).</p> <p>Para hacer un seguimiento y evaluación integral, se debe tener en cuenta los instrumentos y técnicas de evaluación, que sin duda están en concordancia con los referentes éticos, políticos e ideológicos planteados en el proyecto.</p>

Tabla N° 4. Contenidos del proyecto pedagógico: Una convocatoria colectiva para la formación de mejores sujetos sociales (2005)

Respecto a la categoría que emerge: *dirigente/a social*, en los documentos aparecen conceptos pertinentes y necesarios para ser incluidos en los nuevos aprendizajes que perfilen un rol más amplio del dirigente sindical, en la perspectiva de construir un sujeto político en el cual el dirigente/a sindical supera su pensamiento dogmático, eurocéntrico y patriarcal, perfilándose como dirigente/a social que en lo cognitivo y axiológico compromete su praxis con un accionar reflexivo y con una actitud transformadora de sí mismo y de sí misma y de su entorno cultural y político, tanto en el ámbito del sector financiero como en el familiar y en la sociedad. En la Tabla N° 5 recojo elementos para construir las categorías con las que he definido construir la estrategia de análisis.

Las tablas en las cuales recojo la información dan cuenta de la valoración que hago.

Categoría	Definición	Otros descriptores
Educación Sindical	<p>Propendemos por una educación, que ubique al trabajador e al dirigente en la contradicción capital – trabajo, en todos los espacios y esferas de su vida; desde el sitio de trabajo, el sitio de estudio y el hogar, hasta en la calle, y el barrio, construyendo nuestra identidad de clase, desmitificando la sociedad de consumo que cada vez copa con más agresividad nuestro tiempo y expectativas de vida, acercándonos a un nivel de conciencia que nos permitirá consolidar nuestros objetivos. (Castro, Hurtado y otros/as 1991:2)</p> <p>Intentar un modelo pedagógico, más allá de los “paños de agua tibia” con los cuales se ha intentado mejorar la educación sindical y que han consistido en el simple cambio o actualización de contenidos, su ampliación de áreas o disciplinas, los análisis de coyuntura y período, etc., sin atreverse a tocar de raíz las relaciones entre la tríada pedagógica (maestros, educandos y objetos del conocimiento). Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005:10)</p> <p>La práctica educativa o formativa de los sindicatos hacia los trabajadores/as y sus asociados, ha sido permeada por muchos de los vicios y desviaciones que le atribuimos a la burguesía y al sistema capitalista y a su alienante modelo educativo (Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005.9)</p> <p>Programa de Educación Sindical (PES), se espera que este responda a criterios de integralidad que posibilite construir un conocimiento que contribuya a una visión de conjunto sobre: la</p>	<p>Educación sindical popular y clasista (4) documento No 1</p> <p>Planear nuestro accionar, nos permitirá mejorar nuestro hacer y aportar al sindicato desde una posición de clase, donde los esfuerzos no se diluyan en el activismo y tareismo.</p> <p>Realizar procesos educativos que permitan la asimilación y elaboración del conocimiento producido por la humanidad.(Castro, Hurtado, 1991:3)</p> <p>El conocimiento de la clase obrera, para su estudio y puesta en práctica, en búsqueda de que contribuya a cualificar el quehacer del sindicato como organización social</p>

	<p><i>realidad, la relación de la actividad educativa con la dinámica de la lucha de clases, la interacción del proceso educativo con la formación político-ideológica; en la búsqueda de desarrollar una concepción científica del mundo. (Álvarez, Cárdenas y otros, 1997: 2)</i></p> <p>Aportar en el cambio de la mentalidad tanto de los dirigentes como de los trabajadores hacia una educación sindical popular y clasista(Rivera, Gaviria y Castro 1994:.4)</p>	
Dirigente Social	<p>Formación de dirigentes sindicales para ser mejores personas, tal como se tituló el PROYECTO PEDAGOGICO UNEB 2005, PARA LA FORMACIÓN DE MEJORES SUJETOS SOCIALES, se define el Dirigente social con un perfil de educador o formador, que integre la reflexión con la acción, más pensante, humanizado e integro, en su ser y deber hacer. (retomando a Freire) que incorpore la defensa de los derechos humanos y de las y los trabajadores, pero también su propia revolución personal. Que se asuma en un rol más dinámico y con mayor proyección del que tradicionalmente ha incorporado como líder sindical (activista, mensajero, replicador de discursos ver problemas)</p> <p>El dirigente social debe sseguir ganando día a día coherencia, formando sujetos íntegros en el pensar, decir y el hacer (pasar del deber ser al ser). Se complementan estos con el principio de la relación entre la teoría y la práctica, de esta relación nace la importancia del “ejemplo vivo del formador”, aquel que predica y practica, y el que forma en la teoría y la reflexión para la acción práctica. La solidez en la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades básicas y superiores del pensamiento y la adquisición de hábitos es la máxima expresión del sujeto formado por cuanto es “íntegro y coherente” con su pensar – hacer – decir). Integridad para la formación de sujetos en los aspectos cognitivos, axiológicos y desarrollador, que nos permitan, en un futuro, contar en una pléyade de librepensadores capaces de aportar al cambio social que requerimos y de asumir las transformaciones intrasubjetivas, porque lo que no pasa por el cuerpo y por la mente, difícilmente se transforma. (Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005: 11, 12)</p> <p>Un dirigente social “con un pensamiento libre y emancipado que desaloje todo atisbo de conciencia opresora” Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005: 15</p> <p>Nuestro objetivo general es dotar a la UNEB de un modelo de formación y capacitación dirigido a las y los trabajadores, afiliados, activistas y dirigentes, que supere y trascienda el modelo educativo tradicional y de “escuela activa”, generando procesos educativos que formen sujetos sociales de mayor capacidad crítico-reflexiva,</p>	<p>El proceso de construcción incidido casi dos años atrás, con los talleres pedagógicos y de lecto-escritura (en la UNEB y en la CUT) evolucionó y ganó sintonía en un importante grupo de dirigentes sociales que, finalmente terminaría en el “DIPLOMADO EN PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y POLÍTICA”, en convenio establecido con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el Instituto de Estudios Políticos de la misma.</p> <p>Tenemos la gran oportunidad de poner en práctica el presente proyecto, toda vez que contamos con el respaldo económico y la voluntad política de la organización sindical. Para conocimiento de los trabajadores, los afiliados, delegados y activistas sindicales, y de los directivos sindicales en nuestra región, les presentamos entonces los componentes del Proyecto Pedagógico, esperando tener vuestra positiva respuesta a las convocatorias e inscripciones a los seminarios temáticos que desarrollaremos, secuencial y continuadamente.</p> <p>(Proyecto pedagógico UNEB, 2005, para la formación de mejores sujetos sociale:.1))</p> <p>Para trascender al perfil del dirigente social</p> <p>“Hace falta mayor proyección, participación y, de articulación con las otras organizaciones sociales del campo popular, actuamos corporativamente. Además de falta de relacionamiento con el entorno, en lo interno expresamos un discurso que se propone como articulador de lo popular y lo político, pero en la</p>

	<p>analítica, argumentativa, de acción y propuestas transformadora. (p.2)</p> <p>Dirigentes, que supere y trascienda el modelo educativo tradicional y de "escuela activa", generando procesos educativos que formen sujetos sociales de mayor capacidad crítico-reflexiva, analítica, argumentativa, de acción y propuestas transformadoras.(p.2)</p> <p>El procesos de formación debe tener como eje de referencia tanto el análisis de la situación concreta con la que se enfrenta el trabajador cotidianamente, en términos de la expresión tangible de la contradicción capital-trabajo, como la valoración crítica de la situación ideológica, política, social y organizativa de los movimientos sociales. En ese sentido, buscamos que el educando asuma posiciones críticas frente a los problemas que aquejan la * Organización Sindical y proyecte su reflexión hacia el compromiso político de cambio social.(Arenas, Moreno y Castro, 2005:5)</p>	<p>práctica, y en muchas ocasiones, evidenciamos lo contrario, reflejándose la carencia de protagonismo y de interés para proyectar la organización sindical, las luchas y propuestas.</p> <p>Tenemos mucha y fluida retórica, pero, no siempre consecuente con la acción.</p> <p>No hacemos enfoques integrales de la realidad (fenómenos y problemas): somos más dados a separar y dividir los ámbitos y las disciplinas (en lo político, económico, social, cultural, histórico, ideológico, etc., etc.) sin realizar análisis coherentes e inter-relacionados, de los fenómenos sociales y la realidad que nos circunda.(Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005: 6, 7).</p>
<p>Sindicato de Industria</p>	<p>Pasa por transgredir la barrera de lo gremial, sin desconocerlo y que en una verdadera dinámica la organización salga del claustro y canalice sus recursos y esfuerzos hacia la consecución de nuestro mayor objetivo: EL BIENESTAR DE LOS TRABAJADORES, SU FAMILIA Y EL PUEBLO EN GENERAL (Rivera, Gaviria y Castro, 1994:3)</p> <p>Los objetivos del plan nacional de educación de la UENB hablan de:</p> <p>"Contribuir al fortalecimiento del sindicalismo de industria ganando en la mentalidad y compromiso tanto de dirigentes como de trabajadores" (Rivera, Gaviria y Castro, 1994:)</p> <p>El sindicato sigue atendiendo a prácticas de antaño, que con sus métodos y estilos de trabajo no convocan al trabajador y por el contrario lo distancian. El sindicato no se inserta en la vida del trabajador y a su vez este no hace parte de las decisiones y del accionar de la organización.</p> <p>Como organización de masas no nos hemos preocupado por recoger las expectativas de estos sectores sociales tan importantes para darle un mayor alcance a las políticas de la UNEB.</p> <p>Es claro que aunque el departamento de EDUCACIÓN FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN sea puntal de nuestro plan estratégico, no quiere decir que sólo esta sea la solución y salvación a la crisis del sindicato (Castro, Hurtado 1991:2)</p> <p>Toda actividad del sindicato debe llevar implícito un acto educativo (Rivera, Gaviria y Castro, 1994:5)</p>	<p>Sindicato como organización social.</p> <p>Los valores y principios de los que nos jactamos en declaraciones y estatutos, no coinciden ni se conciben con nuestros comportamientos en distintos espacios (Arenas, Castro, Moreno y otros. 2005:9)</p> <p>Viejos resabios y desviaciones, asumidas autocríticamente desde los 60 y 70, siguen marcando el accionar de los sindicatos, sus dirigentes, activistas, y han plagado hasta los propios trabajadores de clientelismo, seguidismo, burocratismo inoficioso, macartismo, sectarismo, empirismo, dogmatismo, anarcosindicalismo, entre otros. ((Arenas, Castro, Moreno % otros. 2005:8)</p> <p>No conocemos sindicato alguno, en cuya declaración de principios no se auto-adjetive de "clasista, democrático, pluralista y progresista". La predica es general, pero... ¿y la práctica? Si somos serios, tenemos que reconocer que muchos de los valores y principios de los que nos jactamos en declaraciones y estatutos, no coinciden ni se conciben con nuestros comportamientos en distintos</p>

		espacios. No queremos absolutizar el problema, pero sí es bastante generalizado. (Arenas, Castro, Moreno % otros, 2005:9)
Trabajo	No existe una definición del concepto en los planes, programas o proyectos educativos de la UNEB, que son los documentos analizados.	Aparece el concepto contradicción capital trabajo, así mismo se dice que la división social del trabajo conlleva a la reproducción de prácticas burguesas de dominación y dentro de ella han tenido acceso al conocimiento unos pocos, configurándose esto como un privilegio. (Rivera, Gaviria y Castro, 1994:2)

Tabla No 5. Definición y descriptores de categorías: educación sindical, sindicato de industria, trabajo, dirigente social.

Del análisis de los documentos se desprende además la necesidad de precisar tanto conceptual como políticamente los siguientes aspectos:

En cuanto a la política educativa de la UNEB, considero, que no existe claridad al respecto, no se han hecho acuerdos políticos sostenibles lo que implica que ha habido cambios en la estructura organizativa del sindicato, unas veces somos Departamento de Educación, otras se ha adscrito al Departamento ideológico como sucede hoy en día, o sea, que no hay responsabilidades específicas, tampoco una política institucional que fuerce a que la educación no este al vaivén de lo que decidan las fuerzas políticas y las personas que llegan por primera vez a ocupar cargos en la dirección del sindicato.

Ha habido apreciaciones que defienden que existe una política educativa en tanto que “hablamos de construcción de un modelo que confronte el existente, de que educamos para la transformación. Como todo proceso, se tienen debilidades, entre esas, el método a seguir, ya que aun no loáramos romper el método tradicional. La UNEB tiene que disponerse a un cambio de actitud; si seguimos pensando solo con posición partidista no se puede trabajar” (Correal, Fernández, Castro y otros, 2002:.4). Encuentro en

Fusagasugá con la participación de los asesores Alfredo Burbano y Hugo Buitrago

Respecto a las Asesorías y Cooperación con los proyectos de educación, se argumenta que un

Modelo pedagógico para la renovada educación sindical entiende también la cooperación y apoyo como el aprovechamiento de saberes y experiencias educativas, acordes con nuestro interés pedagógico y de formación que hacen parte del acumulado del movimiento sindicato y popular, así como de la UNEB. (Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005.13),

Sin embargo ha ocurrido muchas veces que la dependencia de las asesorías ha devenido en una orientación política externa de los procesos educativos, pero más grave aún, seguimos considerando desde una colonialidad del saber, que el conocimiento es para expertos, que nuestro lugar está en el activismo sindical, al tiempo que existe "una ausencia de elaboraciones propias por la falta de nuestro esfuerzo teórico, lo cual hace plantear la necesidad de contar con "asesoría" continua de "especialistas" (Arenas, Castro, Moreno y otros, 2005: 3), generándose una dependencia de las mismas.

La información recopilada y que está escrita en los documentos la ordené numéricamente, teniendo en cuenta información esencial para construir la bibliografía, dado que no hemos acostumbrado a darle autoría a lo que producimos en el sindicato, además tengo en cuenta las fechas como datos importantes para establecer históricamente los momentos en los cuales se han llevado a cabo proyectos educativos y en cuales períodos ha habido ausencia de los mismos, lo que me permite analizar la secuencialidad, la continuidad, que es uno de los principios pedagógicos que se proponen en el proyecto pedagógico (Arenas, Moreno, Castro y otros 2005:10), porque en el mismo proyecto se afirma que: "Apelar a la **continuidad** y a la **secuencialidad** es acudir a la lógica dialéctica que es la forma ordenada y organizada de desarrollar el pensamiento y la acción, es la forma más adecuada para pensar, conocer y transformar la realidad. (2005:13), de igual manera se reconoce que el

Enfoque que se le ha dado a la educación es lineal, alejándose, muchas veces, de los aspectos críticos de cada coyuntura. Por ello el esquema propuesto en los contenidos no fue totalmente aceptado, pues se exigían temas de mayor actualidad y sobre la coyuntura del país y el movimiento sindical; ahora bien, se ha hecho esfuerzo con los compañeros nuevos para nivelarlos pero no se pudo garantizar un proceso continuo y sistemático. (Correal, Fernández, Castro y otros. 2002:1)

Observo que los vacíos en los proyectos educativos se corresponden con momentos de mayor agudización en las contradicciones internas del sindicato, lo que significa la parálisis de los proyectos educativos, como bien se puede identificar en la Tabla N° 6 en la que hago esta descripción.

Los descriptores apoyan la valoración que hago respecto a que si bien no ha habido continuidad, secuencialidad y políticas claras en el sindicato, sino que ha partido más del interés de un grupo de hombres y mujeres que hemos considerado que la Educación sindical es fundamental para la formación de sujetos críticos y sujetos de derechos y que ha habido coyunturas de mayor dinámica y puesta en escena de los proyectos educativos, a partir de las negociaciones que se han hecho entre los colectivos políticos, reconozco que hay un esfuerzo que es necesario recuperar, sistematizar y tomar como un acumulado importante de la organización.

El ordenamiento de los materiales me develo lo que ha venido siendo nuestra práctica sindical, sin duda, ha sido permeada por el activismo a ultranza, sin tiempos ni reconocimientos para pensar, para elaborar, para sistematizar, porque existe un prejuicio con el conocimiento al interior del sindicato, no hay una valoración por éste dado que existe la creencia que nuestra tarea esta más en lo gremial y en la acción, que lo político, campo en el cual nos hemos desataca algunas veces, sobre todo cuando nos perfilamos como dirigentes sociales en otros escenarios distintos del sindical, tampoco se considera que nosotros y nosotras mismas podamos ser constructores y constructoras de pensamiento con capacidad de producir acervos teóricos para el sindicalismo.

Hoy, al finalizar esta investigación, considero que parte del estancamiento y la resistencia que tiene la dirigencia sindical de la UNEB con el tema de género, responde a la escisión y fragmentación que se ha hecho de los procesos

educativos tanto en la Secretaría de Educación, como en la Secretaría de la Mujer; además, porque se asume como tarea y responsabilidad exclusiva de las mujeres gestionar, promover y llevar a cabo los procesos de formación de género y los programas de la Secretaría de la Mujer. También comprendí, con mayor claridad, que el patriarcado como ideología hay que desactivarlo de la mentalidad tanto de los hombres como de las mujeres en el sindicato, porque la reproducción cultural de las relaciones jerárquicas de poder son un punto nodal a tratar en los procesos de educación sindical con perspectiva de género para avanzar en la construcción de una democracia sindical.

De esta manera siento que “Narrativizar la vida en un autorrelato es –como dicen Bruner o Ricoeur – un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999), tomado de (García, Lubián y Moreno, s.f.:3), en esta experiencia autobiográfica sentí que la pedagogía como motor de mis inquietudes en mi rol de dirigente y de educadora popular-sindical, ha sido mi morada durante los veinte años que llevo en el sindicato y ha redimensionando mi práctica política y teórica, vigorizando cada día la necesidad de dedicarme con más ahínco a los procesos de formación, a los cuales, considero que es necesario darles un giro epistemológicos y cultural, a partir de la reflexión que se desprende del análisis de los documentos.

Globalización, neoliberalismo y educación

El Sindicalismo en correlato con el proyecto hegemónico occidental y patriarcal

Lo que aprendí de la conquista, lo que somos del proyecto colonizador

De niña, en la escuela me enseñaron a construir la historia a partir de emblemáticos héroes y de cruentas batallas, vislumbré como arribaban a nuestra tierra, la de los pueblos ancestrales, “la pinta, la niña y la santa maría” trayendo consigo el dios único y verdadero y la “civilización” para los “incivilizados”. Con el paso de los años, en el colegio aprendí a conmemorar el día de la independencia, de los grandes hombres que liberaron la patria y poco o nada conocí de las luchas emancipatorias de los haitianos, de la participación de las mujeres, de la cosmogonía de pueblos indígenas y afrodescendientes y su búsqueda por el ser y estar despojados del colonialismo.

Esa historia que me contaron y que se ha venido transformando para incluir lo que acontece con los cambios en los sistemas productivos, con las nuevas representaciones de poder, ya no monárquicos sino capitalistas, es una historia que vuelve a ignorar “los papeles productivos de la mayoría de la población para elegir como relevantes y representativos los cambios de algún grupo minoritario, elevado al rango de sujeto histórico como consecuencia de su victoria social” (Durán, s.f.: 9), con ese lente, con el que se construye la historia oficial que ha dejado de lado a las mujeres que “han sido guerreras seculares en la lucha contra la muerte, trabajadoras incansables en la producción de la vida. Pero las vidas humanas desaparecen dejando menos huellas que los arcos de triunfo, los tronos o las capitulaciones” (Durán, s.f.: 9).

La historia oficial ha nombrado las élites, pero no a los de abajo, ha reconocido el papel de los varones, pero no de las mujeres; la historia del movimiento sindical nombra a los de abajo, los obreros, y relata las luchas incansables y dignas que se han llevado a cabo para humanizar el trabajo y la vida

de las personas; pero aún así, como la historia oficial deja de lado a las mujeres, con algunas excepciones que relato más adelante, el predominio en la construcción de las luchas obreras lo tienen los varones; ni la voz, ni las ideas, ni la potencia hecha cuerpo, sentimiento y razón de las mujeres han sido válidas para escribir y nombrar a las que han parido vida y libertad.

Aprendí en fin, el lenguaje, los símbolos y valores de una cultura que, como producto de la interacción humana (Brigido, 2006:81), nos enseñó y transmitió la exclusión de lo diverso y lo pluricultural, desconociendo el politeísmo de pueblos aborígenes, sus lenguas, su propio pensamiento y que blanqueó el ser y el saber de casi toda la población americana. Esta formación antropológica, psicológica y epistemológica ha hecho que la identidad y el conocimiento lo construyamos culturalmente a partir de imaginarios ajenos y enajenantes, debido a que la escuela, “que se expandió entre el siglo XIX y el siglo XX, como forma educativa hegemónica en todo el globo” (Pineau, 1999:27), se ancló en una perspectiva predominantemente positivista difundiendo e instaurando una única cultura válida: la de occidente.

Este relato emerge en la medida que voy revelándome, en el momento en que se va transformando mi conocimiento de la realidad como bien lo enseñó Paulo Freire cuando decía: “teniendo ahora al mundo como objeto de mi mente epistemológica, de búsqueda crítica, para develarlo en su razón de ser” (Torres, 2005:159), puedo descubrir y descifrar lo que ha implicado vivir en un contexto socio cultural en el cual las relaciones de opresión y explotación son las formas de poder que hemos conocido; tomo conciencia, como un imperativo ético, de la importancia de asumir una praxis en la educación sindical que construya un camino pedagógico en el cual se desinstalen los tatuajes del colonialismo y el patriarcado del inconsciente colectivo, para “desnaturalizar” la realidad concebida como verdad en la cual es normal que existan los pocos que todo lo tienen, y los muchos que nada poseen; de igual manera desnaturalizar las relaciones de inferiorización de los hombres hacia las mujeres, de los blancos a los mestizos, y éstos a su vez a las demás etnias.

En sentido dialéctico, a toda ideología o pensamiento homogenizante y universal, le subyacen aristas de contradicción, de allí que la singularidades bullan en los espacios de *socialización primaria* como son la familia (Brigido, 2006:93); que en mi caso, ha sido un referente de ruptura respecto de los valores utilitaristas e individualistas, en tanto interiorice la solidaridad y la equidad, y en algunos procesos de *socialización secundaria*; como la escuela formal y no formal (sindicato y otros), he internalizado estructuras de interpretación cognitiva que me han abierto las esclusas colonialistas, y de las cuales me valgo para urdir nuevas tramas de comprensión y transformación de la realidad, como las que estoy narrando.

Atravesada por la experiencia y la memoria de la conquista y la colonización, me valgo de las voces que afirman que el proyecto hegemónico occidental se impuso desde “el arribo de Cristóbal Colón a América, en las que las sociedades latinoamericanas han atravesado un proceso de definición social, cultural, política y económica en el cual las ideas y conocimiento de Europa han jugado un papel primordial” (Escobar, 1986:16), lo que ha significado que se valide una sola forma de investigar, de pensar y de relacionarse con la naturaleza, a partir de una visión eurocéntrica; que no es más que “aquella tradición que convierte a Europa en un ideal universal, reduciendo las otras culturas al papel de versiones inacabadas o imperfectas de lo europeo” (p. 16).

La colonialidad se encuentra en la base de las formas de clasificación social y la emergencia de identidades tales como *indio* o *negro*, marcando a poblaciones que, desde entonces, se encuentran reducidas a una condición de otredad en relación con los sectores dominantes de la población, asumidos como blanco/mestizos. A estos sistemas de clasificación de sujetos y grupos humanos corresponde una forma de representación de sus conocimientos, una *colonialidad del saber* (Quijano 2000), que considera los saberes de los sujetos subalternizados como locales-tradicionales, versus el conocimiento eurocéntrico dominante, al que considera universal-científico. Como parte de esta política de representación, las sociedades y poblaciones que han sido subordinadas o subalternizadas, han sido marcadas de particularismos culturales, frente a una pretendida mismidad de los sectores dominantes cuyas identidades, culturas y conocimientos son definidos como universales (asociados a una matriz colonial europea) y por ende desmarcados de cualquier particularismo cultural.(Rojas. s,f, 3)

En esta historia de larga duración, el poder dominante ha ignorado la diversidad, ha desconocido y negado el aporte de las mujeres, ha menospreciado el conocimiento y las cosmogonías de otras culturas en el mundo catalogándolas como retardadas, porque “la dominación colonial ha requerido ‘una forma total de pensamiento’, en la cual todo lo que está considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido en relación a Europa y a la blanca” (Walsh, 2007:29). Esta valoración desde el punto de vista hegemónico occidental, le ha justificado al sistema mundo capitalista el discurso y el proyecto de la civilización industrial y del desarrollo, surgido éste después de la postguerra, como fórmula a la cual sin remedio deben vincularse todos los Tercer Mundistas.

Colombia tiene que cambiar y este cambio será necesariamente positivo si es guiado por las premisas del desarrollo”, [porque] “el desarrollo trae la luz, la antorcha del conocimiento que nos permitirá determinar científicamente los requerimientos sociales y por ende actuar racionalmente. (Escobar, 1986:15).

En la misma lógica binaria que ha dominado, epistemológica y ontológicamente, al mundo Occidental: lo objetivo y lo subjetivo, lo masculino y lo femenino, lo bueno y lo malo; el desarrollo necesita su opuesto en el subdesarrollo, “así nació el concepto bisagra – que desde entonces jamás ha sido puesto en duda- que engloba una infinita diversidad de modos de vida del hemisferio sur en una sola y única categoría: subdesarrollada” (Latouche, 2004:11), concepto que va aparejado con el de “Tercer Mundo”. Incluir a los países subdesarrollados en las ciencias sociales, en los planes y proyectos institucionales, en la vida social, política, cultural y económica de los países y de las poblaciones, es fundamental para viabilizar las relaciones de poder que garanticen el dominio en el pensamiento y el control de los territorios y de las comunidades.

En estos procesos, la escuela y la academia han jugado un lugar y una función determinante, en tanto reproducen dicha lógica de representación esencializando la otredad (la diferencia cultural en relación con los sectores dominantes de la sociedad) de las poblaciones subalternizadas, sobre quienes se ha construido una imagen que los ubica como objetos ‘exóticos’, ‘desviados del patrón normal’, vestigios del pasado salvaje, reductos de identidad, o sociedades en transición hacia la modernidad. A lo

largo de esta historia, la ‘marcación’ de la diferencia ha servido como instrumento de legitimación de diversas formas de dominación sobre sujetos y sociedades, y de subalternización de sus conocimientos. (Rojas, s.f. 3)

En esta perspectiva el desarrollo engloba lo epistémico y lo ontológico desde una visión neutral y objetiva de la ciencia; en lo político, sacrifica la soberanía de los pueblos y de las naciones; los territorios que ancestralmente le pertenecen a las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinos, son ocupados y explotados con fines económicos y políticos privados; en lo económico, los países han quedado bajo los dictámenes de los organismos multilaterales como: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); en lo cultural y educativo, interesa producir pautas de comportamientos para “disciplinar y normatizar a nuestras poblaciones” (Escobar, 1986:30) y para que la educación sea funcional al sistema y al modelo neoliberal como ocurre con la reforma a la ley 30 de 1992, la cual en esencia cercena la educación pública; o sea, el espíritu y el pensamiento crítico y reflexivo, para servir a los intereses del capital transnacional y privado.

En lo social, del desarrollo emanan programas y proyectos de salud, nutrición, educación, los cuales generan “prácticas heterogéneas y discontinuas, algunas de las cuales conciernen a nuestros campesinos, otras a los habitantes de las barriadas, o a las mujeres, o a los desnutridos, o los analfabetos y desempleados, o a los grandes hacendados, o a nuestras ciudades e instituciones, etc.”. (Escobar, 1986:24), de tal manera que se instale en el imaginario colectivo y en las prioridades de las instituciones y la comunidad, no sólo el término de desarrollo, sino la necesidad de hacerlo asequible y alcanzable para estos pueblos como “subdesarrollados” que dicen que somos.

Así mismo, como parte de este engranaje, el neoliberalismo¹³, que no es solo teoría económica, así como el desarrollo, debe ser comprendido como el

¹³ El neoliberalismo nació y se desarrolló a partir de la tasa decreciente de ganancia en la esfera productiva. Desde fines de los años sesenta y principios de los setenta, en la mayoría de los

discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, “como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida” (Lander. 2000:11). Este paradigma hegemónico occidental ha dejado en ciernes las promesas de bienestar social, en tanto que “por la caducidad del planeta, es imposible pensar en la generalización del modo de vida norteamericano, lo que fue el sueño que se vendió a los países “subdesarrollados” (Latouche, 2004:10).

El Modelo Neoliberal y la globalización¹⁴ son los perfectos medios para convertir a los sujetos en objetos, en personas acríticas, plásticas, dóciles, creando un nuevo tipo de ser humano que se integra psicológicamente a los mercados y se vuelve funcional a la sociedad de consumo y al sistema mundo capitalista, para ello requiere que el aparato educativo y el desarrollo del conocimiento se constituyan en el motor que catapulte ese modelo, como lo señala (Hinkelammert, 1990:132)

sectores económicos de la hoy llamada “vieja economía” se manifestó una productividad decreciente. (Dierckxsens, 2000:91), si en el Keynesianismo el crecimiento económico era la clave de la acumulación, bajo el neoliberalismo la forma de “hacer ganancias jugosas es mediante la vía especulativa a costa de una constante concentración de la riqueza a favor de una pequeña minoría, mientras todo aquel trabajo que no genera valor ni mucho menos ganancia, como el trabajo doméstico, se considera trabajo improductivo, si es que se lo considera trabajo” (Dierckxsens, 2000:17)

¹⁴Ya no es el fantasma del comunismo quien recorre a Europa. Hoy es el fantasma de la globalización quien recorre el mundo. Una aceleración sin precedentes en los fenómenos económicos, una revolución tecnológica que mundializa los mercados financieros frente a unos mercados de bienes y servicios o al mercado de trabajo, los cuales lo hacen de una forma mas lenta y parcial; una incesante conmoción en todas las dimensiones de la sociedad. Miedo, pánico y terror han invadido la vida del ser humano y una indiferencia por los asuntos públicos acompañada de una creciente abulia espiritual, insinúan la posibilidad real de un aumento del sufrimiento humano en estos tiempos, donde los silencios desaparecen para dar lugar a la pornografía del ruido, la banalidad y el mal gusto. Estamos en presencia de un capitalismo desenfrenado, que se ha apoderado de la conducción global de la sociedad en la que se resquebrajan solidaridades humanas, dando paso a una nueva fase en la historia universal de la infamia: la globalización, convertida en un boom para menos del 20% de la población mundial y en un desastre para el resto, que asiste como espectador a un capitalismo donde se subordina el poder de la sociedad al poder financiero, por medio de unos mercados libres que abandonan muchas de sus restricciones geográfico espaciales.(Giraldo, 2002: 7-8).

La idea de una ciencia no-política, como única ciencia que se debe tolerar (...) es la única que puede aspirar a permanecer dentro de la universidad. Toda otra ciencia deber ser reprimida. (Sánchez, 1992:301)

El pensamiento está limitado y atado a la ideología neoliberal y al modelo positivista, el cual forma el sujeto de acuerdo con los requerimientos del aparato productivo. En el caso actual de las sociedades de la información o del conocimiento y para los países periféricos como Colombia, se orienta una formación en áreas técnicas y tecnológicas que responda al proyecto de estratificación de recursos naturales (minería, hidrocarburos), a la producción agroindustrial como la palma africana, a la construcción, al sector servicios como el financiero, sectores que se orientan como las puntas de lanza para reactivar el crecimiento económico, pero en detrimento de la generación de empleo digno y trabajo decente y sacrificando la educación pública como un derecho fundamental. Visto de otra manera, se necesita educar para el trabajo, pero un trabajo con empleo precario, flexible y desregularizado, sin estabilidad, sin contrato laboral, sin garantías y por lo general sin seguridad social, en el cual participan las mujeres en condiciones aún diferenciales respecto a los hombres.

La educación en el neoliberalismo, de ser un derecho pasa a ser un servicio, en tanto el saber se convierte en una mercancía que lo producen sujetos competitivos que luchan por la calidad, seres individualistas que consumen información que los profile como sujetos innovadores, dado que hoy no explota sólo la fuerza de trabajo, sino fundamentalmente el conocimiento. Además, a la escuela se le concibe como empresa, a los alumnos como clientes o usuarios porque:

La política de ajuste y reducción del gasto público, inducida por los organismos financieros internacionales limita de manera dramática las posibilidades de expansión y mejoramiento de los sistemas de educación pública, esto bloquea las posibilidades del desarrollo de una política de educación a lo largo de la vida. (ORIT/CIOSL/IE, 2000:1).

Con este tipo de producción de conocimiento y de formación de los individuos, se garantiza la despolitización de la sociedad, porque:

Para el neoliberalismo, los individuos autónomos son preexistentes respecto de todo establecimiento de relaciones sociales. Los derechos de poseer, de consumir, de acumular, de concurrir al mercado son atributos naturales. La actividad económica por lo tanto está conformada por hechos naturalmente determinados y en cuanto orden natural en vano podrán ser tomados como objeto de modificación. Los problemas que surjan en ese ámbito, como todo hecho natural, serán materia de estudio técnico-científico, no político. (Sánchez: 1992:302).

Para los neoliberales, la crisis de la economía es generada por el Estado y no por el capitalismo, debido a los excesos del mismo; según sus postulados, por tanto es necesario restringir la intervención estatal en cuanto a la inversión social (salud y seguridad social, educación, servicios públicos domiciliarios), así como colocar en manos privadas las empresas estatales.

El Estado se hace funcional al modelo y queda reducido a cumplir con el papel de control social y coercitivo, de allí que el presupuesto que se destina para el fortalecimiento del aparato militar sea superior al que se destina para educación, investigación y tecnología. En el Presupuesto Nacional del 2010, de \$148.2 billones de pesos, 82.9 billones; o sea, 56% se utilizaron en gastos de funcionamiento a pagos de nóminas estatal, FF.AA. y policía; y solamente se destinaron \$28 billones de pesos (18.8%) a la Inversión Social, educación, salud, saneamiento básico y vivienda¹⁵.

Debido a que la fuente de poder del Estado “se sostiene en el monopolio institucional de la violencia, (...) pero si no cambia al ritmo de los cambios tecnológicos, se hará un Estado débil internamente, sus base económicas se deterioran y externamente, sus aparatos de violencia llegaran a ser obsoletos tecnológicamente” (Castells, 1994:30). La fragilidad del Estado neoliberal reside

¹⁵ Federación Nacional de Sindicatos Bancarios Aseguradoras y Afines. La Bancarización y la educación financiera la banca, las finanzas públicas y la deuda: temas al centro del debate público. Foro sobre los costos financieros y la deuda pública. Auditorio del Congreso colombiano. Octubre 4 de 2010.

en la menguada institucionalidad por el debilitamiento mismo al que someten a las estructuras que “actúan en el marco del Estado nacional: los parlamentos nacionales, los partidos políticos, las centrales sindicales, en otros términos, todos los instrumentos de un control democrático potencial o real (Gallin, 2000:3).

En el marco de este contexto histórico, social, político y cultural, ni las políticas de desarrollo, ni los modelos económicos, ni los ajustes estructurales, ni el crecimiento económico, ni los préstamos de los Organismos Multilaterales, ni la globalización, ni la omnipresencia del imperio norteamericano, ni el desarrollo de la ciencia occidental, han sido suficientes para sostener el ideal moderno del progreso, lo que muestra el debilitamiento y ruptura de ese paradigma hegemónico. En últimas, “el ingenio occidental (es decir moderno), que se encuentra también en decadencia, no cumplió con el sueño americano y europeo, según el cual el progreso científico y técnico mejoraría necesaria e inevitablemente el bienestar de las personas y de la Tierra. (Latouche, 2004:12), y para las mujeres el ingreso masivo a la fábrica, al espacio laboral de la economía de servicios en la actualidad, no ha atenuado los efectos de la diferenciación por género de la fuerza de trabajo. De acuerdo con las investigaciones sobre las obreras durante el proceso de industrialización, “en Occidente han echado por el suelo el mito de que éste mejoró considerablemente el status de las trabajadoras; para las mujeres el cambio no fue sinónimo de progreso en el mercado de trabajo” (Conway, Bourque y W.Scott, 1955:175)

Si bien el acceso al trabajo remunerado es la oportunidad para labrar la independencia de las mujeres, lo que se evidencia es que el incremento de la tasa de participación femenina “se produce en medio de una sobre representación de las mujeres en empleos precarios” (Arango, 1999:126), mal pagos, sin garantías de estabilidad, trabajo que es aprovechado por las empresas extranjeras, dado que “las licencias y privilegios concedidos por los gobiernos de cada país (...) tienen el propósito de facilitar y atraer el capital transnacional” (Benería, 1992:61). De acuerdo con la autora, las características del empleo femenino, de acuerdo a estudios realizados que comparan la mano de obra de empresas transnacionales,

han demostrado que la transferencia de la producción a otros países y la reorganización del proceso de trabajo que le acompaña resultan en una mano de obra:

a) Reducida en cantidad absoluta; b) más feminizada; c) más joven; d) con un costo laboral generalmente muy inferior y una productividad similar o mayor (aunque existen muy pocos estudios de productividad para poder llegar a conclusiones generalizables); e) bajo condiciones laborales más desfavorables y precarias y f) sin sindicatos o con una organización labora más débil” (p. 64 y 65)

Esta realidad suscitada en el marco de la globalización neoliberal, trae consigo la deslaboralización, en la cual el contrato laboral se debilita por la predominancia de la tercerización, o sea, contratos temporales, por prestación de servicios, *outsourcing*, por cooperativas de trabajo asociado, por contratos sindicales, etc., implicando la pérdida de derechos laborales individuales y colectivos, realidad de la que participan hombres y mujeres; pero con más rigor la padece el sexo femenino dado que son ellas las que están siendo utilizadas en empleos no calificados, como se describe en el informe presentado por el Área Mujer Trabajadora de la Escuela Nacional Sindical: La discriminación laboral tiene cara de mujer,

Según estadísticas del DANE del año 2008, Colombia tiene 17.259.000 mujeres en edad de trabajar. De ellas, el 46.3% hace parte de la población económicamente activa (PEA) y un 53.7% se considera población inactiva. Las mujeres que hacen parte de la PEA y están ocupadas, son aproximadamente 6'866.000. De ellas 3'887.000 están en las 13 áreas metropolitanas, donde más de la mitad se ubica en la economía informal, en su mayoría en empleos precarios y de poco amparo en los derechos establecidos por ley. Las mujeres que hacen parte de la PEA y están inactivas, suman 9'263.000. Un 62% de ellas están dedicadas al trabajo reproductivo, es decir al cuidado de la vida en el hogar y el mantenimiento de la fuerza de trabajo; mujeres que históricamente ha sido invisible a los análisis económicos, ya que su labor socialmente no se considera trabajo. (p.1)

Las mujeres encargadas hoy del trabajo productivo y el trabajo reproductivo, como detallo más adelante, comprometen su vida y su salud para resolver la sobrevivencia familiar, se someten a empleos precarizados, a la discriminación laboral, a subemplearse porque aún conociendo que en la

actualidad hacen los esfuerzos para acceder a la educación superior, teniendo salarios inferiores a los de los hombres, y ocupándose en empleos que no se corresponden con su profesión, como lo vivimos cotidianamente en los Bancos.

Este panorama laboral poco alentador advierte que “Los procesos de globalización y apertura económica, si bien han introducido nuevas diferenciaciones entre los trabajadores, no han transformado la tradicional segregación horizontal que concentra a las mujeres en los servicios – especialmente los servicios personales y el servicio doméstico- y en el caso de la industria en sectores considerados femeninos como las confecciones” (Arango, 1999:127), y en el caso del Sector Financiero en el área comercial, o como secretarías, más no en cargos de representación de poder donde se definen las políticas empresariales y laborales.

Al igual que lo que sucede en las demás empresas y con el trabajo de las mujeres en general, en el sector financiero la situación no es diferente, de acuerdo a la investigación realizada por Magda A. Ortega V (2005).

los estereotipos de género contruidos en torno de la atribución de características para uno y otro sexo en el desempeño de funciones y cargos, es una forma de reproducir la segregación ocupacional que tradicionalmente se ha asignado para mujeres y hombres en el trabajo (...), se cree que las mujeres además de proyectar una mejor imagen del banco, son buenas vendedoras, se relacionan con más facilidad, son organizadas, hacen caso, no se dispersan como los hombres, asimilan mejor la información y tienen una supuesta habilidad para el área comercial (p.28)

El sentido de esta realidad debe llamar la atención respecto a que la presencia de las mujeres en el mercado de trabajo no es un indicador para la abolición de las desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales entre los géneros, las que se acentúan con la pauperización a la que nos somete la globalización neoliberal a toda la sociedad. Hay que desmitificar “la creencia que el sector financiero ha sido "tomado" por las mujeres, hecho que estaría indicando una transformación importante en el mercado laboral en cuanto a la movilidad y éxito profesional de las mujeres y seguramente, un cambio en las relaciones de género. (Castillo y Barrero, 2000:.29)

Este recuento y descripción de algunos elementos concernientes al sistema político y al sistema de género, ayudan a identificar el origen de las desigualdades e inequidades sociales y culturales; asimismo, a desentrañar los efectos de las políticas que se van construyendo a partir de conceptos que se van colando sutilmente en la memoria, en el lenguaje y en ser y saber de las poblaciones, lo que impide la emancipación subjetiva y colectiva.

El entramado de esta investigación me ha permitido clarificar que existen conceptos viejos y nuevos; o mejor, que se han instalado en el imaginario colectivo a partir de unos intereses geopolíticos en los cuales el sistema capitalista ha estado haciendo cambios periódicamente para paliar sus crisis, crisis que siempre resuelve con la aparición de nuevas recetas, nuevas fórmulas, como los distintos modelos de desarrollo, llamados Keynesianos o de sustitución de importaciones para América Latina, impuestos a partir de los años 30, o el neoliberal que descolló en los años 70 en Inglaterra con Margaret Thatcher y en Estados Unidos con Reagan, y que se ha impuesto al resto de países. Éste modelo nada tiene de nuevo, está basado en la fórmula de Adam Smith (1723-1790) que en su teoría clásica de comercio internacional, “plantea la interacción entre comercio y crecimiento económico. Según los principios establecidos en sus obras, los distintos bienes deberán producirse en aquel país en que sea más bajo su costo de producción y desde allí, exportarse al resto de las naciones” (http://es.wikipedia.org/wiki/Adam_Smith. Consultado 19.08.2011).

Así mismo el desarrollo como concepto, como discurso político que ha venido siendo instalado en nuestros países mal llamados “subdesarrollados” o tercer mundistas, después de la segunda guerra mundial, es un imperativo ético, si queremos superar

la fe ciega en el dogma científico de la ilustración. Despertar del sonambulismo que suele caracterizar a nuestras universidades, exige detenerse para volver a formular algunas interrogantes básicas. (...), ¿para qué y para quien es el conocimiento que reproducimos y creamos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados? (Lander, 2000:1),

Las anteriores preguntas se deben incorporar en los procesos pedagógicos de educación sindical en correspondencia con la necesidad de formar sujetos reflexivos y críticos.

Es evidente que se han reproducido maneras de ser, pensar y sentir en los cuales prevalecen las relaciones jerárquicas que se nombran y se incorporan mental y corporalmente, relaciones dicotómicas de superioridad e inferioridad, que van del centro, a la periferia al de lo civilizado y correcto, a lo incivilizado y salvaje, de lo universal, a lo local y específico de las culturales, de lo masculino a lo femenino, del patrón al obrero, del capitalista al trabajador, es decir, nos han educado incubando ideológicamente una manera de ser y estar en la que el mundo se constituye “naturalmente” a partir de las relaciones poder de dominación y opresión, que se inscriben en el entramado cultural, educativo y en las relaciones sociales de producción donde perviven la alienación, la enajenación y la división sexual del trabajo. Cuando se pierde la capacidad de ser y pensar por sí mismos el lugar que ocupa la existencia es el de la deshumanización porque “la violencia de los opresores” (Freire, 1980: 33) está justo en hacer sentir inferior a los que oprimen despojándolos de su humanidad para que pierdan el valor y dignidad como personas, dicho en palabras de Walsh (2005):

La colonialidad del ser se refiere así a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros” no como gente sino como “cosas” del mercado (...) de hecho la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esta colonialidad” (p. 29).

Este discurso del desarrollo, concomitante con el de la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, con el del neoliberalismo y la globalización hegemónica, ocultan las inequidades sociales y distraen las luchas y reivindicaciones de la clase trabajadora, de los movimientos sociales como las mujeres, las comunidades indígenas, la situación de desplazamiento y de pobreza, las cooptaciones ideológicas en las cuales en sentido figurado simulan las inclusiones de sectores excluidos históricamente por la clase dominante en

el poder, como ocurre hoy con el acuerdo de Unidad Nacional, al que llama el gobierno actual de Juan Manuel Santos, secundado por el Vicepresidente Angelino Garzón, tiene su correlato en el discurso hegemónico universal, en el que Bouaventura de Sousa llama “el metaconsenso neoliberal” dado que en la actualidad

- ✚ Estamos entrando a un período en el cual las divergencias políticas desaparecieron. Las rivalidades imperialistas entre los países hegemónicos, que en el siglo XX provocaron dos guerras mundiales, han desaparecido, dando origen a la interdependencia entre las grandes potencias, a la cooperación y a la integración regional. Hoy en día se presentan apenas pequeñas guerras, casi todas situadas en la periferia del sistema mundial, muchas de ellas de baja intensidad. (...) A su vez, los conflictos entre capital y trabajo, que debido a la deficiente institucionalización contribuyeron al surgimiento del fascismo y del nazismo, acabaron siendo plenamente institucionalizados en los países centrales después de la Segunda Guerra Mundial. Hoy en día, en un período posfordista, tales conflictos están siendo relativamente desinstitucionalizados sin que ello cause inestabilidad alguna, pues al mismo tiempo la clase obrera se fragmentó y actualmente están emergiendo nuevos compromisos de clase menos institucionalizados, dentro de contextos menos corporativistas. La idea de que, en consecuencia, se acabaron las divisiones entre los diferentes modelos de transformación social hace parte también de este metaconsenso. Fukuyama (1992), con su tesis del fin de la historia, fue quien aseguró la expresión y la divulgación de este metaconsenso. Huntington (1993) lo secundó con su idea del “choque de civilizaciones”, al sostener que las rupturas habían dejado de ser políticas para pasar a ser civilizacionales. (...) Este metaconsenso y los que de él se desprenden subyacen tras las características dominantes de la globalización dominante o hegemónica. (De Sousa, 2003:3)

Siguiendo el hilo de este planteamiento, en el que cabe la responsabilidad del movimiento sindical colombiano, del cual hace parte la UNEB, agrego lo que Axel Rojas atina a decir respecto a los discursos totalizantes que construyen representaciones en los cuales se establecen “jerarquías sociales basadas en la idea de *raza* (la naturalización de rasgos biológicos como diferencias sociales) que permitieron ‘naturalizar’ un orden social de dominación de unas poblaciones por parte de otras, como parte de una dinámica constitutiva del proceso de la modernidad, instaurándose *la colonialidad del poder* (Quijano 2000:2), en la que, en mi opinión, hoy pretender hacer sucumbir proyectos y procesos alternativos al capitalismo transnacional y financiero y a la globalización neoliberal.

Toda esta descripción la traigo a colación porque es parte de mi responsabilidad como sujeto político, como dirigente sindical, conocer lo que acontece con el engranaje político y económico del país y del mundo, porque es necesario comprender a que obedecen los cambios estructurales que vivimos en el mundo del trabajo, en los bancos, y con base en esta indagación, comprender para contribuir desde los procesos educativos en la formación de un pensamiento reflexivo, y desde la acción sindical, poder enrutar con mayor claridad nuestra práctica sindical.

Estos temas, estos hallazgos harán parte de la propuesta que se diseñe para el proyecto educativo de la UNEB, porque los propósitos de la educación sindical en la Unión Nacional de Empleados Bancarios han circundado filosófica, política e ideológicamente en postulados que enfatizan la crítica al capitalismo y su sistema de opresión y explotación; sin embargo, la inclusión epistemológica, metodológica y curricular de otras perspectivas interculturales y de género propiciarían procesos de concientización que abordan, además de la contradicción antagónica entre el capital y el trabajo, las relaciones de dominación colonial que también son “el racismo, el clasismo y el imperialismo cultural, que con frecuencia restringen, y más profundamente que el sexismo, las oportunidades de vida de los individuos” (Harding, 1996:17). La interculturalidad, además de cuestionar el coloniaje histórico, propone otros caminos epistemológicos y políticos porque:

La interculturalidad (al igual que la democracia o la inclusión) no sólo debe ser declarada, se debe construir. Va más allá de nuestros buenos propósitos, del cambio de actitudes o de la modificación de las formas de enunciación. A su vez, el hecho de que un proyecto sea denominado o reconocido por su orientación ‘intercultural’, no necesariamente significa o expresa una realidad unívoca; esto es, no existe *una* interculturalidad. La interculturalidad es y ha sido entendida de diferentes maneras en diversos contextos, además de haber estado asociado y hasta confundida con otros principios como la biculturalidad, la multiculturalidad o la pluriculturalidad (Rojas, s.f.4)

Esta perspectiva puede nutrir la experiencia de educación sindical para que, desde la sensibilidad y el razonamiento humano, se superen los debates históricos relacionados con la dicotomía de la emancipación de la sociedad y la emancipación de las mujeres, entre la explotación de la clase trabajadora y las

nuevas realidades culturales que son parte de la construcción subjetiva del nuevo sujeto del trabajo.

El sindicalismo y el mundo de trabajo con voz femenina

La solidaridad caminaba por los corredores de la casa, de forma repentina aparecían familiares que eran acogidos sin reparo y con cariño por mi madre y mi padre, también se acercaban los vecinos, y algunas veces hacían presencia mujeres y hombres indígenas y afrodescendientes, porque el Carmen de Atrato es un municipio chocoano con costumbres antioqueñas, con una población mayoritariamente mestiza, y con una presencia importante de comunidades indígenas y afrodescendientes. Estas personas llegaban a la casa en busca de un alimento, o de un favor, o por amistad. Sin distinción el recibimiento se hacía con la calidez que otorga una sonrisa.

La generosidad que brotaba de los corazones de mi padre y mi madre aprendida, sin duda, de sus ancestros, iba trasluciendo un sentido de vida comunitario en el cual el compartir fue y ha sido un principio en el cual nos educaron.

Estas enseñanzas que se han incubado en mi ser y deber ser, fueron germinando hasta potenciarse en los compromisos que he asumido en la defensa de los derechos humanos, que vistos de forma integral incluyen los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, así como los derechos laborales y sindicales; los cuales han hecho parte de mi proyecto de vida desde la década de los 90. Equipada con estos “valores basados en concepciones éticas y espirituales colectivas interiorizadas individualmente” (Aragão, 2005:13) orienté mi acción y mi opción de vida en las causas sociales y políticas de izquierda.

El movimiento del que me ocupo, y en el cual he desarrollado mi actividad sindical durante largos años, tiene una vasta historia a nivel mundial y nacional; historia de larga duración que ha estado signada por las vicisitudes y oportunidades, conflictos y victorias en los cuales han participado

enardecidamente miles y miles de obreros y obreras, tensionando las riendas para exigirle a los dueños de las empresas y del gran capital el reconocimiento justo de su fuerza de trabajo, aparejado del bienestar social y la superación de la deshumanización; porque “una relación deshumana es también establecida cuando los empleadores, queriendo aumentar su ganancias, buscan gastar menos con sus empleados, disminuyendo sus salarios o aumentando las jornadas de trabajo” (Aragão, 2005:10). Se trata del movimiento sindical.

El sindicalismo, como expresión social y política de trabajadores y trabajadoras, emergió como un fenómeno social y fue constituyéndose como una formación social organizada, con reivindicaciones y demandas propias de las nuevas realidades sociales y económicas suscitadas por la revolución industrial¹⁶, con particularidades y especificidades en relación con los procesos que se suscitaron en Europa, pero con algunas similitudes propias del modelo económico occidental que se expandió por el mundo. Los países denominados “incivilizados”, para ese momento, y subdesarrollados, después de la II guerra mundial, por los países europeos y norteamericanos han circunscrito sus dinámicas económicas a partir de las relaciones de dependencia y las relaciones jerárquicas que se han establecido en el marco de los procesos de colonización, en los cuales se orienta el tipo de industria y actividad económica a desarrollar como ha ocurrido en nuestro país.

La economía colombiana se desarrolló fundamentalmente en el río Magdalena –canal de exportación- y en las regiones cafeteras, que se expandían; con mujeres y hombres que iban transformando la estructura social colombiana. En actividades como las Obras Públicas (OO.PP), los ferrocarriles y la industria fueron surgiendo los primeros núcleos obreros, lentamente mediante la transformación del campesinado, porque hasta entonces las grandes masas campesinas habían estado atadas a las haciendas por medio de variadas formas de sujeción: obligación de cumplir los contratos de enganche; retención forzosa por deuda a través de anticipo en pesos o en especie, o como apareceros a arrendatarios. Para facilitar la movilización de esas grandes masas y garantizar la libertad de tránsito del trabajador, el gobierno expidió la Ley de “Libre Circulación”. Así crecieron las concentraciones obreras; por ejemplo: en 1923, en 13 frentes de trabajo de los FF.CC. había 20.000 trabajadores, (...) en las OO.PP., en 1926, trabajaron miles de obreros, se estimó el número de trabajadores cafeteros entre 500 mil y un millón y a lo largo del río

¹⁶ La primera revolución industrial se inició en Inglaterra a mediados del S.XVIII. Durante el siglo XIX se extendería al continente europeo y a Estados Unidos.

Magdalena (según el estimativo de uno de los líderes socialistas revolucionarios, vivían 270 mil personas entre trabajadores directos y sus familias (...)) (Uribe, 1994:34).

En Colombia, el sindicalismo emerge “en las últimas décadas del siglo XIX y adquiere identidad propia, en los primeros decenios del siglo XX” (Valderrama, 2004:14), en los que a partir de la presión social y la lucha histórica de las trabajadoras y los trabajadores se alcanzaron conquistas como el derecho a la sindicalización y a la huelga. En nuestro país la conformación de la clase obrera tuvo sus particularidades como lo recreo en la voz de María Tila Uribe, con la cual recorro el paisaje social y geográfico de nuestro país para ilustrar esta afirmación:

El proceso de nacimiento de la clase obrera se acentuó aún más con la presencia de los enclaves norteamericanos. Se les llamó enclaves por el poder con que contaban dentro –y fuera- del país donde se establecían: la United Fruit Co –fusión de varias empresas Norteamericanas para explotar el banano en América latina (...) otros enclaves en la zona bananera, fueron: la Tropical Oil Company en Barrancabermeja; la Frontino Gold Mines, en Antioquia y la Chocó Pacífico. Explotaban banano, petróleo, oro y platino.

Vale la pena anotar que la clase obrera que se formaba en Colombia (como en toda América Latina) tenía particularidades propias, estaba lejos de ser la clase obrera fabril que previó Carlos Marx para Europa; y aunque siempre ha sido difícil precisar los límites del término, en el Viejo Continente se identificaba al obrero con la persona que trabajaba frente a una máquina, o que fuera indispensable para la producción y distribución de mercancía. Por lo tanto, decir obrero en Europa era bien distinto a decir campesino y completamente a decir artesano: cada sector tenía connotaciones propias. Aquí en cambio, las fronteras entre diferentes sectores no podían trazarse de la misma manera, los veteranos socialistas de los años Veinte afirmaban que **obrero, campesino o artesano eran sinónimo de pobreza y marginación social crecientes y esas condiciones, sus tradiciones y costumbres y su grado de conciencia eran los elementos de identificación** (Uribe, 1994:36)

Los cambios en los modos de producción se van introduciendo paso a paso y van imbricando formas de vida, pautas culturales, maneras de apropiarse del trabajo de las personas, variación en la división social del trabajo, dado que los oficios se separaron de la agricultura, introdujeron unas relaciones sociales de producción en las cuales, por ejemplo, las personas pasaron de ser dueñas de los talleres donde se laboraba manualmente, a convertirse en asalariadas y dueñas solamente de su fuerza de trabajo, más no de los medios de producción, significando la transformación de las “unidades económicas domésticas en unidades económicas llamadas fábricas” (Zorrilla, 1988:2). Este proceso que

acontece en Occidente con la revolución industrial y los inicios de la urbanización conllevó a que: "la unidad doméstica y el centro de trabajo fueron separados físicamente" (Conway, Bourque y W. Scott, 1955:171).

El nuevo sistema productivo trajo aparejado las disposiciones que se requerían para el control de los cuerpos y la mente de las personas que reclutaban para hacer parte de la masa trabajadora, la cual debía sujetarse a otros dispositivos de autoridad y obediencia propios de la nueva condición de subordinación, indicando el abandono definitivo tanto de los talleres artesanales, como de la "sociedad rural y su unidad básica que era la familia" (Zorrilla, 1988:2). El trabajo en la fábrica re-significó la identidad de hombres y mujeres al constituirse en sujetos de trabajo, en obreros y obreras supeditados a relaciones de dependencia en las que casi sus cuerpos, sus vidas, sus tiempos y su fuerza de trabajo pasaron a pertenecer al patrono, al dueño de la empresa. Esta reconfiguración de las relaciones sociales de producción implicó para las mujeres un cambio en la cotidianidad, el manejo del tiempo, la interacción con la familia, la relación con la ciudad, con las y los compañeros de trabajo, con la empresa y sus directivos, lo que significa una re-significación de su identidad a partir de la redefinición de sus roles.

Los cambios culturales son lentos, casi imperceptibles y se van incorporando a partir de las nuevas normas y valores que propone el nuevo sistema de producción capitalista, el tiempo adquiere otra dimensión, se establecen horarios y jornadas de trabajo que se prolongan hasta que el patrono lo determine, asimismo, como lo describe Rosa Emilia Bermúdez (2007:66): el diario acontecer del trabajo está reglamentado por unas normas que combinan el control y la vigilancia de la fuerza de trabajo y por otras de convivencia que corresponden a un espacio altamente jerarquizado.

Las nuevas formas de organización del trabajo traen consigo disposiciones y lineamientos administrativos en los que cada vez se enajena más al ser humano; el trabajo que antes se desarrollaba creativamente en el taller, en el que se articulaba proceso y producto, el trabajo en el campo que devolvía energía vital al

tener contacto con la tierra, reconociendo la sujeción que existía cuando se trabajaba en la parcela del señor; ahora, el trabajo en la fábrica es un trabajo que no pertenece al ser, el obrero y la obrera no se afirman en él, no construyen una identidad y relación que les permita su felicidad, el desarrollo de su energía física y espiritual, no estimula el desarrollo de la creatividad, de la invención como posibilidad de desarrollo cognitivo y espiritual, porque lo que hace es un trabajo

“que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, *trabajo forzado*. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un medio para satisfacer las necesidades fuera del trabajo”
http://es.wikipedia.org/wiki/Karl_Marx, consulta 20.06 2011

Las nuevas relaciones de producción afectaron tanto a los hombres como a las mujeres porque ellas también participaron con su fuerza de trabajo en la consolidación del aparato productivo del país; y así como ellos, fueron constituidas en sujetos para el trabajo contribuyendo con su esfuerzo a la acumulación de riqueza del sistema capitalista.

A medida que se requería la mano de obra femenina se iban cambiando las estrategias de inserción al mercado laboral. A principios de del siglo XX las solteras eran las que laboraban en las empresas, puesto que las casadas debían asumir el rol de esposas y amas de casa; papel asignado por “naturaleza y por obligación” como responsabilidad exclusiva de las mujeres. Posteriormente éstas últimas también fueron requeridas en las fábricas e ingresaron asumiendo simultáneamente la responsabilidad en la producción y la obligación en el hogar. En otras palabras, el tiempo de las mujeres es dedicado enteramente al trabajo productivo y al trabajo reproductivo sin contar con el reconocimiento social y la valoración económica debida. El concepto de tiempo libre no se conoce, no se introyecta como derecho porque su vida circunda en el deber y el compromiso de ser dadora y gestora de la manutención de la familia.

En este relato revelo cómo el aporte de las mujeres ha sido sustancial para el desarrollo de las economías capitalistas, para el sostén de la sociedad y de la familia y, al unísono, cómo han tenido la valentía de constituirse en sujetos

políticos con capacidad de develar y rebelarse contra las injusticias, por eso, conjuntamente, con los hombres han sido artífices de cambios y de resistencias al sistema capitalista. Sin embargo; el registro de esta historia, de las luchas y participación femenina, escapa a la memoria en los anales de la historia oficial, pero también del sindicalismo y la clase obrera.

Recuerdo los cursos con el Instituto Nacional Sindical, algunos seminarios en la Escuela Nacional Sindical y con otras escuelas de corte clasista que orientaban su formación ideológica y política hacia la transformación radical del sistema capitalista y la instauración de un sistema socialista. Aprendíamos con entusiasmo el significado de la lucha de clases, nos alentábamos escuchando los orígenes del sindicalismo, clarificábamos lo que significaba la posesión de los medios de producción, la plusvalía como ganancia que se le generaba al capitalista y como éste cada vez explotaba más y más a trabajadores y trabajadores quedándose con el jugo de su vida que es su misma fuerza de trabajo.

Los contenidos de esta educación sindical recibida en las distintas escuelas se correspondían con lo propuesto en el informe de educación de la UNEB en 1991, en el cual se aspiraba a “Integrar en la práctica, el conjunto de actividades ideológicas desarrolladas por el sindicato a través de la elaboración y generación de conocimientos, [para] que en forma objetiva y concreta [se] interprete nuestra realidad, hacia el desarrollo de la conciencia social y política de los trabajadores en la construcción de una nueva sociedad” (Castro, Hurtado y otros/as, 1991:2)

Entender que la esencia del capitalismo es la acumulación sin importar la deshumanización y las condiciones de trabajo a las que somete a las personas, configuró en mí un proceso de concientización a partir del cual me fui constituyendo en sujeto político, en la medida que comprendí que

El mundo es espectáculo, pero sobre todo convocación. Y, como la conciencia se constituye necesariamente como conciencia del mundo, ella es pues, simultáneamente e implícitamente, presentación y elaboración del mundo. (Freire, 1980:11)

De mi paso por estas escuelas tengo el trazo de aprendizajes significativos en mi formación política. A medida que trascendía en la comprensión de conceptos, de interpretación de la realidad y del deseo de cambios estructurales de la sociedad, iba arraigando la inquietud por los cambios subjetivos; posteriormente, logré vislumbrar que en estos procesos de formación sindical

había un silencio y ocultamiento respecto a la historia y lucha de las mujeres obreras, del mismo modo, una creencia en los grandes relatos como los denomina Jean François Lyotard (1998) porque el sindicalismo ha bebido de las verdades universales

Que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), (...) estos relatos no buscan la referida legitimidad en un acto originario fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, en una Idea a realizar. Esta Idea (de libertad, de "luz", de socialismo, etc.) posee un valor legitimante porque es universal. Como tal orienta todas las realidades humanas" (p 29 - 30)

Estas verdades han sido refutadas en lo concerniente a la oposición al sistema capitalista, sin embargo, sigue incólume la afirmación respecto a que la ciencia, la vida y la política se resuelven a partir de preceptos racionales, de la generación de conciencia de clase para incidir en las transformaciones estructurales de la sociedad, desconociendo que así se reproduce un pensamiento heredado por el modelo hegemónico occidental que emergió en la modernidad, el cual ha descartado la vida cotidiana, los sentimientos, la subjetividad, quedando lo personal descartado y subordinado por las representaciones colectivas.

De las transformaciones hacen parte lo estructural y lo coyuntural, lo personal y lo político, "las millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas que [continúan] tramando el tejido de la vida cotidiana (Lyotard, 1998:31), y en ellas las de las mujeres y sus particulares demandas.

Es así que en los procesos de educación sindical ha faltado replantear pedagógica, política y culturalmente este pensamiento único, y darle cabida a la construcción de la subjetividad, a otros ámbitos que también son parte de la vida de los individuos y de la sociedad como son la vida cotidiana y el espacio privado, a la construcción de la realidad a partir de lo que somos como latinoamericanos y latinoamericanas

Otra experiencia educativa y política que es también la inspiración de esta indagación, está relacionada con lo aprendido en los espacios de la Secretaría de la Mujer de la Central Unitaria de Trabajadores CUT y la secretaría de la mujer de

la UNEB, las cuales se fundan en 1985 y 1991, respectivamente, e introducen el tema de género y la preocupación por la visibilización del papel de las mujeres en el sindicalismo colombiano y bancario.

Me centraré en la Secretaría de la Mujer de la UNEB, en tanto es el sindicato en el cual desarrollo la investigación. Ubico los objetivos de la secretaría para esa época en los que se avizoraba la necesidad de articular en la formación sindical lo gremial, lo político representado en los cambios sociales y lo cotidiano.

- Cualificar la dirigencia sindical.
- Ganar espacios específicos para el trabajo de las mujeres en el sindicato.
- Consolidar el sindicato de industria. Incidir en los procesos de transformación de la sociedad, partiendo de transformar nuestra cotidianidad (Secretaría de la Mujer UNEB (1992-1993)).

Estos objetivos logran plantearse una propuesta más integral en la formación pedagógica para el sindicato; aun así, lo que logro corroborar en este estudio es que la Secretaría ha sido cosa de mujeres, aparece en la estructura organizativa de la UNEB como Secretaría de Asuntos de la Mujer, más no le atañe al sindicato en su conjunto. Me llama la atención que el tema de las mujeres y de género que ha cobrado sumo interés en organismos como la Organización Internacional del Trabajo, OIT, que bajo presión o por acuerdos los gobiernos han venido suscribiendo convenios internacionales para garantizar la igualdad de oportunidades entre los géneros, que se hable de elevar a política públicas las históricas reclamaciones del movimiento social de mujeres, tenga tan poca aceptación política en un sindicato que es representativo para la sociedad colombiana, sobre todo, que sea el interlocutor de parte del Sector Financiero, sector que jalona la economía nacional e internacional.

La secretaría de Asuntos de la Mujer ha pasado por varios departamentos o áreas de trabajo: Departamento de Educación, Asuntos de infancia y familia, Departamento ideológico, de investigación, educación y mujer. No ha sido posible lograr que tenga una dependencia denominada Departamento de la Mujer o de

Género, como alguna vez lo propusimos; ello ha dependido de la correlación de fuerzas que exista al interior de la Junta Directiva Nacional y, sobre, todo del nivel cultural y político de los hombres y mujeres que la conforman, aclarando que históricamente en esta instancia de dirección nunca se ha alcanzado ni al 50% de la representación femenina

Esta descripción me da pie para conectar otro hecho que deviene de la escisión que se ha hecho en los programas de educación sindical tanto en la CUT como en la UNEB, los cuales definen y planean procesos educativos independientemente; a excepción del caso particular de los programas educativos de la UNEB del año 1998 y 2005, que se propusieron en Bogotá y Medellín respectivamente, mencionados anteriormente. Las Secretarías de las mujeres abordan la formación de género, las secretarías de educación la formación política, como si la formación de género no fuera formación política. Esta postura, refuerza los dualismos en los que nos formó la escuela tradicional: masculino/femenino, en relación con el espacio que les corresponde, culturalmente, habitar: el escenario de lo público/el escenario privado.

Para comprender éste fenómeno y muchos otros que se presentan en el espacio social y sindical, en el laboral y académico, es necesario analizar lo femenino y lo masculino como categorías que no son

simple evidencia biológica con fines reproductivos, sino como algo más complejo que incluye lo social, lo político, lo económico y lo cultural. Tradicionalmente, la expresión de las diferencias en la especie humana ha servido como justificación para ejercer dominación y violencia, mismas que se han dado, con mayor frecuencia, en el ámbito de los sexos, principalmente de parte de los hombres hacia las mujeres (Corres, 2010:112)

Las diferencias también sirven, en mi opinión, para desconocer procesos que renuevan las concepciones y prácticas sindicales, como son los de la educación con perspectiva de género, así mismo para impedir la transformación en la estructura y organización sindical y la construcción de relaciones con equidad de género.

El sindicalismo que se subsume en la representación tradicional y masculina de su accionar político y sindical, se niega la posibilidad de ver la

perspectiva de género, como un modo nuevo de ver el ser humano, “de reelaborar conceptos como hombre y mujer y las relaciones entre ambos, sus funciones en la familia y en la sociedad” (Colorado, 2000), esta perspectiva aún no concita el interés del sindicalismo porque no se integra como un enfoque que permite la transformación cultural de la dirigencia sindical y la re-significación de la subjetividad masculina y femenina. Existe una idea equivocada al considerar que la formación género no forma políticamente a la dirigencia sindical, esto se explica por el mismo desconocimiento que existe de esta opción conceptual y política y por la concepción patriarcal de la mayoría de hombres, incluso de las mujeres, que tienen la representación política de la Organización. El concepto de género revoluciona cognitiva y axiológicamente a los seres humanos en tanto que remueve estructuras mentales, formas de construir el conocimiento, maneras de ver y pensar la realidad, de tejer las relaciones entre los géneros, de darle cabida a la situación de las mujeres en las relaciones laborales y sindicales, de identificar que la subjetividad masculina se ha construido sobre la base de la negación de los sentimientos, de la exclusión en el espacio privado, por tanto, hay que re-significarla.

Aún siendo importante la forma cómo se amplían los horizontes democráticos en el sindicalismo a medida que transcurre el s. XXI, no se introduce la perspectiva de género de forma integral en los proyectos de educación sindical.

Veamos los propósitos de éste proyecto de educación para la formación de formadores en educación sindical básica¹⁷

concebir la educación como un proceso de socialización cultural, para la formación de la personalidad y en el caso sindical de la personalidad democrática, para que se haga posible una auténtica renovación cultural y generacional, para la cualificación de sus dirigentes y activistas”, se reitera la importancia de formar liderazgos para que los sindicatos incidan “como instituciones fundamentales en la construcción de una Colombia democrática e incluyente.(Pico, Díaz, Vásquez & Vásquez, 2005:8)

Aun teniendo buenos propósito y abriéndose a otra perspectivas, la educación sindical sigue dejando en el vacío la presencia de las mujeres, deja

¹⁷ Proyecto elaborado en 2005 entre la Escuela Nacional Sindical y la Central Unitaria de Trabajadores CUT, Subdirectiva Antioquia.

escapar su voz, tanto en el lenguaje como en el sentido mismo de la educación; pues, se construye una representación de educación sindical que forma diferenciadamente a hombres y mujeres en los sindicatos en el tema de género.

El movimiento sindical construye su memoria basado en representaciones varoniles, la historia es la historia de los obreros en la que consigna el pensamiento y la acción de los hombres, en ella refrenda los acontecimientos y los hechos de unos de los actores porque la actuación de las obreras, de las mujeres sindicalistas no hacen parte de las interpretaciones sociales y políticas de un movimiento tan importante para la construcción democrática de un país como es el sindicalismo, señal que empieza a contemplarse en el proyecto pedagógico de la UNEB.

Tenemos que reconocer que en nuestros proyectos educativos alternativos, aún subyacen elementos del modelo pedagógico utilizado por el establecimiento y, por ende, inmerso en la sociedad capitalista, cuyas políticas y su modelo pedagógico han sido factor fundamental para la enajenación de los individuos y donde se encuentran relaciones de poder patriarcal de dominación, de subyugación, de discriminación y de exclusión. (Arenas, Castro & otros, 2005:3)¹⁸

La organización sindical que pretende escapar a la opresión y a la exclusión de la clase dominante, está convocada a

hacer una nueva historia; o sea, reconstruir el relato [de la participación de las mujeres] desde las nuevas categorías que son relevantes para sí y no lo fueron para sus predecesores. En definitiva, más que de una recuperación del tiempo pasado se trata de una proyección desde el presente que sirve para reafirmarse en la anticipación del futuro” (Duran, s.f.:9),

Esto, para develar la opresión patronal y la opresión sexual, en la perspectiva de integrar los derechos humanos.

Esta visión ontológica y epistemológica que propone Durán, da lugar a una nueva aproximación a los contenidos de la educación sindical que tiene en cuenta la perspectiva de género; la cual busca identificar las evidencias de la discriminación, develarlas y buscar deconstruirlas, con el fin de construir unas

¹⁸ Este proyecto pedagógico se llevó a cabo en el marco de un diploma de Pedagogía, Didáctica y Política, en convenio con la UNEB, la CUT y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. 2005.

relaciones de género en las cuales la diferencia de sexo no implique ni discriminación, ni subordinación (Colorado, 2000), ayuda a descubrir cómo la escritura de la memoria de la historia del sindicalismo, tanto discursiva como textualmente, tiene un lenguaje compatible con una forma específica de ver el mundo, de construirlo y reproducirlo con las nociones y cosmogonías aprendidas como dice María Ángeles Durán

En los lenguajes que forman parte de la cultura occidental, donde la huella de la subordinación de la mujer puede seguirse en tres órdenes diferentes: en los conceptos (construidos en gran parte sobre experiencias que no son las suyas), en la estructura (las reglas referentes a las relaciones) y en el uso (la aparición de lenguajes específicos de cada sexo y la connotación valorativa de las palabras asociadas a la mujer). (Dura, s.f.:5).

La aproximación a la categoría de género en la educación sindical permite identificar las inequidades, no sólo en la representación numérica de las mujeres en los cargos de poder en el sindicato; sino en la ausencia de políticas sindicales que promuevan la igualdad entre los géneros, porque la reproducción de los “estereotipos de género impide cambiar la vida de mujeres, de hombres” (Fernández, 2010:98).

El movimiento social de mujeres, que dio lugar a diferentes “feminismos” entonces, sin dejar de atender a las múltiples determinaciones que construyen las subjetividades, se ha propuesto -y continúa haciéndolo con avances y retrocesos- intervenir en los territorios en los que se disputa la hegemonía en clave de género.

Examinando los textos que contienen los módulos¹⁹ 1, 2, 3 y 4, con los cuales se realizó un proceso de educación en la modalidad semipresencial, encuentro que el bloque de pensamiento sociológico referido a la historia del movimiento sindical internacional y nacional, no nombra ni incluye a las mujeres como forjadoras de gestas, como personas explotadas por la misma clase, tal como dice este aparte: “en esta desmesurada explotación del hombre en los albores del capitalismo...”(UNEB, Módulo 3-1998:29), otro acápite del Módulo 4 dice: “La otra característica que separa la clase obrera americana de la europea

¹⁹ Módulo es: programa de educación sindical, ciclo de fundamentación. Unión Nacional de Empleados Bancario, UNEB, Bogotá 1998.

es la naturaleza ideológica. Llegó a América un sinnúmero de hombres rebeldes, política y religiosamente descontentos con la situación en su antiguo país...” (UNEB, 1998:31), y cuando se hace mención a las huelgas, movilizaciones, organización de sindicatos y asociaciones se alude a los obreros, a los hombres, nunca al esfuerzo y aporte de las mujeres.

El androcentrismo propio de la cultura patriarcal ha naturalizado e instalado una verdad, una historia, unos modos de pensar, ser y saber en los que el mundo se expresa y se valida a través de la figura varonil. Cabe anotar que en esta construcción cultural, el lenguaje es una barrera epistemológica que pasa desapercibida, porque no es sólo que la construcción de la ciencia y la historia “hayan sido ajenas secularmente a la experiencia de las mujeres, ni tampoco de que las connotaciones de los términos referentes a la mujer sean con frecuencia negativas” (Duran, s.f.;5); es, sobre todo, que hay una “permanente equiparación del sujeto de la experiencia al “yo” masculino, que se hace más patente en la elaboración de las formas impersonales –más abstractas y por lo tanto características del pensamiento sistemático y formalizado” en las cuales el “yo” masculino es el titular de las acciones y los razonamientos.

Estas experiencias pedagógicas mediadas por los procesos de educación sindical, re-significaron mi vida, dieron lugar al afianzamiento de un pensamiento crítico, transformándome cognitiva y axiológicamente, así pues que el movimiento sindical ha sido mi motivación para formarme intelectual, académica y políticamente. Considero que es suma importancia formarse como sujeto de derechos con “conocimientos básicos de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y aplicarlos para promover y defender sus derechos y el de los demás” (Magendzo, 2000:5) en este devenir de la lucha social fui adquiriendo una cultura política que me ha permitido encarar diversas problemáticas atinentes a la violación de derechos laborales y humanos de trabajadores y trabajadoras y de grupos sociales y políticos donde he participado, a la resolución de conflictos con directivos de los Bancos, porque un

sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados. Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos, no es sólo un conocimiento académico sino uno que confiere mayor posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás. (Magendzo, 2000:5)

Estos referentes epistemológicos y políticos, desde el enfoque crítico en el que se inscriben las epistemologías y metodologías feministas, la autobiografía y la narrativa biográfica, de la misma manera, la apertura a nuevas perspectivas conceptuales y políticas como las de género y las interculturales, han afianzado mi formación como mujer, ciudadana, mi compromiso con el bien común y la defensa de lo público; poco a poco, debido a mi propia sensibilidad ante la injusticia y a la emergencia del tema de género en el sindicato propuesto por dirigentes sindicales como Magda Azucena Ortega y Yuly , entre otras; mi conciencia de género y de mí misma como mujer, se avivó, y en el año de 1991, participo en la creación de la Secretaría de las Mujeres.

Reflexionar las prácticas sindicales, auto observarme y descubrirme me ayudó a comprender lo que Freire plantea en razón de la conciencia, en tanto que:

La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano. (Freire, 1980)

Mientras me narro, hago el giro hermenéutico para darle sentido a la autointerpretación (Bolívar, 2002:4) sobre mi propia experiencia y voy descubriendo que el hablar de mi misma supero la distancia generada por el positivismo “entre el investigador y el objeto investigado correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad” (Bolívar,.2002:2), ahora integro mi subjetividad y puedo gritar sin temor que este maravilloso proceso de tomar conciencia del mundo y conciencia de mi misma, como sujeto político, como mujer, va hilándose paulatinamente; es un proceso en el que emergen preguntas, cuestionamientos y afirmaciones de lo que hemos urdido en los procesos de educación sindical. Este conocimiento de la realidad y de mi propio ser femenino

me ha permitido identificar que la historia oficial ha estado incompleta, porque no es la historia de los sectores excluidos y marginados como las mujeres, es la historia de las élites que reconoce la historia de un “yo” masculino.

Hago hincapié y retomo los escasos estudios que sobre la historia de las mujeres trabajadoras porque: “Así como la especificidad de género de la lengua ejerce influencia sobre cómo se piensan o dicen las cosas, las formas narrativas arquetípicas de Occidente que asumen un protagonista masculino influyen sobre cómo se cuentan historias sobre mujeres” (Conway, Bourque y W.Scott, 1955:170), hay, para aportar desde una nueva propuesta de educación sindical en la reflexión y producción de memoria, en la cual debe dársele lugar en el espacio y el tiempo al trabajo femenino, al empeño de las mujeres por mejorar las condiciones de vida de sus familias y de la sociedad, a denotar los impactos en su subjetividad femenina, a partir de la participación en el mundo del trabajo y en el sindicalismo.

La voz de Rosa Emilia Bermúdez Rico²⁰ apoya esta afirmación cuando plantea que: “En Colombia, las investigaciones sobre la mujer trabajadora e identidad son relativamente escasas y más aún cuando se aborda la inserción laboral de las mujeres en la industria manufacturera”. Detallemos un poco más la situación de las mujeres obreras para identificar el aprovechamiento que se hace de su condición femenina.

La vida en la empresa está determinada por el tiempo, el tiempo de la obrera no existe, este le pertenece al patrón y además representa el dinero para su sustento. La empresa dispone de su tiempo cuando requiere prolongar la jornada, establecer horarios nocturnos, y esto no puede tener objeción porque de lo contrario se señala como falta de compromiso, o se castiga por abandonar el puesto de trabajo. (Bermúdez, 2007:73)

De aquí deviene que en la interacción entre la empresa y las trabajadoras los procesos normativos y disciplinarios que van moldeando el carácter de las obreras van configurando una ética del trabajo sin mayores obstáculos ni

²⁰ Economista, especialista en teorías y métodos en investigación en Sociología y magíster en Sociología. La nota se retoma del texto de la autora: Mujeres obreras y construcción de identidades sociales (2007).

resistencia, lo que facilita la incorporación de prácticas como las de la cooperación activa y de valores como la lealtad y el compromiso mutuo.

El uso de estas estrategias administrativas y la forma particular de vincularse los empresarios con las trabajadoras, conlleva a desdibujar la confrontación del capital con el trabajo y a imponerse sutilmente las relaciones de dominación. Los intereses antagónicos se funden y obreras y patronos se comprometen en sacar adelante la empresa. Ambos comparten aparentemente un futuro de progreso.

Para connotar desde un enfoque diferencial las condiciones y situaciones en las que se han visto sometidas las mujeres en el espacio laboral, identifiquemos lo que ocurrió con el paternalismo²¹, como forma de contratación de las trabajadoras (Bermúdez, 2007) en el cual mediaban las recomendaciones personales a través de familiares, amigos y paisanos, generando una relación de gratitud entre trabajadoras y empresario, mejor dicho, una dependencia y lealtad de parte de ellas. Esta condición perdura hasta mediados de los años cincuenta. Las mujeres que ingresan a laborar a la empresa, son fundamentalmente jóvenes, huérfanas, jefas de hogar, y las solteras con la responsabilidad de sus padres y sus hermanos, lo que significa que la remuneración de las mujeres ha sido y sigue siendo un ingreso familiar y social.

La fuerza de la historia autografiada con el ahínco de las mujeres obreras

*Extraño pero más interesante, el hecho de que fuera
una mujer la que sembrara esa llama de inquietud
revolucionaria por los caminos de la patria.*

María Cano

²¹ (...) la fuerte imagen paterna, encarnada en la figura del patrono, quien al desempeñar los diferentes roles de padre, juez, consejero, maestro y compañero, logró alcanzar una mayor cohesión alrededor suyo y en torno a la que era su obra y fin de su vida misma; la fábrica. Alberto Mayor Mora, *Ética, trabajo y productividad en Antioquia*, Bogotá, Tercer Mundo, 1989, p.281. (Bermúdez, 2007)

Me regodeo en este epígrafe porque me siento parte de esta historia, soy también la otra, las otras que han hecho de mí las preguntas que soy, soy el dolor que han vivido las mujeres por la violación a sus derechos, por el silencio que ha sepultado sus ideas, soy también la alegría y la decisión de ser yo misma, contenida en la herencia invaluable que de lo que fue mi madre y han sido mis antecesoras, mujeres todas a las que rindo tributo con la memoria que se desliza y trasluce en esta narración.

En mi habitan referentes femeninos desde tiempos memoriales, así como los que he tenido en mi experiencia sindical, menciono solo algunas de ellas para simbolizar y poner en emergencia nuevas miradas epistemológicas y metodológicas en las cuales la mujer haga parte de la historia, en tanto que:

más que de una recuperación del tiempo pasado se trata de una proyección desde el presente que sirve para reafirmarse en la anticipación del futuro. La distinción entre la historia como acontecimiento y la historia como relato las "historias" sobre la historia abre la puerta a los problemas del sexismo implícito en la historia. ¿Quién es el sujeto de la historia y quién tiene el poder de reconocerlo como tal? ¿Relatan las historias la historia de los dominados? ¿Existen historias paralelas para hombres y mujeres o viven de diferente manera su historia? (Duran: 9)

La mirada agua marina de María Tila Uribe²², envuelta en su calidez y temple que le deja la huella del compromiso político asumido con las causas de los despojados de la libertad y la riqueza, me guía en mi propia experiencia de educación sindical y estimula la importancia de plasmar y dar a conocer lo que ella ha sido como mujer autodidacta en sus vigorosos 82 años. Su papel como alfabetizadora de hombres y mujeres adultas, su vivaz iniciativa en los procesos de formación, su lucidez política y su conciencia de género le han permitido hasta el día de hoy ocuparse de la defensa de los derechos humanos de las mujeres, tejiendo con ellas cognitiva y axiológicamente autonomía y sentido de vida.

²² Nacida en Bogotá en el seno de una familia altamente politizada, vinculada al movimiento popular, sindical y campesino. Estudio en un departamento dedicado a la formación de maestras rurales. No tuvo ninguna otra educación formal (...) Participó en el Vice ministerio de Educación de Adultos en Nicaragua (1982-1985). (Uribe, 1994)

Ella misma ilumina esta historia de mujeres en Colombia con su propia vivencia y experiencia en la cual ha combinado haceres domésticos, con actuación política, cuidado de la vida con tarea pedagógica, formación autodidacta y producción de memoria del sindicalismo en los años 20, significa que “las mujeres que se dedican a la investigación científica actualmente, la mayoría siguen obligadas a la producción de bienes y servicios para sus respectivas familias” (Duran, s.f.:3), los tiempos y espacios que se dedican a la investigación, a la formación académica e intelectual, a la actividad política son tiempos que también se ocupan en las faenas domésticas más rutinarias y poco valoradas

Con su palabra escrita aporta en la visibilización y reconstrucción de la historia de mujeres que como María Cano, vislumbraron con claridad el paso de las mujeres del espacio privado al espacio público, no para escindir en sentido de dividir o distribuir su labor reproductiva y productiva, sino para multiplicar sus responsabilidades en ambas esferas.

Extraño pero lógico porque ya la mujer no estaba solamente en la casa, en el pequeño taller y en el campo de cultivo, sino también en las grandes fábricas, en el amplio comercio, en oficinas e instituciones. ¿No es lógico igualmente que la mujer esté, con los mismos derechos del hombre, en todos los frentes de actividad económica, social y política de la nación? (Escuela Nacional Sindical, 2007:43),

La inspiración para este trabajo de investigación está en la terquedad de hacer visible lo que las mujeres somos y hemos hecho, soñado y reflexionado, de contar y narrar lo que también soy como mujer empeñada en persuadir a trabajadores y trabajadoras, a dirigentes sindicales hombres y mujeres en la importancia de educarse, de emancipar el pensamiento colonial y patriarcal, y así subvertirse para pensar por cuenta propia, por sí mismos, porque: “Lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire,1980:75)

Reconozco un movimiento sindical que busca cambios, que está hecho con convicción por la justicia y con tesón de clase, como lo muestra la guía ideológica de la UNEB en la cual se promulga el “promover y aportar a la conquista de la paz

nacional y mundial, sustentada bajo los conceptos de equidad, vida democracia y justicia social y como aparece en uno de los proyectos de educación, formación e investigación de la UNEB en el que “se propone superar los contenidos, metodología y objetivos hasta ahora impuestas por la escuela tradicional, con una visión popular y clasista (Rivera, Gaviria y Castro, 1994-1995:2).

Siendo muy importante esta ruta ideológica y política, el movimiento sindical ha dejado un profundo vacío sobre las mujeres y su lugar en la construcción política; pues, desde tiempos inmemoriales hasta hoy, ha relegado la presencia, la palabra y el pensamiento de ellas. Los relatos e historias del sindicalismo han sido escritos y tatuados, tanto en la memoria de la sociedad como en los cuerpos y mentes de quienes lo han liderado, con un lenguaje sexista que jerarquiza, nombra y reconoce las luchas, las ideas y conquistas de uno de los sexos: los hombres, que son considerados como los sujetos políticos; mientras que las mujeres han sido subrepticamente invisibilizadas por una concepción androcéntrica que considera al sexo masculino “como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia y de gobernar el mundo (Dorelo, 2005: 6), cosmovisión que se reproduce en el sindicalismo, pese a que éste es un movimiento que, con loables razones, se ha propuesto la emancipación respecto de la opresión patronal y la explotación capitalista.

De allí que con profundo sentimiento por dicha ausencia, con la comprensión de que tanto en la socialización primaria como en la secundaria, en la familia como en la escuela, nos educaron a hombres y mujeres en el paradigma sexista, aprendiendo a naturalizar la discriminación y los estereotipos de género, a proscribir y silenciar la acción y la palabra femenina; traigo la voz y la fuerza de las mujeres asalariadas de los años 20, “que aunque ignoraban el sentido de la palabra plusvalía, sentían la explotación para sus compañeros y ella mismas y aunque no supieran leer comprendían que su trabajo producía. No existía razón para que fueran tratadas como seres inferiores” (Uribe, 1994:54), de Betzabé Espinal, que con su juventud y arrojo tomó conciencia de la deshumanización y explotación a la que estaban siendo sometidas más de un centenar de obreras,

impulsándolas y empoderándolas hasta convertirse en un factor de poder que las condujo a liderar la primera huelga en Colombia (Aricapa, 2010:4), de María Cano, una mujer escritora, de sensibilidad arrolladora, genuina oradora que embelesaba y entusiasmaba a las masas, que instó a la clase obrera a educarse y a las mujeres a organizarse y con María Tila Uribe (2007:126) recobro la memoria de muchas otras mujeres, las olvidadas hasta por nosotras mismas. Con ellas hay que deletrear y plasmar lo que en tantos siglos y años ha estado oculto: la presencia de las mujeres en el pensamiento y en el quehacer cotidiano de la clase obrera y del sindicalismo en nuestro país.

Irrumpir en la historia lineal, de corte varonil es necesario, para reconstruirla a partir de las luchas primigenias en las que tanto hombres como mujeres, hicieron posible la emergencia del sindicalismo en Colombia, historia que fue posible además por el arrojito de una joven de 24 años que, acompañada de otras mujeres, tuvo la claridad y valentía de luchar por los derechos que les eran conculcados como obreras en 1920. En esta época “estaba naciendo en Colombia la gran industria manufacturera, con epicentro importante en Antioquia, donde era normal que en las fábricas emplearan mujeres y niños como mano de obra sumisa y barata” (Aricapa. 2010: 1).

400 Mujeres de la Compañía Antioqueña de Tejidos, mejor conocida como la Fábrica de Tejidos de Bello (Aricapa. 2010: 1), se alzaron para exigir humanización en el trato, mejoramiento de las condiciones de insalubridad en el espacio de trabajo, disminución en la jornadas laborales de 12 horas, respeto por su cuerpo y sexualidad, dado que eran objeto de acoso sexual, igualdad en el salario porque:

Dependiendo el oficio que realizaran, el salario de las obreras en la fábrica de don Emilio oscilaba entre \$0.40 y \$1.00 la semana; mientras los hombres, por hacer el mismo oficio, ganaban entre \$1.00 y \$2.70. Un trabajador de construcción ganaba entre \$3 y \$3.60 semanales, lo que da idea de la explotación que pesaba sobre las obreras. Esto porque una idea aceptada socialmente era que el salario femenino constituía un ingreso familiar complementario, y eso justificaba su diferencia con el de los hombres. (Aricapa. 2010: 2)

Con la potencia que emerge del coraje cuando tomamos decisiones, las mujeres obreras no dieron tregua ante tanta humillación e inequidad. Fueron 21 días de parálisis, los cuales se registran como el movimiento que dio lugar a la primera huelga del país (Aricapa. 2010: 4); como producto de tan importante gesta, incrementaron el salario, se disminuyó la jornada laboral, se amplió el tiempo para almorzar, pudieron calzarse para ir a trabajar y con un ejemplar despido al principal acosador sexual, resarcieron el daño causado por dicha violencia de género.

No era solo una mujer la que se levantaba, eran muchas mujeres las que como levadura iban juntándose y rebelándose jalonadas por su espíritu libertario. El ímpetu de las obreras y de mujeres como María de los Ángeles Cano Márquez, comúnmente conocida como María Cano, la Flor del Trabajo, fueron la levadura que acrecentó el inconformismo y la rebeldía ante tanta ignominia con la clase trabajadora. A las mujeres las convocaba con proclamas a que participaran en las luchas sociales.

Amigas, compañeras...romped las ligaduras de la indolencia, la mordaza del escepticismo...sois fuerza latente, hacedla útil. Que se rompan cadenas de prejuicios, de errores, de ignorancia. Por esto mi afán es organizaros, para que seáis poderoso elemento, necesario para el avance de la civilización²³ (Uribe, 2007:127)

En María Cano las mujeres re-significaron su identidad porque ella se convirtió en “símbolo en un proyecto femenino como espacio para conocerse (...) Aquellas mujeres que se enfrentaron a su tiempo tuvieron osadía porque si bien los hombres eran perseguidos por su actuación política, a ellas se les señalaba no solo por eso sino por su condición femenina (Uribe, 2007:127).

Iniciaba el siglo XX, eran los albores de las ideas socialistas y el advenimiento del sindicalismo, momento insigne de la historia que fue posible por la tenacidad y valentía de mujeres como María Cano, quien con su participación y frenesí contribuyó en la constitución de importantes organizaciones como la Confederación Obrera Nacional, CON, en la fundación del Partido Socialista

²³ Tomado del Magazín Dominical No.89, *El Espectador*.

Revolucionario, como partido popular, donde tuvo destacado papel (1925), su compromiso en la propaganda de las ideas socialistas, de apoyo a las huelgas del proletariado minero, petrolero, del banano y otros sectores en los que proyectó su carismática y audaz personalidad, llegando al corazón y mente de miles de trabajadores y trabajadoras, contribuyendo con su acción “a poner en jaque a la república conservadora. La verdad histórica es que la acción y el verbo de María Cano, el Partido Socialista Revolucionario y la Confederación Obrera Nacional, al igual que las luchas indígenas y estudiantiles fueron la clave para la derrota de la hegemonía del régimen conservador”²⁴.

María Cano escribió y publicó sus poemas en la revista *Cyrano*, revista colombiana de arte y de iniciación, a sus 30 años ella dice: “mi corazón dio su vida para encender la rosa fragante que fue *Cyrano*” (Escuela Nacional Sindical, 2007:41), posteriormente se comprometió con la acción de masas, una mujer beligerante, sistemática, que recorrió el país agitando y proclamando la justicia y la importancia de la educación de la clase obrera, en uno de sus discursos dedicado a los obreros, los exhortaba:

(...) Yo os amo...Yo quiero gustéis conmigo el placer exquisito de leer. Al paso de mi vida frente a vuestra vida sencilla y noble, mi alma os ha sonreído muchas veces al contemplar la avidez con que sacáis vuestra hambre de leer. Hambre sagrada. Estrella en la ruta sombría. Y he pensado en vosotros. He querido a nuestro lado sentir los bellos libros. Hay una biblioteca del Municipio a la que tenéis entrad. Acaso muchos lo ignoráis; acaso ninguno ha encendido en vosotros el anhelo, ninguno os ha mostrado el rico tesoro a que tenéis derecho. Yo he conseguido se me permita llevar allí los bellos libros que he saboreado. Y más aún, se me ha prometido enriquecer más la biblioteca con libros que serán fuentes de bien para vosotros. El correo Liberal, Medellín, mayo 5 de 1924 (Revista de poesía, arte y literatura, QUITASOL, No 1 Bello-Colombia 2004)

²⁴ <http://www.historiadeantioquia.info/personajes/maria-cano.html>. Mujeres Antioqueñas que han hecho historia **Escrito por tomado: www.banrep.gov.co/** consultado en 13-06-2011

María Cano, una mujer que brilló con luz propia, que al lado de dirigentes como Tomás Uribe Márquez, Raúl Mahecha e Ignacio Torres Giraldo, alentaron las ideas socialistas y los intereses de las libertades.

Las famosas giras políticas, la prisión de siete meses, en 1929, su reconocimiento y liderato transcurren en el intenso y al mismo tiempo breve lapso de siete años. Antes fue el periodismo y la literatura, al final, empleada humilde de la imprenta departamental de Antioquia. Siete años vividos como apostolado revolucionario y cincuenta y tantos en el retiro y el ostracismo, hasta su muerte el 27 de abril de 1967. (Mujeres Antioqueñas que han hecho historia)

La importancia de María Cano se resume en este afortunado concepto con el que Torres Giraldo concluye su bella biografía:

María Cano es la única mujer de Colombia y de América que ha logrado encarnar, en un momento de la historia, toda la angustia y los anhelos de un pueblo. De mar a mar y del macizo andino del sur hasta la sierra nevada de Santa Marta, llevó su voz, como campana de oro, despertando a las gentes del largo sueño de la colonia española y del nuevo colonaje del imperialismo yanqui. (Mujeres Antioqueñas que han hecho historia)

En una investigación de corte empírico que figura como un “estudio de caso”, realizada por Rosa Emilia Bermúdez (2007), se hace un esfuerzo por indicar aspectos generalizadores respecto al trabajo obrero femenino, el proceso industrial de la ciudad y la historia urbana de Cali. Se revisaron y sistematizaron 910 historias laborales de mujeres que ingresan como obreras a la empresa Croydon del Pacífico entre 1937 y 1959, se construyó una base de datos de cierta amplitud a partir de variables sociodemográficas y socioeconómicas, la revisión documental de las hojas de vida de las obreras permitió acceder a otras importantes fuentes de información primaria, como la correspondencia entre obreras y directivos empresariales, la historias clínicas de las obreras, los contratos de trabajo, las circulares y los memos internos.

Estas fuentes de información se completan en el trabajo con entrevistas a mujeres que laboran como obreras en el período estudiado, cuyos relatos son testimonios invaluable, narraciones selectivas que recrean eventos del pasado, a

la manera de una interpretación y reinterpretación de los hechos que hacen singular una época de su propia historia de vida. De esta manera se le da prioridad como eje articulador al estudio de las acciones y percepciones de las propias trabajadoras, a su sentir, sus razones y sus motivaciones, las cuales se hacen explícitas en múltiples momentos.

A lo largo de su trabajo, la autora analiza los cambios en los procesos de producción y administración de la empresa y, paralelo a ello, lo que sucede con la vida cotidiana, con la racionalización del trabajo y de la vida diaria. La organización racionalizada de la fábrica va ligada al objetivo de aumentar la producción y alcanzar mayores niveles de productividad, para ello se requiere formar en “una ética para el trabajo que implica adquirir disciplina y cálculo racional en la conducta diaria, incorporando nuevos estilos de vida” (Bermúdez, 2007:67), ganando en agilidad y aprendizaje de las máquinas, generando competencia entre ellas y los varones. En esencia se desarrolla el capitalismo industrial y para ello hay que moldear el trabajador y la trabajadora para que se ajusten al nuevo modelo de producción y de explotación.

Las mujeres se van adaptando y asumen la cooperación activa y el consentimiento, al mismo tiempo van demostrando que la norma la aceptan porque se sienten motivadas, en el momento que no se atiende esa parte humana y emocional, que las condiciones laborales cambian, que se exacerban los controles, que se sienten las presiones y los abusos, las obreras crean su propia resistencia construyendo poder colectivo, bajando la producción, o parándola radicalmente con la huelga. El paternalismo las adaptó a conductas y normas funcionales a la empresa; cuando éste modelo se transforma, la respuesta fue colectiva en la que trabajadores y trabajadoras deciden constituir la Organización Sindical para defenderse de la opresión y explotación patronal.

Estas ejemplares luchas lideradas por mujeres, tejidas igualmente con los hombres, deben ser objeto de análisis, parte de la realidad en la que viven los sujetos educativos a los cuales va dirigida la educación sindical, porque “en la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos

educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación” (Freire, 1980:112) y así darle un giro epistemológico y metodológico a las investigaciones que sobre la clase obrera existen en Colombia, porque como afirma Luz Gabriela Arango (2007) “este análisis se ha hecho durante muchos años por un énfasis en las dimensiones económicas y políticas como efecto de una cierta interpretación de la teoría marxista” (p. 11), en la que se le ha dado toda la importancia a la constitución y desarrollo de la clase obrera como sujeto histórico y promotora de cambio del sistema capitalista, otorgándole el protagonismo a los hombres.

No se ha indagado desde una perspectiva cultural, antropológica y sociológica lo concerniente a la participación femenina, a sus demandas relacionadas con sus derechos sexuales y reproductivos, al imperativo de “desnaturalizar” la creencia de que el hogar es responsabilidad exclusiva de ellas, a problematizar las desigualdades salariales, a temas de igual importancia como “la identidad obrera, la vida cotidiana, familiar y privada, el consumo y las prácticas recreativas”, algunas de éstas problemáticas han tenido lugar a partir de los años setenta en Europa, como lo señala la misma autora.

En Colombia, en los últimos años, algunos de estos tópicos han sido preocupación de las mujeres sindicalistas que los han puesto a circular en reflexiones para animar la constitución y proyección de las secretarías de las mujeres en los sindicatos, problemáticas que se han elaborado como acápites aparte en tanto siguen siendo marginales de las convenciones colectivas, de los programas y planes de las secretarías de educación; o sea, no concitan el interés de todo el conglomerado de la dirigencia sindical, por tanto no obedecen a políticas institucionales de las organizaciones sindicales porque las instancias de dirección y los cargos de poder donde se toman las decisiones siguen siendo dirigidas mayoritariamente por hombres y la representación femenina, además de ser minoritaria, como el caso de la junta directiva de la UNEB en la que de veintiún miembros participan tres mujeres, y no todas consideran la importancia de la inclusión de los temas de género y de las mujeres, esto sucede en la Central

Unitaria de Trabajadores CUT y en general, en las organizaciones sindicales. O sea, la amplia mayoría de las direcciones del sindicato no encuentra pertinente actuar en defensa de las trabajadoras respecto a la opresión sexual, al salario desigual, a la falta de profesionalización y calificación, a la discriminación en el empleo por su condición de madre, a la atención del abuso sexual por parte de los jefes, estos no son temas que interese a los varones, incluso ni a algunas mujeres, lo que motiva aún más en la configuración de proyectos educativos sindicales con perspectiva de género.

En el estudio “Sindicalismo cosa de varones”, (1992), hace una reflexión y plantea propuestas relacionadas con la situación de discriminación de género y de clase, así como la opresión sexual que viven las mujeres en los espacios de representación sindical, en los cuales se evidencia la reproducción del modelo patriarcal que se expresa en el desconocimiento de sus demandas y de su participación social y política en igual de condiciones a la de los hombres, a pesar de tener una presencia cada vez mayor en el mercado laboral; pues hay una incorporación masiva de mujeres al mercado de trabajo, como necesidad de complementación de la renta familiar para la sobrevivencia, y en algunos sectores la concreción del deseo de independencia económica y realización profesional.

Refrendo esta reflexión trayendo a la memoria la historia de Betsabé Espinal, contada apenas a los 90 años de tan importante acontecimiento en una investigación hecha en el 2010²⁵ para conmemorar el primero de mayo, palpa el olvido y el desconocimiento del papel que han jugado las mujeres en la constitución del movimiento sindical colombiano, muestra que en Colombia son escasas las investigaciones sobre la mujer trabajadora, más en el sector de la industria manufacturera, como lo evidencia Rosa Emilia Bermúdez en la investigación realizada con las obreras de Croydon en Cali en el siglo pasado, en la cual hace una ruptura epistemológica y metodológica, en tanto recrea su investigación con la voz de las mujeres que laboraron en esta empresa, sus vidas, su subjetividad femenina, su desvelamiento y conceptualización de lo que significa

²⁵ Escuela Nacional Sindical y el historiador Ricardo Aricapa, CUT

el trabajo productivo y reproductivo de la mujeres, la división sexual del trabajo, entre otras, igualmente, recordar y reconocer la experiencia vital y ejemplar, ella misma decía en un mensaje enviado a la Organización Democrática de Mujeres de Antioquia, con ocasión del homenaje que le harían en el año de 1960 para conmemorar el 8 de marzo, Día internacional de los derechos de las mujeres,

“y fui a confundirme con la gran marea popular –desde mi modesta posición de escritora de revistas y periódicos- porque tenía la convicción, como la tengo ahora de las razones justas que impulsaban al pueblo trabajador a luchar por sus legítimos intereses y de la necesidad que tenía y tiene todavía la nación de una fuerza social que unida y poderosa la redima de la miseria y la ignorancia” (ENS, 2007:22).

María Cano, de la cual existen más referencias biográficas, en el mismo mensaje clamaba: “(...) Pero entonces como ahora lo esencial era y sigue siendo movilizar a la gente, despertarla del marasmo; alinearla y poner en sus manos las banderas de sus tareas concretas ¡Y que las mujeres ocupen su lugar!” (ENS, 2007:22) y cuando exhortaba a las obreras y obreros, “(...) y decid que una voz de mujer les grita: educar es construir; construir es deber de toda legislación” (ENS, 2007:21).

Estos estudios son necesarios para una aproximación a la educación sindical, toda vez que en el marco del desarrollo capitalista e industrial, a principios y sobre todo a mediados del SXX, las mujeres se incorporan tempranamente como obreras al mercado laboral, ocurre así en Medellín, Cali y en el resto del país; sin embargo, no hay estudios suficientes que investiguen este proceso.

Me motiva relacionar historias e investigaciones acerca del papel y las luchas de las mujeres trabajadoras, para cultivar la inquietud y la necesidad en la Unión Nacional de Empleados Bancarios “UNEB” de hacer una construcción pedagógica y cognitiva a partir de lo que proponen las epistemología y metodologías feministas en cuanto transformar la visión del sistema de dominación hacia las mujeres. El foco de atención de las estudiosas ha sido analizar cómo el género influye o debe influir sobre el proceso de conocimiento. El feminismo ha puesto particular atención a la naturaleza y el papel del sujeto que

conoce y las prácticas propias de la investigación científica, bajo estas premisas resulta imprescindible saber escuchar y saber dialogar con las/os excluidas/os y estar verdaderamente convencidos de que el conocimiento es una construcción compartida por las personas investigadas y por las que investigan.

Con lente femenino y visor masculino, repensar, reflexionar, observar y experimentar y emprender renovados procesos de educación sindical, es vigorizar el movimiento, redimensionar las luchas obreras, en las cuales mujeres y hombres han puesto su impronta con sus vidas, anhelos y convicciones políticas en la urdimbre de organizaciones y en la tarea pedagógica de generar conciencia de clase, y hoy, conciencia de género; es abrir las agendas para que se atiendan los cambios y nuevas realidades de los sujetos de trabajo en relación con la flexibilización del trabajo y con los derechos laborales y humanos de mujeres y hombres, es sobre todo, democratizar prácticas de incorporación, participación y decisión en las cuales existan igualdad de oportunidades y condiciones para las mujeres, en sentido amplio, es transformar la cultura política para formar seres humanos incluyentes, respetuosos de las diferencias de género y de las diferencias políticas, sexuales, étnicas y raciales, porque el feminismo como proyecto epistémico y político propone la superación de las inequidades y desigualdades, así como desestructurar el poder hegemónico que domina a todos los grupos carentes de poder.

La insurrección de las mujeres: travesía para la re-significación de conceptos y de la subjetividad femenina en el trabajo y el sindicalismo

Sin la voz de las mujeres
La democracia está incompleta
Movimiento social de mujeres

En los últimos años he coreado con entusiasmo en las marchas del Primero de Mayo la consigna: *Democracia en la casa, en la cama, en la calle, en el trabajo*

y en el sindicato. Pregón que pasa por el cuerpo y por la voz de las mujeres sindicalistas y de algunos hombres, porque aún genera resistencia al interior del movimiento sindical hablar de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, de su participación y representación política, de hacer suyas las reivindicaciones relacionadas con la conciliación del tiempo personal con el tiempo del trabajo para las mujeres, de incluir en los pliegos de peticiones la realidad que vivimos en los lugares de trabajo acerca de la discriminación salarial y la división sexual del trabajo.

Estas demandas que hoy hacemos, son parte del proceso de subjetivación que hemos vivido muchas mujeres; en los cuales heredamos la conciencia del movimiento social de mujeres, de las sindicalistas que lideraron estos cambios y de las teóricas feministas. Todas ellas han puesto en cuestión el patriarcado como ideología, porque como base de la organización de la vida social, ha permeado las relaciones humanas, conllevando a procesos de socialización diferenciados, una cosa se aprende en lo público, otra en el privado, el uno es destino del hombre, el otro ocupación de la mujer, de ambos se espera “actividades, funciones, o comportamientos, sentimientos, actitudes y aún valores no sólo diferentes sino, en muchos casos, opuestos” (Dorelo, 2005: 5), conllevando a relaciones de inferiorización que se traslucen en el sindicalismo, en el cual existen cargos de poder “connaturales” de los hombres y labores y ocupaciones propias de las mujeres (el arreglo de las oficinas, las relatorías, el cargo de secretarías, la organización de los eventos, la decoración de los escenarios), roles aprendidos y que se reproducen tal como se viven y representan en la sociedad.

El patriarcado es pues en palabras de Marina Subirats (1994) “ese orden social jerárquico que en el cual la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas” (Dorelo, 2005:6)

La ideología que se va enraizando en el imaginario colectivo de hombres y mujeres ha contado con medios eficaces o agencias de socialización (Brigido. 2005:105), que como la escuela han reforzado modos de pensar, pautas culturales

como bien se refleja en un período tan importante para la humanidad como fue la ilustración en el siglo XVIII, también llamado siglo de las luces, el cual está guiado por la luz de la razón, dicha razón humana, se creía podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía para construir un mundo mejor. Esta verdad se constituyó en el ideal que se difundió desde Europa y que hegemonizó el pensamiento en todo el mundo, porque lo que es universal como ciencia, como ideología y como política es irrefutable si es venido de la civilización occidental.

La facultad de pensar, además de atribuirse a occidente, es propia de los hombres, como lo propuso este gran pensador Juan Jacobo Rousseau, que contradictoriamente fue un crítico agudo de la civilización y la cultura por “su atrevido desprecio a la idea de un progreso o mejora de la humanidad fundamentado en el uso de la razón (...) defendiendo el sentimiento y la pasión como valores intrínsecos y esenciales al ser humano” (Fuster, 2007:3), sin embargo hizo una diferenciación en la educación de los hombres y de las mujeres, en pleno apogeo de la ilustración de acuerdo al Emilio de Rousseau, obra insigne de la pedagogía, las mujeres no están facultadas para pensar, para educarse, como si lo está Emilio por su condición racional, tal como lo indica Francisco Fuster (2007) analizando su obra.

Se establece que existe una naturaleza distinta entre ambos, por tanto su ulterior proyección social será distinta, harán que Emilio reciba una educación para la autonomía moral mientras que la educación de Sofía se oriente hacia la dependencia y la sujeción a Emilio: “Uno debe de ser activo y fuerte. El otro pasivo y débil: es totalmente necesario que uno quiera y pueda; basta que el otro se resista poco” Rousseau (1997:535)” (p.3). En el estado social que propone Rousseau, Emilio y Sofía tienen funciones específicas y lugares de actuación determinados por su sexo.

El lugar que ocupa Sofía en el estado de naturaleza rousseauiano es un estado que podemos calificar como estado presocial, sin ninguna posibilidad de acceder a la esfera pública sin pasar antes por la figura del hombre o el marido que actúa como intermediario entre las dos esferas. La función de Emilio será económica y política y la de Sofía doméstica. De esta forma, las dos funciones sociales se constituyen como los

ejes fundamentales de los dos espacios en la sociedad liberal burguesa; el público y el privado. (p.2)

Para que estas diferenciaciones hagan parte del pensamiento, a su vez, de los comportamientos y actitudes de hombres y mujeres, los cuales deben asumir los roles establecidos por la sociedad, la educación cumple un papel fundamental en el arraigo de este modelo de vida de allí que hará que “Emilio reciba una educación para la autonomía moral mientras que la educación de Sofía se oriente hacia la dependencia y la sujeción a Emilio” (Fuster, 2007:2), siguiendo al mismo autor, para que un hombre natural alcance la formación perfecta y plena, necesita la presencia de una mujer a su lado.

Desaprender este modelo, desinstalar del imaginario femenino y masculino este mandato androcéntrico, “que considera al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como medida de todas las cosas” (Dorelo, 2005:6) es una tarea pedagógica que se debe atender en los procesos de educación sindical, tanto con hombres como con las mujeres porque

Hay un prejuicio muy extendido que consiste en creer que la visión androcéntrica es la que poseen los hombres, pero esto no es así, en realidad es la que poseen la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión y que no han podido o no han querido sustraerse de ella. (Dorelo, 2005:6)

Cuando las personas, hombres o mujeres no toman conciencia de la discriminación y de las injusticias, con “naturalidad” se admiten y se justifican, consciente o inconscientemente, dicho por Monserrat Moreno (1996), si la mujer lo tolera es porque ella misma participa del pensamiento androcéntrico y tiene inconscientemente aceptados todos sus tópicos, es más, en multitud de ocasiones es su principal defensora y la inmensa mayoría de las veces su más fiel transmisora” (Dorelo, 2005:6).

Tener esta claridad permite hacer un proceso educativo en el sindicato de la UNEB en el cual se parta de la desestructuración de una cultura patriarcal en la que estamos inmersos hombres y mujeres, porque en ella se han instaurado sistemas de representaciones que por medio del lenguaje, los chistes y discursos,

se refuerzan estereotipos de género, relaciones con de poder de dominación, subordinación y opresión, las cuales son reproducidas cotidianamente en la organización por la mayoría de los hombres, incluso por las mismas mujeres, precisamente porque no es no es tarea fácil poner en concomitancia el discurso de la justicia y de la equidad de género con la práctica sindical y política.

Conceptualizar, reflexionar y decidir políticamente un nuevo camino pedagógico para la UNEB, hace parte de contribuir en la formación de sujetos políticos que se piensen en reconocimiento hacia el otro género, porque en el trabajo, en el sindicato, en la fábrica, en la calle, en la cama, en la casa, en el barrio, en la comunidad, en el hospital, en la escuela, en el campo, en la academia, en el espacio privado y en el espacio público; las mujeres han hilado la existencia de la humanidad, con su sabiduría ancestral, su capacidad de percibir la vida en toda su dimensión más allá del precepto racional, su tenacidad para el trabajo y su sentido de responsabilidad con la vida y la subsistencia familiar, han protegido sociedades, niños y niñas, ancianos y ancianas de los desastres que generan las guerras, han soportado las violaciones de sus derechos humanos, y se han erguido y levantado a contrapelo del patriarcado.

El desaprendizaje de cultura patriarcal nos encamina a la re-significación de la subjetividad femenina, que parte de un ejercicio de recuperar la memoria de las mujeres como Betsabé Espinal, María Cano y María Tila Uribe, muchas más, que han sido invisibilizadas, tener en cuenta su sabiduría ancestral es apoyar el despertar de conciencias, es continuar la rebelión respecto a la ideología patriarcal y su reproducción cotidiana, su historia además, alentó el surgimiento de la teoría de género y las epistemologías y metodologías feministas, posibilitando el escrutinio de la ciencia occidental como modelo universal y hegemónico, “el hecho de que las comunidades científicas han estado integradas tradicional y principalmente por hombres de clases privilegiadas, ha tenido un profundo impacto en cómo se ha desarrollado la práctica y entendimiento científico de la objetividad” (Blázquez, 2010:22)

Este legado nos sirve como andamio a las personas que participamos en el movimiento sindical para marcar rupturas y generar procesos educativos y políticos de equidad de género en las organizaciones, en consonancia con planteamientos anteriores. Por ejemplo, en el proyecto educativo de la UNEB (2005) se señalan algunos problemas cognitivos en cuanto a que se identifica que existe un “pensamiento “dogmático” (que hacen del conocimiento científico una “religión”, paso previo al sectarismo), un pensamiento “subordinado”, sin autonomía (seres pensados por otros, sin “mayoría de edad” según Kant. Con dificultades para pensar por sí mismos), un pensamiento discriminatorio, producto de los anteriores. Instalamos en nosotros, formas de pensar discriminatorias de género, sexistas, étnico- raciales y generacionales que llevan a comportamientos – conscientes e inconscientes- igualmente discriminatorios. (Arenas, Castro y otros, 2005:5 y 6)

En la primera expresión del movimiento social de las mujeres a principios del siglo XX, el movimiento internacional sufragista promueve la extensión del voto femenino, abogando por la abolición de la diferencia de capacidad de votación por género, en Colombia se hace realidad el ejercicio a la ciudadanía a través del voto en 1957²⁶, hito que en la historia colombiana genera cambios estructurales en la mentalidad conservadora y en las políticas públicas discriminatorias. Vale la pena destacar que el voto de la mujer simboliza un gran avance tanto cultural como políticamente, pero se requiere tener conciencia de género para efectuar una representación o participación exenta de la dominación de la cultura androcéntrica, en la cual incurrían muchas mujeres.

A mediados de los años 60, en una segunda ola de reivindicaciones, se focaliza su lucha y su producción académica en la denuncia de la división sexual y jerárquica del trabajo, expresando la injusticia y el detrimento que experimentan

²⁶ En 1853 se aprobó el sufragio femenino en la provincia de Vélez (en el actual departamento colombiano de Santander). Fue el primer caso en un país independiente; no obstante fue revocado en 1857 y restablecido el 25 de agosto de 1954 pero, como el país vivía la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, sólo pudo ponerse en práctica desde 1957. http://es.wikipedia.org/wiki/Sufragio_femenino. Consultado el 4 de julio 2011.

las mujeres en el espacio laboral a raíz de la desigualdad en relación con los varones, como por ejemplo las diferencias salariales, el cumplimiento de la doble jornada, la ocupación en cargos de poder, la falta de garantías y condiciones para la capacitación y formación profesional, entre otros.

Uno de sus postulados básicos, a partir de las investigaciones históricas y antropológicas realizadas en diferentes culturas, es que más que una “esencia” determinada por la configuración genética, la desigualdad entre mujeres y varones se define principalmente en virtud de las relaciones políticas, económicas y culturales de “género”²⁷. Las relaciones de género otorgan significado a los cuerpos sexuados, y no solamente han determinado, por décadas, la exclusión de las mujeres como grupo de los lugares de poder y de saber sino que también constituyen límites para la subjetividad, y en particular, la emocionalidad masculina. (Morgade, 2003:5)

El trato diferenciado en razón de la discriminación ha profundizado las desigualdades sociales, políticas y económicas de las mujeres, pero ante todo, ha proscrito a las mujeres a vivir bajo un régimen de dominación y control de su cuerpo y su movilidad, o sea, además de limitarnos las posibilidades de actuación política, la movilidad del cuerpo ha estado bajo la tutela y el consentimiento masculino y de la sociedad, lo que implica una inhibición cultural y política de nuestras libertades civiles y políticas a la hora de tomar determinaciones en cuanto a los horarios, los lugares, los acompañamientos y la forma de vestir, o sea, el cuerpo de las mujeres es ante todo un cuerpo limitado, orientado y construido desde la vigilancia y el consumo. Revolucionar los conceptos, la historia, las ciencias sociales parte del esfuerzo que han hecho “estudiosas de todas las disciplinas (...) para entender cómo la experiencia de las mujeres ha cobrado forma en relación con la de los hombres y cómo se ha establecido la jerarquía sexual y la distribución desigual del poder” (Conway, Bourque y W.Scott, 1955:167).

Esta revolución en las ciencias sociales ha contado con “los estudios de género, que son una manera de comprender a las mujeres no como un aspecto

²⁷ Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) “El concepto de género”, en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Varela, Julia (1997) *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.

aislado de la sociedad sino como parte integral de ella” (Conway, Bourque y W.Scott, 1955:178), precisamente la epistemología feminista ha aportado desde las distintas disciplinas académicas nuevas preguntas, métodos y metodologías en las cuales se subvierten formas de ser, saber y saber hacer respecto a la ciencia y su obligatoria imbricación con la realidad, o sea, no es sólo interpretar, argumentar sino transformar las situaciones que se investigan y la misma subjetividad de mujeres y hombres, es por esto que:

El género ha jugado un papel causal en las transformaciones, y propone estos cambios como avances cognitivos y no sólo sociales, ya que la ciencia se ha distorsionado con supuestos sexistas en sus conceptos, teorías y aproximaciones metodológicas, por lo que es importante describir y considerar el contexto social, histórico, político y cultural en que se realiza la actividad científica” (Blázquez, 2010:22)

En una alianza generadora de historia, de producción teórica, de replicas y denuncias entre científicas y activistas, conceptos y movilizaciones, se han roto en la academia y en la calle, en la casa y en el sindicato, en lo público y lo privado, esquemas, prejuicios y estereotipos de género, desnaturalizando modos de pensar y de actuar que desde una lógica dicotómica (Blázquez, 2010:24) se ha escindido a los sujetos, las nociones y la vida misma, dándole sentido a “un fenómeno mediante la oposición a otro en una construcción y representación excluyente, mente/cuerpo, yo/otro, cultura/naturaleza, razón/emoción, masculino/femenino” (Blázquez, 2010:24), implicando la imposición del primer elemento sobre el otro.

Esta revolución cultural, política e intelectual, tiene su asiento en las epistemologías feministas que han venido mostrando “cómo es que las grandes teorías que proclaman la universalidad son parciales y se basan en normas masculinas, en lugar de ser representaciones inclusivas de toda la humanidad” (Blázquez, 2010:27), en vibración con estos movimientos, las mujeres desde las distintas orillas nos hemos venido rebelando frente a la ideología patriarcal que reproducimos hombres y mujeres, respecto a prohibiciones y taxativos mandatos varoniles que se manifiestan en las conductas, normas y leyes que han inhibido y

coartado la movilidad de nuestro cuerpo y la capacidad de ser por sí mismas y saber hacer con autonomía. Para radiografiar este relato traigo a colación el contrato que en 1923 el Consejo de Educación de la escuela estableció con las maestras en el cual se les comprometió a:

1. No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender función escolar.
4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente de Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky.
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.

Además, otros puntos que condicionan su forma de vestir, que la obligan a asear el aula, que le impiden maquillarse²⁸.

Los rasgos misóginos que expresan este contrato, no son más que la aversión y el desprecio hacia las mujeres, en tanto no se les considera humanas ni ciudadanas; recordemos que sólo hasta 1957 en Colombia se obtuvo el derecho al voto femenino, lo que refrenda la histórica discriminación; que en palabras de Matsumoto (2000:6) es el trato injusto que se recibe de otros por la pertenencia a un grupo, o sea que, las mujeres somos vistas por sociedad y por el género masculino como grupo al cual se les puede invisibilizar, inferiorizar y oprimir, escindiéndonos como parte de la sociedad. Para desmentir éste discurso patriarcal hemos venido planteando, no somos ni un sector, ni un grupo de la sociedad, somos la sociedad misma por tanto como sujetos de derechos reclamamos igualdad y equidad porque hemos logrado descubrir que los roles de género no son biológicamente determinados, sino que existen factores sociales y culturales que los constituyen.

²⁸ Documento de la ley orgánica de instrucción pública de 1903, redactada por Antonio José Uribe y aprobada por el Congreso de la República de mayoría conservadora.

El acceso masivo de mujeres en los espacios laborales y académicos no resuelve la “persistente brecha entre la remuneración de la mujeres y la de los hombres con similares niveles educativos y de capacitación” (Conway, Bourque y W. Scott, 1955:175).

En los últimos años se han experimentado avances en materia de reconocimiento de derechos de la mujer (Fundación Foro Nacional por Colombia, 2010:86), como por ejemplo en el acceso a la educación superior, en los cuales se registra un incremento en participación como lo muestra un informe del Ministerio de Educación

Participación por género En el acumulado de graduados para los siete semestres, las mujeres representan el 56% y los hombres el 44%. Si bien el promedio de mujeres graduadas en el nivel universitario (67.7%) supera al de los hombres (61.7%), la representación masculina en el nivel de postgrados registra una pequeña ventaja frente a la representación femenina, y una levemente mayor (19.8% frente a 15.3%) en los niveles de técnicos y tecnólogos. (MEN, 2005)

Esto espacios de formación son relevantes en la construcción de la identidad cultural y política de las mujeres, sin embargo, esto no garantiza que la participación femenina en el mercado laboral transite por mayores niveles de equidad entre hombres y mujeres porque aún subyacen las diferencias salariales, aún sabiendo que:

En el ámbito de la economía, las principales preguntas planteadas por los estudios de género tienen que ver con el cómo y por qué gastos similares de energía humana han recibido históricamente distintos niveles de recompensa según el sexo del trabajador o de la trabajadora Conway, Bourque & W.Scott, 1955:175)

Además de las desigualdades económicas, los estereotipos de género que se reproducen en las culturas organizacionales, que son los modos de pensar, creer y hacer cosas en la organización, estén o no formalizados (Castillo y Barrera 2000:30); como es el caso del sector financiero, se han naturalizado modos pensar y de actuar respecto a las mujeres, instalándose de suyo la división sexual del trabajo que está determinada por los roles y tipo de actividades o tareas diferenciadas para hombres y para mujeres, como lo señala la investigación realizada en el sector financiero colombiano.

En este tipo de organizaciones el sexo jerarquiza. Los hombres se concentran en los niveles altos y las mujeres se ubican en los niveles más bajos. (...). En estas organizaciones, generalmente, las profesiones dominadas por los hombres, tienen mayores salarios y más estatus que las profesiones dominadas por las mujeres (Castillo, Barrera 2000:33)

Las mujeres que participan en un porcentaje más elevado que los hombres en el sector financiero son vistas como una ventaja comparativa en un sector que hoy se dedica fundamentalmente a la actividad comercial. Del perfil que se le exigen a las trabajadoras bancarias hace parte su presentación y belleza física y las cualidades que se les atribuye, “**las mujeres son más honestas** que los hombres, entonces deben ocupar cargos como cajeras. Se dice que las **mujeres son dulces**, están dotadas de gran paciencia (...) son excelente recurso humano para desempeñar tareas de información al público y ventas. (Castillo y Barrera 2000:38), o sea que las imágenes o estereotipos respecto a los hombres y las mujeres no han cambiado sustancialmente; al contrario, en el Sector Financiero se fortalecen estableciendo las diferenciaciones en cuanto a los roles que deben asumir las mujeres por las cualidades que les indilga la cultura, como por ejemplo tener “más disciplina, disponibilidad para seguir órdenes, cumplimiento y honradez, se refuerzan con los de juventud, presentación personal (belleza) y estudios, como parte de las necesidades de un/a trabajador/a adaptado a los nuevos requerimientos de la cultura organizacional de la empresa. (Ortega, 2006:4)

En estas estructuras organizacionales, se establecen modelos únicos de funcionamiento, androcéntrico y patriarcal, como lo expresa Maite Sarrió (2004a)

Las mujeres se concentran en *categorías laborales y puestos* que no conducen al verdadero poder, presentando desarrollos de carrera más complicados que los hombres. Los cargos logrados por las mujeres suelen estar asociados a las cualidades femeninas de servicio y atención (administración, comunicación, atención del cliente, recursos humanos, etc.); y dirigen a un menor número de personas, normalmente equipos de mujeres. (p.5)

Estos modelos aprendidos e incorporados en los Bancos e instituciones del Sector Financiero donde UNEB tiene presencia, aún no se cuestionan en los procesos de educación sindical, por un lado no los hemos indagado, por el otro,

las interlocuciones y negociaciones están referidas a los derechos individuales y colectivos que se plasman en las Convenciones Colectivas, a las reclamaciones permanentes respecto a la vulneración de los derechos laborales o la violación de la misma Convención Colectiva, más no nos hemos ocupado de identificar los impactos y las discriminaciones que se tejen silenciosas en la cultura organizacional de los Bancos.

Este refuerzo que se hace en las empresas a la cultura patriarcal en la que se han implantado relaciones de poder verticales y autoritarias, es reproducido en el sindicato de forma similar por dirigentes y algunas dirigentas cuando alcanzan a ocupar cargos de dirección.

las mujeres que desean llegar a ocupar posiciones de responsabilidad han de asumir los modelos masculinos de poder y liderazgo, por lo que o acaban 'tirando la toalla' o convirtiéndose en 'abejas reina' (con escasa conciencia de género y sororidad que facilite la creación de redes y el mentorizaje de otras mujeres (Sarrió, 2004:5)

La naturalización de estereotipos²⁹, "según los cuales se espera comportamientos y actitudes distintos entre hombres y mujeres, vetan la entrada de éstas en determinados cargos y ocupaciones" (Sarrió. 2004:4), las representaciones de género, las relaciones de poder de dominación, las pautas culturales que refuerzan actitudes y comportamientos sexistas, evidencian que es necesario hacer un cambio en la percepción o conciencia de género de las personas que hacen parte de las instituciones y organizaciones sindicales. La naturalización implica aceptación de la discriminación, aprendida en los procesos de socialización y culturización que se transmiten de generación en generación y se reproduce y experimenta en las agencias de socialización (Brigido 2006), como la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación y, para este caso, los bancos y el sindicato. Como trabajadores y trabajadoras de los bancos hacemos

²⁹ Los estereotipos existentes tienen que ver con la idea de que las mujeres no se adecuan al perfil directivo demandado, que abandonarán el trabajo o supondrán un coste cuando tomen una baja por maternidad, que crean relaciones conflictivas con trabajadores/as y clientes, que no son bien vistas en determinados trabajos y espacios típicamente masculinos, etc. La representación existente en el imaginario cultural sobre cómo debe ser una persona directiva es 'masculina' (Sarrió, s,f,4)

parte de una cultura organizacional dominante, caracterizada por la persistencia de creencias sociales estereotipadas sobre los géneros, y por las responsabilidades familiares asumidas mayoritariamente por las mujeres; tanto las que tienen pareja, como las que son jefas de hogar, creencias y roles que se van tejiendo e instalando a partir de normas, valores y prácticas cotidianas que “mantienen y reproducen las relaciones inequitativas entre hombres y mujeres” (Castillo, Barrera, 2000: 52). La naturalización de estos estereotipos impide que las mujeres identifiquen con claridad los obstáculos por los cuales no pueden escalar más puestos en su profesión. Para correrle el velo a esta realidad y desnaturalizar en el campo laboral lo que ocurre con la discriminación de las mujeres surgió el concepto del “techo de cristal” para identificar las principales barreras, aparentemente invisibles, que obstaculizan el progreso profesional de las mujeres.

En los años ochenta se acuñó el término *Techo de Cristal* para tratar de explicar y eliminar los factores “invisibles” por los que mujeres con sobrada preparación y experiencia quedan fuera de los niveles superiores de las organizaciones. (Sarrió, 2004:1).

Con esta metáfora se pretende representar, de una manera muy plástica y elocuente, las sutiles modalidades de actuación de algunos mecanismos discriminatorios. En tanto discriminatorios, estos mecanismos obstaculizan el desarrollo profesional de las mujeres, las limitan y les marcan un tope difícil de sobrepasar (Barberá, Ramos, Sarrió, Candela, 2002:58)

Para ellas la conciliación de la vida laboral y profesional con la vida familiar encierra una disyuntiva, dado que esta realidad no es tenida en cuenta ni por las empresas, ni por los sindicatos, incluso, cada vez se les presentan más barreras para ascender dado que día a día son mayores las exigencias de las empresas en cuanto a la formación académica, a recibir capacitaciones en horarios por fuera de la jornada laboral, aceptar cargos por fuera de la ciudad de residencia; requerimientos que atienden con más facilidad los hombres, los que por lo

general, toman decisiones individuales. Retomo el testimonio de un profesional del área de Recursos Humanos de una institución del Sector Financiero

Obviamente, los cargos ejecutivos merecen una dedicación en términos de tiempo muchísimo mayor, muchas veces se ve abocada a decir o hago el postgrado o cuido los hijos, entonces dependen las prioridades. En ese sentido, llega el momento en que el señor ya tiene especialización y la señora fue detrás de él con la carrera simplemente, se quedó simplemente siendo profesional a secas, y los niveles ejecutivos exigen tener postgrados, cada vez tienen más idiomas, exigen más formación, obviamente la mujer podría tener una limitante. (Castillo, Barrera, 2006:52)

La doble jornada de trabajo que enfrentan cotidianamente en la cual rotan el tiempo entre el trabajo productivo y el trabajo reproductivo; que es la tarea que asumen casi exclusivamente las mujeres cuidando los hijos y en las labores domésticas, después de tener jornadas laborales iguales a las de los hombres, situación que se agrava más por su condición de clase y por la jefatura del hogar, o sea que, así existan algunos avances relacionados con la inclusión de las mujeres, “las desigualdades entre hombres y mujeres continúan, sólo que se manifiestan de otras maneras: en las dobles o triples jornadas laborales que realizan las mujeres que han decidido tener una pareja, hijos, trabajo y hacer estudios; en las diferencias de salarios, de logros académicos o en la dificultad para acceder a metas más altas de realización personal y proyección social de acuerdo con el género” (Corres, 2010:113)

La naturalización en la que se incurrido socialmente respecto la obligación de las mujeres en el cuidado de las personas, de la vida y de la familia hace que exista un determinante del cual las mujeres no escapan, es por esto que las personas que tienen a cargo la selección del personal en el Sector Financiero, sostengan que:

a pesar del interés y deseo de superación de las mujeres, el rol de madres y cuidadoras de la familia actúa como un freno a las expectativas profesionales. **La forma como las mujeres hacen compatibles las responsabilidades reproductivas con las productivas**, depende de su estatus social y del apoyo de otras mujeres en el hogar. Algunas **organizan a las tías, hermanas o mamas, y otras llevan a la niñera o enfermera al lugar de trabajo**” (Conversatorio con profesionales del área de Recursos Humanos), (Castillo y Barrero, 2006:44)

En el discurso organizacional, algunos directivos manifiestan, tácitamente, que desde las direcciones no se discrimina, pues existe “una relación armónica entre los valores y creencias sociales y la distribución de funciones, jerarquización, criterios de ascenso y ubicación en la estructura organizacional practicados por el sector financiero” (Castillo y Barrera, 2000: 52).

Sin embargo, la escala laboral y de dirección de las empresas funciona a partir de exclusiones sutiles y directas, existe una división espacial por sexo (Castillo y Barrera 2006) que funciona en las organizaciones en cuanto a la asignación de funciones y la distribución de poder “Los asuntos importantes de las empresas son del interés de hombres y decididos por los hombres, esto es el centro de las organizaciones. La fachada o apariencia de las organizaciones es el espacio de las mujeres, la periferia o las márgenes. (Castillo y Barrera: 32); de allí que parte del perfil que se suma para su ingreso a la institución sea la presentación personal asociada a la belleza. Una muestra más de la naturalización de la discriminación, viene de la mano del comentario de Castillo y Barrera, indican que no hay una conciencia de la discriminación: “las empleadas y los empleados no sienten discriminación por la entidad, afirman que cuando se ha presentado es por actitudes personales de algunos (as) jefes (as) (Castillo y Barrera, 2000:52). Tampoco hay conciencia de la discriminación hacia los afrodescendientes, los indígenas y los homosexuales. Se supone que existen unas pruebas que se practican a quienes aspiren a los cargos que son objetivas, sin embargo,

(...) de manera informal, los perfiles definidos para los empleados van más allá de la competencia profesional, la capacidad y actitud frente al trabajo, estos trastocan condiciones de género, edad, etnia y estrato socioeconómico (lugar de estudio, lugar de residencia, etc.). Al comparar los testimonios de los entrevistados(as), se evidencia una contradicción entre los criterios que se dice implementar en la selección de personal y la percepción de lo vivido por los(as) aspirantes. Ocurre que el proceso formal es sólo una parte del proceso de selección y es aplicado en un contexto excluyente, del que la entidad hace parte y reproduce. (Castillo y Barrero, 2006:40)

Pero va más allá de los mecanismos sutiles que funcionan en la segregación y discriminación de clase, de raza, étnica y de género, la cultura patriarcal tiene un arraigo en la psique de las personas, que se expresa en la

falta de conciencia respecto a su condición de subordinación, explotación, opresión y discriminación, “tal vez lo más difícil es lograr que las personas dentro de las organizaciones cambien, que reflexionen sobre su propio sistema de valores y su actitud frente al otro género” (Beattie, 2006:29), respecto a los estereotipos de raza, clase, sexo y etnia.

Por tanto vale la pena que la Organización Sindical construya un análisis e interpretación sobre las culturas organizacionales en los Bancos en los cuales se aplica cotidianamente el techo de cristal, que se hagan valoraciones respecto al tipo de responsabilidades laborales y domésticas diferenciadas entre hombres y mujeres, sobre todo para valorar y desmitificar el hecho de que el sector financiero está haciendo una vinculación masiva de mano de obra femenina, porque como bien se ha logrado discernir con la perspectiva de género

La perspectiva de género ha puesto de relieve que ni el incremento vertiginoso en el nivel formativo ni tampoco la participación generalizada de mujeres en el mercado del trabajo ha generado un incremento proporcional en posiciones de poder y puestos laborales con capacidad de decisión. Incluso en el caso de muchas mujeres bien preparadas que han tenido el privilegio de acceder a una profesión con estatus y reconocimiento social, resulta desconcertante observar cómo, en un determinado momento, se estancan y encuentran barreras en la promoción de su carrera. (Barberá, Ramos, Sarrió & Candela. 2002:58)

Las instancias del movimiento sindical, dirigido mayoritariamente por hombres, actúan muy poco en defensa de las trabajadoras en los temas referidos a la opresión sexual, salario desigual, falta de profesionalización y calificación, discriminación en el empleo por su condición de madre, abuso sexual por parte de los jefes, éstos no son temas de preocupación de las organizaciones sindicales, ni en sus agendas de trabajo con los Bancos, ni como parte de los contenidos en pliegos de peticiones para ser incluido en las Convenciones Colectivas. Algunos puntos se han tenido en cuenta en el proceso de negociación acerca de la protección a la maternidad y la lactancia, pero son secundarios dado que son los primeros que se empiezan a descartar cuando se ‘peluquean’ los pliegos, puesto en el argot bancario.

En la investigación realizada por Magda A. Ortega V. en el 2005 en el cual se valoro el enfoque de género en las negociaciones colectivas encontró por un lado, que “Hasta ahora las lideresas que han hecho parte de (las) comisiones negociadoras admiten que no han estado allí en representación de las trabajadoras ni en la perspectiva de sus intereses y derechos” (p.43), por el otro, ellas mismas afirman que “hasta ahora no ha habido sensibilidad y compromiso con estos temas. Proponen a futuro incluir puntos específicos para las mujeres jóvenes, análisis del estrés femenino, enfermedad en el trabajo y condiciones de vida y de trabajo de las mujeres cabeza de familia” (p.43), a la fecha, incluso en las actuales negociaciones que se llevan a cabo en todas las instituciones financiera donde la UNEB tiene presencia como son: Banco, GNB Sudameris, Santander, Citibank, HSBC, Bancolombia y Popular, no se incluyeron ni tuvieron en cuenta estos temas.

La caracterización de esta realidad sitúa en el campo educativo y pedagógico unas líneas conceptuales y políticas de construcción de pensamiento crítico y reflexivo en el sindicato, pero llama la atención por cuanto no estamos simplemente proponiendo el tema de género como un contenido más que hay que predicar e incluir para cumplir con las demandas que a nivel internacional se hacen y que buscan compromisos reales en las Organizaciones respecto a la igualdad de oportunidades entre los géneros.

Más allá de lo alcanzado en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, en la cual se reconoce que toda la estructura de la sociedad, y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura deben ser revaluadas, por tanto los gobiernos se comprometen a incluir de manera efectiva una dimensión de género en todas sus instituciones, políticas, procesos de planificación y de adopción de decisiones, esta la importancia de tomar conciencia de esta realidad, de lo contrario, como dice Berenice , (1992) los efectos del machismo son mucho más graves de lo que suponen los sindicalistas basta decir que por no interesarse ni conferir seriedad a lo que reclaman las trabajadoras, al omitirse tales cuestiones, el sindicalismo está

dejando al capital un campo abierto para ejercer –casi sin ser molestado- una superexplotación sobre las mujeres. Por ello, requerimos transformaciones sociales que no sean apenas formales sino integrales, que modifique estructuras y personas, que conciba mujeres y hombres como íntegros, enteros e iguales.

Hay que cuestionar tanto la explotación patronal como la opresión sexual, la superación de este patrón dominante de comportamiento dentro del sindicalismo en lo que refiere a relaciones de género atañe al debate de cuestiones como autoritarismo con la centralización del poder, ética política, democracia, solidaridad, relación entre lo individual y lo colectivo, lo político y lo personal.

Son necesarias unas nuevas relaciones entre géneros dentro del sindicalismo. La democratización sexual es condición de la propia sobrevivencia de los sindicatos y las centrales, no se puede seguir desconociendo políticamente a las mujeres, cuya presencia es cada vez mayor en el mercado de trabajo.

En los estudios revisados como: Sindicalismo y género: Experiencias y desafíos de la Central Única de los Trabajadores de Brasil de Didice Godinho Delgado, Liderazgos femeninos y formas de organización en torno a los derechos laborales en los albores del siglo XXI, de Patricia Ravelo B., Sindicalismo cosa de varones de María Berenice Gohinho D., Mujer, trabajo e identidad: Mujeres Obreras e identidades sociales, de Rosa Emilia Bermúdez, ¿techos de cristal y escaleras resbaladizas? Desigualdades de género y estrategias de cambio en SESPAS, de Colomer, Mujeres Trabajo y Liderazgo Sindical en México, de Hilda Rodríguez, la Negociación Colectiva y Relaciones Laborales con Enfoque de Género, de Magda A. Ortega V., en los mismos documentos de la Secretaría de Educación y de la Secretaría de la Mujer de la UNEB, en los documentos de Educación sindical

Estos temas, estos hallazgos harán parte de la propuesta que se diseñe para el proyecto educativo de la UNEB, porque los propósitos de la educación sindical en la Unión Nacional de Empleados Bancarios han circundado filosófica, política e ideológicamente en postulados que enfatizan la crítica al capitalismo y su sistema de opresión y explotación; sin embargo, la inclusión epistemológica,

metodológica y curricular de otras perspectivas interculturales y de género propiciarían procesos de concientización que abordan, además de la contradicción antagónica entre el capital y el trabajo, las relaciones de dominación colonial que también son “el racismo, el clasismo y el imperialismo cultural, que con frecuencia restringen, y más profundamente que el sexismo, las oportunidades de vida de los individuos” (Harding, 1996:17). La interculturalidad, además de cuestionar el coloniaje histórico, propone otros caminos epistemológicos y políticos porque:

La interculturalidad (al igual que la democracia o la inclusión) no sólo debe ser declarada, se debe construir. Va más allá de nuestros buenos propósitos, del cambio de actitudes o de la modificación de las formas de enunciación. A su vez, el hecho de que un proyecto sea denominado o reconocido por su orientación ‘intercultural’, no necesariamente significa o expresa una realidad unívoca; esto es, no existe *una* interculturalidad. La interculturalidad es y ha sido entendida de diferentes maneras en diversos contextos, además de haber estado asociado y hasta confundida con otros principios como la biculturalidad, la multiculturalidad o la pluriculturalidad (Rojas, s.f.4)

Esta perspectiva puede nutrir la experiencia de educación sindical para que, desde la sensibilidad y el razonamiento humano, se superen los debates históricos relacionados con la dicotomía de la emancipación de la sociedad y la emancipación de las mujeres, entre la explotación de la clase trabajadora y las nuevas realidades culturales que son parte de la construcción subjetiva del nuevo sujeto del trabajo.

La educación sindical: Limitaciones y desafíos

(....) No hay práctica social más política que la práctica educativa (...) en efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria
Paulo Freire (2003:74)

Al ingresar al sindicato mis ilusiones estaban puestas en abrirle aristas a la cultura y a la educación que me enseñó una forma de concebir, pensar y construir el mundo; poco a poco fui descubriendo que existían otras verdades, otras maneras de ser, saber y estar en la realidad. De allí nació mi interés por observar

lo que hacían y decían las y los dirigentes sindicales, leía el periódico de la AVEJA y lograba identificar que tenía una orientación política de clase, eso me fue gustando, ya venía impregnada de ese sabor rebelde que estaba alimentando en el movimiento estudiantil.

Veía expedito el espacio para hablar y proponer lo que no era posible en el ámbito académico y de educación formal. Siempre pensé que llegaba a un espacio donde la apertura del pensamiento, el valor de la solidaridad, y la lucha por la justicia social abrían el abanico para generar procesos educativos en los cuales la reproducción cultural iría en contravía de lo establecido por el sistema dominante y patriarcal, construyendo sujetos que desde la ética, la filosofía y el pensamiento crítico cuestionaran la educación tradicional y, sobre todo, sus mismas estructuras cognitivas y axiológicas.

Empeñada en aportar en estos procesos me comprometí con la Organización Sindical UNEB, vinculándome desde un inicio en la Secretaría de Educación, posteriormente, comprendí la importancia de vincularme y hacer mis aportes en la Secretaria en la Mujer.

Tanto en la Secretaría de Educación como de la Mujer, hemos estado haciendo educación no formal para adultos y adultas, para líderes y lideresas del movimiento sindical formados en la escuela tradicional y en la cultura organizacional de los Bancos. Somos parte de un movimiento importante para la sociedad colombiana, porque el sindicalismo es uno de los actores sociales de mayor dinamismo y presencia en el contexto de las luchas sociales que se proponen la transformación democrática de las injustas condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que prevalecen en el país. Así lo demuestran las múltiples movilizaciones que a largo de la década de los 90 y en lo que va corrido de este siglo, ha desarrollado el sindicalismo para develar la profundización de las inequidades y la pauperización de la humanidad que encarnan las políticas neoliberales, en un contexto de violación sistemática de los derechos humanos, laborales y sindicales en el cual se desata la violencia hacia el sindicalismo que radica en amenazas, asesinatos por parte de los actores armados, en la

mentalidad y estigmatización que difunden empresarios y medios de comunicación en la sociedad al considerar que los sindicatos acaban con la empresas, en el miedo y el constreñimiento que se ejerce hacia trabajadoras y trabajadores para hacer uso del derechos de sindicalización, negociación y de huelga, sin los cuales no hubiese sido posible dignificar en algo el trabajo en este país.

Hoy considero que además de formarnos como sujetos políticos para imprimirle una dirección a la acción sindical que aporte en la construcción de una fuerza de poder real por parte de la clase trabajadora, es necesario hacer un abordaje epistemológico y metodológico de otras perspectivas, que como las de género y las interculturales amplían el horizonte tanto en el plano subjetivo, como en el colectivo, contribuye a formar en un pensamiento inclusivo con mayor capacidad de interlocución con otros actores sociales como movimiento indígena, estudiantil, de mujeres, campesinos, afrodescendientes, LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales), entre otros, con los cuales compartimos la situación de injusticia y exclusión social y económica y la imposición de una cultura colonial y patriarcal.

Con éstos sectores afines, la Central Unitaria de Trabajadores CUT, de la cual es filial nuestra organización, ha propuesto construir agendas conjuntas para replicar y proponer opciones alternativas al modelo económico neoliberal, sin embargo ha quedado anclada en los discursos, en las programación de movilizaciones, pero no hay una sostenibilidad en el tejido de propuestas y de un programa político porque la acción se planea y ejecuta en el plano reivindicativo, esporádico, y contestatario, a mi modo de ver, no se puede esperar una actitud coherente con el discurso cuando poco hemos hecho por hacer procesos pedagógicos de desaprendizaje de la cultura colonial y patriarcal, porque reproducimos lo que nos han enseñado las élites; traigo a colación el discurso sobre la Unidad de Willian Ospina “los partidos políticos tradicionales [han sido] por mucho tiempo cátedras de odio entre los colombianos” (2006:11), nos miramos como extraños entre nosotros y nosotras, no existe un reconocimiento en la diversidad, sino un afán de enfatizar en las diferencias, no como virtudes, sino

como problemas para obstaculizar los procesos colectivos, o sea, que no abandonamos el anhelo de ser lo que no somos, de pensar con pensamiento ajeno, como bien lo sigue expresando el mismo autor:

Muchos colombianos [y colombianas] todavía tenemos que dejar de vivir en ese país que, como una anómala figura de la geometría, tuvo siempre el centro afuera: en la corona española, en el vaticano, en la revolución francesa, en el mercantilismo inglés, en los centros comerciales de Miami. Dejar de percibir el mundo desde la óptica de las culturas dominantes. (2006:12)

En el sindicalismo hace falta completar la mirada, ensayar una propuesta de educación sindical que mantenga el espíritu crítico de la formación, pero que vire hacia un pensamiento más reflexivo, incluyente y equitativo, hacia una acción creativa, que estimule la producción de un pensamiento propio, en interlocución y dialogo con otros saberes, en la idea de formar seres humanos capaces de armonizar sus aspiraciones personales con los intereses colectivos, sus reivindicaciones gremiales con propósitos comunes como sociedad.

Hacer este cambio implica que el sindicalismo supere el desinterés que ha mostrado por discutir y construir una política de género que transforme las relaciones de inequidad entre los hombres y las mujeres, que piense en las nuevas generaciones y se plantee una estrategia de interlocución con las y los jóvenes a partir de la configuración del perfil de trabajadores y trabajadoras bancarias de hoy, identificando sus necesidades, sus deseos, su relación con la sociedad de la información y del conocimiento, sus perspectivas ideológicas, políticas y culturales, es recatar la propuesta que hizo en el plan nacional de educación hace años en el cual se dijo que había que “diseñar un diagnóstico del perfil del trabajador bancario y las necesidades del proyecto de educación, formación e investigación y sus expectativas (Gaviria, Rivera & Castro, 1994:.4). Este giro hay que contemplarlo en los procesos pedagógicos y de formación política del nuevo equipo de dirigentes y dirigentas que están ingresando a la UNEB, en la concertación del mismo con los sectores políticos y la antigua dirigencia sindical; que en su mayoría no dan crédito a la importancia de la renovación del pensamiento y de la cultura política en el sindicato.

La UNEB es una organización social que tiene una legitimidad al interior del sector financiero, que tiene un reconocimiento en el movimiento sindical y popular y goza de la confianza de sus afiliados y afiliados y en general de las trabajadoras y trabajadores de las instituciones financieras donde hace presencia; tiene, además, un importante grupo humano con una experiencia invaluable y con personas formadas académicamente, posee recursos materiales y es relativamente un factor de poder ante el Estado y las empresas por la sostenibilidad de las convenciones colectivas en los Bancos donde hace presencia: HSBC, BANCOLOMBIA, BBWA, SANTANDER, GNB SUDAMERIS, POPULAR, CITIBANK, Fondos de Pensiones ING, hoy presiona por el reconocimiento sindical en el BOGOTÁ, convenios que favorecen a 25.000 personas; sin embargo, vale la pena recalcar con la palabra de Magda A. Ortega V. que

En la negociación colectiva aún no se logra vincular de manera directa a las trabajadoras, como parte de su representación en las comisiones negociadoras, ni se presentan propuestas que involucren las condiciones de trabajo en el pliego de peticiones (2005:70)

Con estas fortalezas es necesario que amplíe su radio de acción, que teja políticas y acciones de alianzas de más largo vuelo con el movimiento popular, que incluya en sus proyectos educativos y organizativos estrategias para atender a las mujeres y jóvenes en los bancos. Las generaciones de hoy vinculan sus imaginarios en las redes virtuales de comunicación, redes que los supeditan al consumo y a ellas van adhiriéndose pragmáticamente, así como lo hacen a la cultura organizacional de la empresa, la cual orienta normas y valores, sometiendo a las personas a vivir para el trabajo, y no a trabajar para vivir. En los mensajes que cotidianamente aparecen en las pantallas de los computadores de los bancos, por ejemplo del Banco Popular, dicen: ¿Cuánta disciplina, compromiso y tenacidad has invertido en este último año para alcanzar la excelencia. ¡Piensa, evalúa!

A estos trabajadores y trabajadoras hay que hablarles hoy, son una población distinta cultural y políticamente a la generación que está saliendo de los bancos y con la cual constituía un apoyo importante para el sindicato. Las expectativas de las nuevas generaciones han variado, la mediación de la sociedad de consumo los ubica en una relación del tener, más que del ser con la vida, su status está determinado porque a los Bancos ingresan personas de una determinada clase social, así públicamente no admitan la discriminación, como lo dice Zoraida Castillo y Ricardo Barrero (2000) en su investigación sobre el Sector Financiero:

El origen social y el estrato socioeconómico al que pertenecen los candidatos es otro criterio oculto en el proceso de selección. Esto se puede deducir porque de acuerdo con los entrevistados(as), las universidades en las que confía el sector financiero son instituciones privadas, que podríamos llamar de estrato alto. Lo que significa que la confianza la ofrece el origen social del(a) futuro(a) empleado(a). Los entrevistados(as) afirman que es significativa la ausencia de los profesionales egresados de universidades públicas y profesionales que hayan estudiado en jornada nocturna. (p.39)

Estas realidades son parte de las problemáticas que se deben incorporar en el diseño del proyecto educativo para contribuir superar la visión corporativa que limita la praxis de la dirigencia sindical y urdir mejores respuestas relacionadas con la agresividad del capitalismo financiero y la mentalidad antisindical de las empresas y del mismo Estado, de igual manera sentar las bases para educar en una perspectiva liberadora.

Viviendo cotidianamente esta realidad, las preguntas de esta investigación me perturban permanentemente y me comprometen ¿cómo es que hemos llevado a cabo la educación sindical en la UNEB?, ¿qué ha faltado para formar sujetos integrales, ética, filosófica, estética, política, humana y culturalmente?, ¿Qué se puede recuperar y del legado de los procesos educativos de la UNEB? ¿Cuál es la educación que requiere un dirigente/a sindical? ¿Qué sujetos queremos formar, para qué tipo de sociedad? ¿Cuáles son los fines de la educación sindical?, interpelaciones que seguro no podré resolver en su totalidad pero que han sido generadoras de nuevas ideas para la propuesta que dejaré planteada.

Todas las construcciones que en materia de pedagogía crítica se hagan nutren y dan vida al movimiento sindical. Este movimiento es una fuerza social importante para la sociedad y para la clase trabajadora en particular, por lo cual está llamado a refundar sus búsquedas educativas e investigativas comprendiendo los cambios que se han suscitado en el mundo del trabajo, las problemáticas que le subyacen tanto en las relaciones sociales de explotación del capital y el trabajo, como las de opresión de los hombres hacia las mujeres, las distintas discriminaciones que veladamente se soslayan naturalizando estereotipos y etnocentrismos inflexibles, enraizando en el pensamiento y la emoción como “inhabilidad de ir más allá de nuestros propios filtros culturales al interpretar los comportamientos de otros” (Matsumoto, 200:12).

Uno de los desafíos de la educación y la investigación sindical es construir desde una perspectiva crítica pensamiento propio, renovado y contemporáneo, que dé cuenta de las nuevas realidades en los espacios laborales, de las dinámicas del capitalismo financiero globalizado, de las nuevas teorías administrativas propuestas para instaurar la polivalencia, lo que implica tener trabajadores y trabajadoras que conocen y se encargan de todas las funciones con la finalidad de evitarse los costos laborales contratando personal que reemplace vacaciones, incapacidades, calamidades domésticas y que en los Bancos se denominan supernumerarios/as

Cada vez se tecnifican más los procesos productivos pero se esclaviza más el trabajo, la combinación de carga operativa y comercial en los Bancos, el cumplimiento de las metas, o sea, el rendimiento productivo del trabajo que trae consigo la eliminación de tiempos muertos; que no es otra cosa que encadenar a las personas del puesto de trabajo sin lugar a una pausa activa como se denomina hoy en el argot de salud ocupacional, o para tomar un descanso para alimentarse, para ir al baño, para atender la salud y cuidar la vida trae como consecuencia los impactos negativos que en riesgos psicosociales estamos padeciendo en estas instituciones ocasionando el deterioro de la salud mental y física. Las empresa instauran, sutil o directamente, el temor en las personas para

que se sujeten a estas condiciones por medio de la cultura organizacional en la que se incorporan pautas de comportamientos y normas que adapten al trabajador y la trabajadora a un ambiente laboral en el que cada vez se compete más, se rivaliza y deteriora el tejido social y cultural entre las mismas personas que comparten la explotación capitalista, porque a mayor tecnología, mayor explotación, a mayor presión para el incremento de productividad, mayor cosificación de las personas, a mayor competencia empresarial, mayor acoso laboral.

Para identificar, interpretar y transformar esta realidad, el dirigente/a sindical debe formarse cognitivamente y políticamente en los procesos educativos del sindicato, a su vez, cultivar el interés de la auto-formación, como bien se argumenta en el proyecto pedagógico.

La creatividad como tecnología de la inteligencia nos propone preguntas: ¿para qué sirve?, primero para facilitar la adaptación al cambio, pues no podemos aplicar soluciones anticuadas a problemas nuevos. La vida demuestra continuamente que lo que era bueno hace algunos años, no es válido para el día de hoy. Debemos utilizar nuestra capacidad creadora para encontrar nuevas respuestas, soluciones más originales e ideas innovadoras a los problemas existentes, aclarando que no se desconoce la historia, ni la validez de los acumulados. (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:13)

A diferencia de la educación formal en la cual se forman sujetos que eligen un área del saber determinada y se vinculan a una universidad o centro de educación superior, de acuerdo a las oportunidades o exclusiones que tiene el mismo sistema, en la educación sindical; como educación no formal, existe una condición diferente, a mi modo de ver, la responsabilidad es compartida entre el sindicato y la persona que decide vincularse como dirigente/a, de acuerdo a esto, el sindicato debe velar por formar mejores dirigentes/as para el desempeño de su labor social y política, mejores seres humanos, pero a su vez, el individuo por su propio interés e idoneidad, debe alimentar el espíritu crítico, lector, investigativo, porque adquiere un compromiso ético político con un conglomerado, con una organización que tiene una finalidad expresa respecto a la construcción y defensa de los derechos laborales y humanos de una población trabajadora.

La educación sindical en general y en la UNEB, requiere pasar el umbral de la discontinuidad han sido muy buenos los propósitos plasmados en los proyectos educativos, sin embargo no son suficientes porque falta continuidad. Este factor tiene que ver con los débiles procesos educativos sindicales que todavía no alcanzan a superar la etapa meramente coyuntural y que tampoco tienen una aplicación según las características culturales de los afiliados y afiliadas, no se asume la educación como proceso, sino como momentos educativos tal como se reseñan en el Taller Nacional realizado en Fusagasugá:

El proceso educativo estaba paralizado. Por ello ha sido valioso este encuentro de reflexión ya que permite reactivarlo. Hay un gran acumulado del cual hay que recoger lo mejor.
(...) se ha hecho esfuerzo con los compañeros nuevos para nivelarlos pero no se pudo garantizar un proceso continuo y sistemático. (Correal, Fernández, Castro & otros, 2002:4)

Parte del anhelo que se expresó en el proyectos educativos de la UNEB fue: “Apelar a la continuidad y a la secuencialidad es acudir a la lógica dialéctica que es la forma ordenada y organizada de desarrollar el pensamiento y la acción, es la forma más adecuada para pensar, conocer y transformar la realidad. (Arenas, Moreno, Castro y otros: 13), además el reto que se debe plantear la Organización Sindical; que pasa por los acuerdos y negociaciones de los sectores políticos que existen al interior de la misma y por la cultura política de los mismos, es construir una política educativa con perspectiva intercultural y de género, sostenible, que no dependa de las correlaciones de fuerzas, de la voluntad política de personas o grupos políticas, que se institucionalice como un área impresionable que garantiza un desempeño cualificado de sus miembros, que se ajusta y varía de acuerdo con nuevas reflexiones y observaciones de la dirigencia, de acuerdo con las transformaciones en las empresas y puestos de trabajo, pero que construya unas líneas de pensamiento y de acción que identifiquen y caractericen la Organización.

En los documentos analizados, como el del programa educativo del 2005, traigo a colación los problemas que se encontraron en la educación sindical de la UNEB, para que sirvan como descriptores de la realidad que en materia

pedagógica tenemos, pero a su vez para preparar el camino de la construcción de la propuesta.

Parafraseando a Freud y su “Malestar en la cultura”, queremos expresar que también padecemos un “malestar en la educación sindical” fenómeno que nos atrevemos a plantear y formular en las siguientes problemáticas de tipo cognitivo, axiológico y desarrollador (formas de hacer), según los análisis previos que hemos hecho sobre nuestras experiencias y auscultados en los talleres pedagógicos de la Uneb y de la CUT, subdirectiva Antioquia:

PROBLEMAS DE TIPO INSTRUCTIVO O COGNITIVO

En todos los niveles, desde la dirección, pasando por los activistas y con más énfasis en las bases, en el Movimiento sindical expresamos y percibimos problemas de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (hecho que deviene, obviamente, del modelo educativo impuesto por la escuela oficial, como aparato socializante).

Nuestras habilidades comunicativas son deficitarias, como deficitaria es nuestra creatividad, bien sea humana o como “tecnología de la inteligencia”.

En general, podemos señalar sin temor a equívoco, que expresamos debilidades, sin desconocer algunas excepciones, en las habilidades tanto básicas como superiores del pensamiento:

- Básicas como las capacidades de comprensión de lectura, memoria, síntesis, de comparación clasificación.
- Superiores, como la interpretación, la argumentación y capacidad de proposición. Señalamos igualmente que hay problemas cognitivos en estos sentidos.
- De pensamiento “dogmático” (que hacen del conocimiento científico una “religión”, paso previo al sectarismo).
- De pensamiento “subordinado”, sin autonomía (seres pensados por otros, sin “mayoría de edad” según Kant. Con dificultades para pensar por sí mismos).
- Pensamiento discriminatorio, producto de los anteriores. Instalamos en nosotros, formas de pensar discriminatorias de género, sexistas, étnico-raciales y generacionales que llevan a comportamientos –consientes e inconscientes– igualmente discriminatorios
- No tenemos cultura ambiental, no hacemos formación al respecto – sólo tenemos el discurso de la “defensa de los recursos naturales” – pero sin conciencia ni praxis ambiental.

PROBLEMAS AXIOLÓGICOS

- Evidenciamos, en muchos casos, expresiones y comportamientos sectarios, bien de tipo partidista, de género, de sexo, generacional o racial.

- Falta coherencia entre el pensar, decir, sentir y hacer (no somos íntegros). En el Sindicalismo hacemos menos de lo que pensamos y decimos, problema axiológico que afecta nuestra praxis en el campo de la solidaridad, la fraternidad, la unidad, la democracia, entre otros.

- Instalación de un tipo o “estilo” de sindicalismo como forma de vida, acomodaticio y de conveniencia, que pone en cuestión la ética sindical, el compromiso y la mística que el sindicalismo nos demanda. Es pervertir el Sindicalismo como forma de lucha y resistencia, tornándolo en un “modo” de vida.

PROBLEMAS DE TIPO DESARROLLADOR O FORMAS DEL QUE HACER EN LA EDUCACIÓN SINDICAL

- Encontramos en la dirigencia y el activismo sindical, roles repetitivos, rutinarios, monótonos, carentes de creatividad.

- Encontramos y expresamos alta deficiencia en la capacidad de trabajo en equipo.
- Hace falta mayor proyección, participación y, de articulación con las otras organizaciones sociales del campo popular, actuamos corporativamente. Además de falta de relacionamiento con el entorno, en lo interno expresamos un discurso que se propone como articulador de lo popular y lo político, pero en la práctica, y en muchas ocasiones, evidenciamos lo contrario, reflejándose la carencia de protagonismo y de interés para proyectar la organización sindical, las luchas y propuestas.
- Existen niveles de incoherencia entre las tesis y discursos que expresamos con nuestro actuar, entre el hacer y el pensar. Tenemos mucha y fluida retórica, pero, no siempre consecuente con la acción.
- No hacemos enfoques integrales de la realidad (fenómenos y problemas): somos más dados a separar y dividir los ámbitos y las disciplinas (en lo político, económico, social, cultural, histórico, ideológico, etc., etc.) sin realizar análisis coherentes e inter-relacionados, de los fenómenos sociales y la realidad que nos circunda.(Arenas, Moreno & Castro, 2005:5,6,7)

Para ampliar un poco más el problema de tipo cognitivo, hay que reconocer que el fervor por la lucha, el predominio de la acción política, sobre la reflexión y la educación sindical, ha hecho que la formación se enfatice más en lo ideológico y en lo político a partir del aprendizaje de los discursos y del análisis y valoración de la coyuntura, más no en la cualificación intelectual y científica, se nos formó; y a su vez lo hemos reproducido, más el activismo que la planeación, lo que indica la pertinencia construir un proyecto que parta de las necesidades educativas e investigativas del sindicato, de generar la conciencia respecto a que el sindicato ya no puede darle la espalda a la formación de su dirigencia sindical y las trabajadoras y trabajadores que representa, partiendo de sus realidades culturales y sociales, del desaprendizaje de la Educación tradicional y la cultura patriarcal y colonial, de incorporar cognitiva y axiológicamente la relación intersubjetiva entre la realidad que tenemos y los sujetos que la experimentamos, para así transformar la sociedad a partir de nuestras propias transformaciones.

Me llama la atención esta frase que retoma Julio Godio (1999) que dice: “¡Compañero! ¿Sabes por qué el patrón es patrón? Porque él conoce 3.000 palabras y tú sólo 300”. (Afiche sindical italiano de principios de siglo), esta frase plantea el desafío que tenemos la dirigencia sindical respecto al acceso al conocimiento y a realizar investigaciones que nos posibiliten elaborar estrategias más certeras para realizar, no sólo la confrontación con los patronos, sino la

participación en la transformación de la realidad, como es el anhelo plasmado en uno de los programas educativos de la UNEB.

El proyecto educativo no es posible construirlo si no partimos de la misma realidad específica que tiene la organización sindical y de cada actor social como protagonista e intérprete de la realidad a transformar. No es imposible materializarlo si no logramos hacer propio el desarrollo científico, técnico y pedagógico alcanzado por la humanidad. (Álvarez, Cárdenas, Escorcía y otros, 1997:5).

En la UNEB hay que pasar del planteamiento del propósito a la concreción de los mismos, hay que pensar en diseñar estrategias pedagógicas que tengan en cuenta los intereses educativos del sindicato y de las personas, generar mayor responsabilidad en las personas que están ingresando al sindicato, o sea, que el vínculo sea a partir de un compromiso expreso con su formación sindical, pero también que el sindicato aproveche la formación profesional y la experiencia de las mujeres y hombres que pertenecen a la dirección, de esta manera el paso por la Organización de las y los profesionales y de las personas que tienen convicción y deseos de aportar se estimule y potencie sus capacidades en áreas del conocimiento, produciendo y escribiendo, aportando en la formación del grupo, se podría agrupar las y los dirigentes por áreas de conocimiento y por secretarías.

No puede seguir siendo solo un sueño el pensarnos como un sindicato cualificado, que además de presentar pliegos de peticiones y llevar a cabo negociaciones colectivas, también podamos producir conocimiento a partir de la experiencia que tenemos, significa que la educación debe generar conciencia social, pero también despertar el interés por la lectura, y así trascender la leyenda de artículos y periódicos.

Si comprendemos la importancia en el movimiento sindical de engendrar nuestro propio saber, de construir la áreas específicas del conocimiento relacionado con lo debe aprender y conocer la dirigencia sindical como: derecho colectivo e individual, la historia del movimiento sindical incluida la voz y participación de las mujeres, el origen del capitalismo y sus sucesivos modelos económicos, el significado y consecuencias de la colonización del saber y del

saber, las implicaciones de la cultura patriarcal en la división sexual del trabajo y las relaciones desiguales e inequitativas entre los géneros, las transformaciones en el mundo del trabajo, identificar las implicaciones culturales y sociales en el espacio laboral y en el imaginario colectivo de trabajadores y trabajadoras bancarias en lo que respecta al tránsito de la sociedad industrializada a la sociedad informacional como denomina Manuel Castells , o sea, comprender que

La primera característica distintiva es la de que información y conocimiento están profundamente insertos en la cultura de las sociedades. La cultura y el procesamiento de símbolos favorecen a las fuerzas productivas en la sociedad nueva. Esto hace difícil la distinción tradicional entre la producción y el consumo” (Castells, 2001:26).

Apropiar y elaborar conocimiento que tenga en cuenta estas aristas es un imperativo que debe contemplarse en la educación sindical de la UNEB, caminar hacia la decolonización del pensamiento, que significa deconstruir las representaciones que hemos aprendido respecto al conocimiento, o sea, hay quienes no saben nada y otros que todo lo saben, o sea los expertos a quienes ubicamos “en posiciones de poder a través de posiciones de saber” (Larrosa, s,f,1) porque si hacemos el esfuerzo de teorizar, pensar y elaborar, no delegamos el saber en expertos, sino que lo construimos; y cuando sea necesario, en colaboración y apoyo de intelectuales afines a nuestras necesidades educativas y perspectivas pedagógicas. No podemos apartarnos de los teóricos y teóricas que desde la perspectiva crítica han cuestionado la educación oficial por su papel de reproducción de la sumisión, la inequidad y destrucción de los vínculos sociales. La educación sindical ha bebido desde una adscripción ideológica de este acumulado y considero que nos hemos identificado con los postulados que describe Larrosa cuando retoma a los críticos.

Sigue siendo necesario que la educación luche contra la miseria, contra la desigualdad, contra la violencia, contra la competitividad, contra el autoritarismo, porque es preciso mantener algunos ideales para que nuestra vida continúe teniendo sentido más allá de nuestra propia vida. Y la educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo... y

como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, querríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo, los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo, los que vivirán una vida que no será la nuestra y en un tiempo que no será el nuestro y en un mundo que no será el nuestro, pero una vida, un tiempo y un mundo que, de alguna manera, nosotros les damos...querríamos que los nuevos pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir.(Larrosa, 1995)

Con este ideal hemos elaborado los proyectos educativos del sindicato, sin embargo, enfatizo en la incubación que hemos hecho de la educación colonial que se refleja en la poca valoración de lo que en la UNEB se produce, existen esfuerzos solitarios de algunos dirigentes y dirigentas de la UNEB que han hecho sus aportes académicos, pero ni son leídos ni aprovechados para la cualificación de la dirigencia y del mismo sindical, parte del mal que nos rodea esta signado el sectarismo que ciega, que impide el dialogo y el reconocimiento de las capacidades y aportes de todas las personas, indistintamente del colectivo al que pertenezcan, porque:

La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica por ende liberadora (...). El sectario, cualquiera que sea la opción que lo orienta, no percibe, no puede percibir o percibe erradamente, en su "irracionalidad" cegadora, la dinámica de la realidad (Freire, 1980:26)

El sectarismo afecta nocivamente la dinámica educativa e investigativa en nuestro sindicato, desperdiciando los aportes académicos que algunos líderes y lideresas han querido hacer porque los celos políticos, la misma competencia y rivalidad, así como la misma ignorancia no permitir ver las bondades y posibilidades del conocimiento.

Además del sectarismo, encuentro una concepción colonialista que reconoce el saber venido de afuera, conllevando a una alta dependencia de las asesorías externas, sea que vengan de personas expertas o de las Escuelas sindicales; muchas de ellas apéndices de partidos políticos que hacen de su acompañamiento a los sindicatos, una relación instrumental, creyendo que son las correas de transmisión de sus ideologías, tal como se recoge en el Proyecto

educativo UNEB en el que se esboza que existe “una ausencia de elaboraciones propias por la falta de nuestro esfuerzo teórico, lo cual hace plantear la necesidad de contar con "asesoría" continua de "especialistas" (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:3). Se anota además en el mismo proyecto que: para construir la propuesta de didáctica sindical, necesitamos del trabajo de “profesionales, estudiantes, artistas, que se pueden acercar a apoyar un trabajo de este tipo y tienen muchas veces la capacidad e instrumentos de los cuales nosotros carecemos. (Arenas, Moreno, Castro & otros, 2005:5)

Con esta observación no descalifico el papel de las asesoría, ni que hay que prescindir de los apoyos, más bien está orientada a clarificar y establecer unos criterio de relacionamiento basados en la cooperación, en el acompañamiento, más no en la cooptación. La autonomía del sindicato está en relación directa con la definición política respecto a sus programas educativos, con la definición del qué, el para qué y el porqué de la educación sindical. Significa que hay estimular la elaboración de pensamiento propio, a su vez, tener en cuenta los acumulados que existen con escuelas, universidades y ONGs que tengan fortalezas en líneas de investigación y construcción teórica de las cuales adolecemos, instituciones que manejan temas especializados y con las cuales podemos realizar convenios y alianzas estratégicas.

Con el ánimo de dar el paso respecto a la búsqueda de la autonomía en materia de educación sindical, se elaboró un proyecto de Educación para la Formación de Formadores/multiplicadores, que propuso crear las condiciones al interior de los sindicatos para que estos mismos asumieran la Educación Básica Sindical de sus afiliados y afiliadas:

Es necesario, entonces, dotar a la central y sus sindicatos de las herramientas pedagógicas y metodológicas necesarias para que ellos mismos puedan asumir paulatinamente los procesos de formación, iniciando con la formación básica sindical y con los fundamentos de la pedagogía para los hombres y mujeres, que en los sindicatos cuenten con mayor experiencia de formación y práctica educativa, compromiso sindical y niveles de educación sindical, así también como en los jóvenes, mujeres y nuevos dirigentes sindicales.(Pico, Díaz, Vásquez y Vásquez, 2005:1)

De todo el proceso educativo sindical de la UNEB, mucho ha quedado, hay que reconocer que producto de todos los cursos, seminarios, foros, y eventos educativos desarrollados en estos años por los que han pasado un sin número de dirigentes/as sindicales, se rescatan valiosos aportes que han contribuido al cambio de visión respecto a su realidad como clase trabajadora, en algo o mucho, de acuerdo a las personas, se les ha transformado la vida, como bien nos lo manifiestan algunos dirigentes y dirigentas: “el sindicato me abrió los ojos”, el fin de la educación sindical en alguna medida ha logrado cambiar la experiencia de muchas personas.

La educación sindical: Un esfuerzo que trasciende el aula escolar

La función del maestro
Es revelar la belleza de las cosas
Y conseguirle amigos al conocimiento
Jorge Luis Borges

Esta investigación emerge a partir de la preocupación y la pregunta respecto a los logros alcanzados o no en estos procesos de educación sindical, ¿hemos transformado la experiencia y subjetividad de las personas?, ¿Es la educación sindical la encargada de hacerle frente a la crisis que vive hoy nuestra organización en cuanto al deterioro de la ética y la moral, la falta de compromiso y mística sindical? ¿O es parte de la misma crisis? ¿Puede ser benéfico para el sindicato hacer una campaña de alfabetización ético política de la dirigencia sindical?

A la educación en general se le pide que resuelva los problemas de la sociedad, o se le acusa de los fracasos escolares, analógicamente, es el mismo encargo que se le hace en el sindicalismo, como si la educación fuera la responsable de los males que nos aquejan.

La educación aporta y tiene un encargo vital en la construcción de subjetividades, contrario a lo que considera el universalismo antropológico que se ha quedado anclado en el análisis respecto a la educación, en tanto que considera

que el diseño de las prácticas educativas se construye desde la “idea de ser humano” o de “la realización humana”, lo que significa que las prácticas pedagógicas y educativas son pensadas sólo como mediación en el proceso de aprendizaje, más no se les atribuye su carácter constitutivo del sujeto, como posibilidad de generar procesos de transformación de las subjetividades, o sea de las experiencias de sí. Dicho de otra manera, no se reconoce que las prácticas pedagógicas son productoras de personas, se les ubica como recursos que pueden ayudar al desarrollo del ser humano.

En la constitución de la subjetividad, de la experiencia del sujeto consigo mismo, o la experiencia de sí, las prácticas pedagógicas tienen una incidencia directa. Larrosa hace una crítica tanto a los positivistas como a los críticos, retomando de ellos algunos aportes, sin embargo argumenta que existen discursos que se instalan, que constituyen gramáticas, vocabularios o esquemas de pensamiento que se van prefijando, que deviene en decir lo que ya se sabe, así se crea que se innova, un esquema de pensamiento constituido nos hace “pensar lo que todo el mundo piensa’ aunque tengamos la impresión de que somos nosotros mismos los que pensamos” (Larrosa, 1995), para dar un salto cualitativo, Larrosa propone darle sentido a la experiencia porque

la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia. En primer lugar, hay que reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, una cierta legitimidad. Porque, como ustedes saben, la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia. (p.3)

La experiencia ha sido relacionada con el conocimiento inferior, siguiendo a Larrosa, los autores clásicos consideran que “la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia” (p. 3), así mismo, la ciencia moderna “captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de

universalidad” (p. 3), quitándole la esencia a la experiencia que no admite objetivación, menos universalización, porque es singular, local, personal, subjetiva,

es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia. (Larrosa, 1995)

La tarea es dignificar la experiencia, colocarla en el lugar al que pertenece, a la vida, a los sujetos, a la contingencia, a la incertidumbre, el cuerpo, además de realzar la palabra experiencia hay que diferenciarla del experimento del laboratorio porque no se produce científicamente, es algo propio, de cada ser, nadie puede decirle a la otra persona que debe decir, que debe pensar, que debe hacer, “la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo (...), nadie debe aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y nadie puede imponer autoritariamente la propia experiencia a otro” (Larrosa, 1995)

Esta claridad respecto a la dimensión que la Larrosa le otorga a la experiencia, me permite hilar con más detenimiento lo que implican los procesos pedagógicos en la transformación de la “experiencia de sí”, que orienta el mismo autor, de igual manera, consigo establecer una relación concerniente con el análisis que Larrosa hace del aula de clase y lo cotejo con lo que acontece en el espacio educativo del sindicato.

Cualquiera que sea el dispositivo pedagógico, o sea, el escenario donde se lleve a cabo la práctica pedagógica, sea en la escuela, en una reunión de profesores, en un sindicato, en un grupo político, en una comunidad, lo importante no es que se aprenda algo “exterior”, como un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del educando o de la persona consigo mismo.

“La experiencia de sí”, emerge de la constitución histórica del sujeto, así como de su propia autorreflexión y autonarración cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, cuando emprende la búsqueda consigo mismo en la intencionalidad del cambio. Ese sujeto se construye en medio de ciertas

problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas, allí constituye su experiencia de sí, el ser mismo como sujeto, con su propia ontología, se define como persona humana en la que se reconoce lo que es.

La autorreflexión incluye aspectos exteriores como los que se suceden en el sindicato, los conocimientos pedagógicos y de educación sindical, pero también los interiores personales como: actitudes, valores, disposiciones, lo afectivo y emotivo. Se trata de formar y transformar tanto lo que la persona sabe, como lo que hace, pero también lo que siente, lo que es como ser humano y en relación con su trabajo, o sea, su propia identidad moral como educador, como dirigente/a sindical, con el valor y el sentido que la confiere a su práctica, con su autoconciencia profesional.

De allí que los dispositivos pedagógicos (Larrosa, 1995) son cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por ejemplo. (una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea del sindicato, una sesión de un grupo de terapia, un confesionario, un grupo político, una comunidad religiosa, siempre que este orientado a la constitución o a la transformación de la manera como en que la gente describe, narra, se juzga o se controla a sí misma.

Larrosa, reivindica y valora que los aprendizajes humanos, aquellos que emanan de las prácticas sociales y pedagógicas son productores de los sujetos, es allí donde se construyen y transforman las experiencias de los individuos consigo mismos.

Este énfasis teórico en el que logro reconocer un camino para desarrollar la actividad educativa, lo incorporo como uno de los referentes que sirven para trascender el discurso general que contiene sólo el propósito del cambio social, más deja incólume lo atinente a los sujetos, o sea, el discurso fijo en el cual se ha considerado que basta con la transformación de las estructuras, y en cascada devienen los cambios personales y culturales. Es imbricar y relacionar, lo subjetivo con lo objetivo, lo personal con lo público, para que las transformaciones habiten

la vida cotidiana de los sujetos y a los sujetos mismos, así su praxis auténtica; “que no es ni activismos ni verbalismo sino acción y reflexión” (Freire, 1980:43), contribuye a la transformación de la realidad opresora, porque “la realidad social, objetiva que no existe por casualidad sino como producto de la acción de los hombres [y las mujeres] tampoco se transforma por casualidad” (Freire, 1980:42)

En todo el andar sindical, hemos hecho aproximaciones a la pedagogía en cuanto a su función y relación con los procesos de enseñanza; más desde una práctica que se ha inscrito en la perspectiva crítica, que desde una reflexión crítica. Grosso modo hemos considerado la importancia del acervo teórico, las elaboraciones que históricamente se han venido cuajando y entrecruzando a partir de las indagaciones y las diversas corrientes y posiciones políticas que sobre la pedagogía existen, las cuales le asignan unos propósitos a los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la concepción que del mundo se tenga.

En este estudio no profundizaré sobre las corrientes pedagógicas, seguiré enfatizando en la perspectiva crítica, tanto epistemológica, metodológica como pedagógicamente, para seguir reflexionando y construyendo elementos conceptuales acerca de la educación sindical. Traigo a colación a algunos autores y autoras que han hecho de la pedagogía una práctica social en la que se forman y transforman sujetos que participan de procesos educativos más allá de la escuela y que contribuyen a definir los procesos de formación en la UNEB, pensados y hechos desde la educación no formal, porque:

La pedagogía [como conjunto] de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del ser humano, del lenguaje de la enseñanza, del maestro, [la maestra] y la escuela, es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referente a la enseñanza de saberes específicos en las diferentes culturas, se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (Zuluaga, 1988)

A partir de la experiencia educativa que tenemos en la UNEB, a la pedagogía no se le puede confinar sólo al espacio rígido del sistema educativo escolar, porque desde allí se le han puesto cortapisas para que no fluya en sus contenidos, en sus procedimientos de enseñanza; para que no converse y

dialogue con la cultura y la sociedad, dicho de otra manera “a la pedagogía se le ha asignado solamente desde las ciencias de la educación los procesos de verificación en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes” (Zuluaga, y otros 1988), desde esta visión, en la que se encasilla a La Pedagogía, quedan petrificados el saber, la creatividad y la pregunta.

En la UNEB no estamos exentos y exentas de reproducir el mismo esquema, una cosa es que la Pedagogía ocupe nuestros escenarios y la saquemos del aula tradicional, otras es que realmente transformemos los procedimientos de enseñanza que impliquen desaprender la realidad opresora, tomar conciencia crítica de lo que somos como sujetos formados en la sociedad opresora y deshumanizada, suele ocurrir, y es el cuestionamiento que hoy hago de los procesos educativos en el sindicato, que aun participando en los procesos pedagógicos en los cuales hablamos de conciencia de clase, he visto que aún podemos ser y comportarnos como “los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura dominación, [que] temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla” (Freire, 1980:38).

Cada vez corroboro la necesidad de apelar a las transformaciones subjetivas, en relación con las transformaciones estructurales de la sociedad y por ende la tarea permanente de día a día de dignificar la vida y el trabajo. “No se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas” (Freire, 1980:42), de allí que prudente hacer una revisión de lo que acontece con el saber específico que compartimos en los distintos eventos educativos, como llega a manos del facilitador/a qué ha pasado con ese objeto de conocimiento, si se considera acabado; o ha sido transmutado, hay que observar si el facilitador/a cumple con la tarea de transmitirlo sin apropiarlo, o hace conexión entre las partes y el todo, o toma los conceptos “como retazos desvinculados de la realidad y del contexto. [porque] su tarea es la de llenar con sus contenidos a un sujeto paciente, que oye, repite, memoriza, se convierte en vasija para llenar, guardar, archivar”(1980), siendo así no se

contribuye a la construcción de una conciencia crítica de la opresión del sistema capitalista y de la opresión sexual, de la explotación que vivimos como trabajadores y trabajadoras bancarias, o indagar cómo se aborda la materia de estudio cuando ésta presenta algunas dificultades para el facilitador/a si “se modifica y revisa para eliminar ciertas dificultades científicas y para reducirla en general a un nivel intelectual más bajo” (Dewey, 1926), de lo que el científico produjo, o si lo que se está dando a conocer no tiene relación directa con la vida, las sensaciones, la experiencia del sujeto educativo, siendo así, la ciencia, el conocimiento que esta por fuera de la vida de las y los educandos y del mismo educador/a, o facilitador/a pierde la dimensión creadora y la función transformadora subjetiva y objetivamente. Al vaciar la información se limitan los sentidos y el pensamiento, el deseo y la curiosidad de ir más allá de lo que visto en las sesiones, de constituirse como sujetos de análisis y de derechos.

Estas realidades separadas no articulan el conocimiento o saber específico con la vivencia del educando, los hechos o verdades se presentan como algo que esta predeterminado y analizado por otros y en nada se conecta con su realidad desde su propia experiencia, sus inquietudes y simbologías, John Dewey plantea que la ausencia de esta motivación tiene por resultado lo que llamamos una instrucción mecánica y muerta; apelando a la formación del niño/a, porque el espíritu del niño o la niña no se aviva, el entusiasmo por el contenido se pierde, porque además, se ha socavado el valor de lo que puede ser más significativo en una investigación, cuando aquello que puede ser esencial ha sido mutilado, en el acto de modificación que hace el maestro/a para hacerlo menos dificultoso.

Así aprendimos, así nos enseñaron en la Educación oficial, así llegamos al sindicato con una representación de la enseñanza que implica tener un educando que aprenda lo que hay establecido, que no analice, no critique, que no piense por sí mismo, que se adapte dócilmente al sistema educativo y por ende al sistema político imperante, porque desde esta concepción bancaria de la educación como la denomina Paolo Freire, se concibe la conciencia como algo separado del ser humano, dado que éste se asume pasivamente y abierto al mundo del cual recibe

sus depósitos, y en “tanto más adaptados los seres humanos, más “educados” y adecuados al mundo son”.(Freire, 1980:79)

En el marco de estos procedimientos disciplinares, ambos, educador y educando, se inhiben, se vuelven instrumentos de las relaciones de poder, de subordinación y dominación, porque los dos, el uno en condición de educador/a ha instaurado una relación de poder vertical que reproduce, se siente poseedor del conocimiento, lo que le otorga “la autoridad” para transferir e incorporar relaciones de poder con el saber en las cuales el educador/a lo sabe todo y el educando lo ignora todo, reproduciendo la división social del trabajo, en las cuales unos piensan y otros hacen; de allí que la ciencia y la investigación se pontifiquen. El maestro se convierte en un controlador y vigilante, más que en un sujeto de conocimiento, porque sus funciones disciplinares le relegan las capacidades intelectuales.

El educando espera pacientemente, se adapta a lo dicho, a lo dado por medio de los procedimientos disciplinarios establecidos, va haciendo la cadena que se requiere para perpetuar el sistema político y educativo imperante, por eso no interesa que piense y que indague por los acumulados del conocimiento, tampoco que infiera la relación de la ciencia con la realidad, en esta medida se va constituyendo en un ser alienado que no problematiza los contenidos y las relaciones coercitivas a las cuales es sometido, menos se alista para interpelar y subvertir el orden establecido y la sociedad a la que pertenece, de tal forma que él va participando de los eslabones requeridos para seguir reproduciendo las mismas relaciones sociales y de producción del sistema, en palabras de Esther Rojas y Glenis Rodríguez (2010)

Los contenidos deben ser memorizados para obtener una calificación, una certificación que te llevará al éxito. A su vez, la escuela promueve la división social del trabajo decidiendo quienes serán obreros y quiénes serán los dueños de las empresas, así como reafirma los patrones de consumo, la discriminación de género, raza y clase. (P.13)

O sea que dicho por Xavier Bonal (1988)

La educación como inversión tiene un enorme interés no solamente porque da lugar al estudio de la relación entre movilidad educativa y movilidad social o al análisis de las probabilidades de acceso a la educación de los distintos grupos sociales, sino porque, desde la sociología crítica, se pasa a conceptualizar la educación como espacio de relaciones de poder y de conflicto. (p.63)

Las relaciones de poder que transfieren las instituciones a los sujetos a través de las pautas culturales, de las normas y las costumbres, cumplen “funciones de vigilancia que no sólo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela, (...) estas contextualizaciones de la escuela y el maestro en vez de aproximarnos a la sociedad civil y a lo público, asimilan la escuela a la fábrica y el maestro al operario, regentando y al servicio de los propósitos del Estado, no siempre coincidentes con los de la sociedad” (Zuluaga y otros, 1988) desde esta lógica y estas concepciones no se ha permitido que la pedagogía se piense e interactúe con y en la escuela, la sociedad, el Estado y la cultura, se hace entonces necesario explorar otros caminos, otras miradas, desde las cuales la pedagogía se ha venido abriendo paso saliendo del encierro y de las talanqueras que se le han puesto, limitando su pensar y su accionar. “La pedagogía del oprimido” (Freire, 1980) propone un camino de liberación siempre y cuando el sujeto tome conciencia y participe de su propia emancipación porque:

“la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres [y mujeres] o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará (...). El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse al opresor, es imposible hacerlo” (p.35).

La preocupación que subyace al planteamiento de Paulo Freire (1980) es reveladora de la realidad que vivimos cotidianamente en las organizaciones sociales como la UNEB, cuando hemos creído que en los procesos de formación

estamos orientando a los sujetos hacia la transformación de las condiciones económicas y socio laborales que nos oprimen y explotan, vemos con desencanto los retrocesos al presenciar prácticas y métodos de hacer la política en las cuales evidenciamos que “los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienen a ser opresores también o subopresores” (Freire, 1980:35).

El espíritu que anima a construir proyectos educativos es la promoción de la organización de trabajadoras y trabajadores en el Sector Financiero, de generar conciencia crítica como seres humanos, de estimular la participación; sobre todo de las mujeres, en este mismo proceso con el dolor que ello genera, se patentizan las prácticas que tenemos arraigadas, producto de un sistema que nos ha implantado una forma de ver el mundo. Por ejemplo, se espera que el experto resuelva los problemas cognitivos y del saber, se cree que unos pocos son los que deben tomar las decisiones; se ha naturalizado la idea de que la minoría representa a la mayoría y que son normales las relaciones de desigualdad de género.

Estas representaciones que hemos construido con el poder, han sido implantadas por un sistema político educativo que, dicho por Rojas y Rodríguez (2010)

frena la autonomía, la participación para el ejercicio pleno del poder popular y que no nos permite revertir las situaciones de injusticia que nos afectan. Sin embargo hay espacios que se pueden generar para el cuestionamiento y de resistencia ante estas contradicciones. Se puede construir una pedagogía que provoque la indignación y por ende la movilización para la transformación. A partir de la pedagogía de la indignación se pueden desarrollar espacios para problematizar e incidir en la participación de la gente, a fin que rompa con una pedagogía que ha educado para la sumisión. (p.14)

La pregunta y el reto de una organización sindical como la UNEB que en su plataforma de lucha dice que “Participará con el conjunto del movimiento Sindical y Popular a la vida (...) por la defensa de los derechos humanos” es cómo hacer para revertir este proceso que nos aliena y no nos permite mirarlo críticamente. Es decir, entender que “nuestros deseos están condicionados y que nuestra forma de producir la vida atiende a unas necesidades que han sido impuestas para el

beneficio de un gran conglomerado de corporaciones, que a su vez tienen el poder para decidir cómo debemos vestir, alimentarnos, soñar y amar” (Rojas y Rodríguez, 2010:14)

La intención de esta investigación ha sido recurrentemente, por medio de la narración y análisis de los documentos, de la auto-narración y la buena señal que para mí han sido las epistemologías y metodologías feministas, el ir identificando vacíos, aciertos y desafíos de la educación sindical en la UNEB, afinando en sentido cognitivo y axiológico una propuesta de formación que desde la pedagogía para la liberación, podamos transformar lo que atenta contra la dignidad humana y genere cambios culturales, que coadyuve a desestructurar desde el cuerpo, el saber, el ser y el hacer, la educación que en el marco del neoliberalismo; siguiendo a Rojas y Rodríguez (2010), ha unificado lo diferente y mercantilizado al ser humano.

En el sindicato no existen evaluaciones del saber; o sea, se evita el sufrimiento que genera repetir al pie de la letra el contenido dicho por el maestro/a en la escuela tradicional, dado que hay libertad para adquirir el compromiso con el aprendizaje, la evaluación se limita establecer si fueron apropiados: la logística, los contenidos, la metodología y la claridad del facilitador o facilitadora. Hemos valorado la necesidad de trascender este mecanismo para evaluar cualitativamente los aprendizajes adquiridos o las dificultades para comprender o apropiarse conceptos, pero aún no lo logramos.

Más que un juicio y una perturbación para las personas que participan en el proceso educativo sindical que vienen de sentir la presión de la evaluación en “una forma jurídica casi procesal, que indaga sobre los objetos terminados definidos desde el currículo y que hace que el saber se circunscriba a la relación medio-fin” (Zuluaga y otros, 1988), en la UNEB, existe demasiada laxitud, porque se parte de la base de convocar a personas adultas, con conciencia de lo que hacen, sin embargo, hay que hacer muchos esfuerzos para convocar, para concitar el interés de las personas porque se ha instalado una suerte de pereza mental, de asumir el sindicato como modo de vida y no como proyecto de vida.

En el Proyecto Pedagógico: Una convocatoria colectiva para la formación de mejores sujetos sociales, dimos unas puntadas que surgieron de reflexiones y del estudio que acompañó a la Profesora Marta Lorena Salinas y el Profesor Hugo Buitrago Montoya de la Facultad de Educación en el año del 2005, y que sintetizamos así:

En el proceso pedagógico de la UNEB, la evaluación es un elemento sistémico y fundamental que se articula dialécticamente en cada momento que transcurre el proyecto educativo. Indagar por los conocimientos previos, conocer qué sucede permanentemente durante el desarrollo del aprendizaje, poder constatar qué acumulados quedan, es una apuesta que parte de la convicción en la formación desde los diálogos de saberes y la construcción colectiva del conocimiento.

Ello implica que nos planteamos un reto significativo en la deconstrucción de las relaciones verticales y patriarcales de poder que subyacen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque “el poder se magnifica en la autoridad que da el saber”, porque no se trata de perpetuar el esquema del experto que sabe y niega el conocimiento del otro o de la otra, y que está sustentado en la recepción, la repetición y la recordación de información, sino de asumir la exploración de nuevos conocimientos construidos entre las y los actores que intervienen en el proceso educativo de forma consciente y en el cual se establecen una relación con “el poder como valor positivo, como interpretación simbólica de la solidaridad de un grupo, que es la fuente que alimenta la legitimación y el reconocimiento de las decisiones colectivas”. (Hannah Arendt)

En esta evaluación se expresa la concepción que se tiene de la vida de la sociedad, qué tanto se logra interpelar al sujeto desde su ser y su compromiso con la sociedad, porque la evaluación ira permitiendo construir el camino de la coherencia entre el sentir, el pensar y el hacer, porque ella misma es una institución comprometida con la sociedad, con un proyecto político inscrito en las nuevas lógicas de participación, de inclusión, de autonomía, de derechos y libertades, que enfrenta conflictos y aprende de ellos, pero que con estos referentes se puede contribuir a superar las discriminaciones de clase, género, racial, sexual y étnicas.

Como institución encarna la escuela en la vida y para la vida, desde una óptica democrática porque apela a primigenios principios de la humanidad, de respeto y reconocimiento por la diferencia, es decir: todo lo que somos.

En el proceso se compromete al sujeto en la autoevaluación de sus propias actuaciones y producción, a tomar conciencia de lo que está haciendo y de los fines que pretende alcanzar, es autoregularse desde la responsabilidad que él mismo adquiere con el aprendizaje, de tal forma que se le hace un proceso de revisión juiciosa por parte del maestro o maestra, para ayudarlo a encontrar caminos para que edifique su propio sistema de aprender.

Desde la regulación del proceso se implementará la evaluación, no desde la amenaza, sino desde el encuentro, no desde la fiscalización sino desde el diálogo, no desde el juicio inquisitorio sino desde la comprobación, no desde la intromisión sino desde el diagnóstico, no desde la imposición sino desde la ayuda.

Enfatizando en lo anterior los y las participantes emprenderán un proceso de autoevaluación, regulando su asistencia y cumplimiento con el programa, en la autorregulación de sus lecturas, aprendizaje y aplicación de lo aprehendido en trabajos escritos (ensayos, artículos, propuestas, etc.).

Así mismo, participará del proceso colectivo de la co-evaluación que se realice entre instructores y seminaristas (co-responsabilidad sobre el proceso educativo) tal como el principio de democracia nos los enseña.

Los aspectos a evaluar serán múltiples y aleatorios, desde las condiciones físicas y didácticas, metodologías, contenidos, instructores, y demás elementos involucrados y componentes de este proceso pedagógico.

La hetero-evaluación, evaluación general del proceso (en especial de sus metas y objetivos) habrá de dar cuenta de los resultados cuantificables y cualitativos, en especial del IMPACTO AGREGADO GLOBAL de este programa, sobre sus distintos públicos. (Personal, activistas, directivos, dirigentes, e incluso patronos y clientes).

Para hacer un seguimiento y evaluación integral, se debe tener en cuenta los instrumentos y técnicas de evaluación, que sin duda están en concordancia con los referentes éticos, políticos e ideológicos planteados en el proyecto.

Lo que emerge ha sido descifrado por mi cuerpo y por la experiencia de sí

Los cambios de conciencia son algo muy extraño.
De pronto vemos algo que siempre estuvo allí.
Y nos preguntamos cómo pudo haber sido invisible para
nosotras durante tanto tiempo.
Riane Eisler³⁰

Constituir mi subjetividad femenina, la cual está en constante movimiento, ha tenido que ver con diferentes procesos en el sindicato, en la universidad, en la familia, con mi afectividad, con las mujeres de distintas organizaciones, puesto que como dice Larrosa, “ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas” (1995:270). En la intimidad conmigo misma, salta mi humanidad, mi ser social y político, que he ido descifrando con el poder de esta narración en la que me he constituido singularmente, re-significando mi subjetividad femenina.

La educación sindical que ha sido la vibración y la vivencia, constituyó la experiencia que ha abrigado mis sueños como mujer luchadora. Ha sido, sostén, alimento y razón que anima mis pasos y despeja el corazón en medio de las vicisitudes humanas que albergamos las personas que hacemos parte de la organización sindical.

³⁰ Tomado de la agenda mujer 2011. Riane Eisler. Nació en Viena, huyó de los nazis con sus padres a Cuba, más tarde emigró a Estados Unidos. Dr. Eisler es la única mujer entre los 20 grandes pensadores, incluidos, Hegel, Adam Smith, Marx y Toynbee, seleccionadas como parte de “Macrohistoria y Macrohistoriadores”, en reconocimiento a la importancia de su trabajo como historiadora de la cultura y teórica de la evolución. Ha recibido muchos honores, incluyendo doctorados honoris causa, el Premio Alice Paul ERA de Educación, y en 2009 el Premio Nuclear *Age Peace Foundation Leadership*, y está incluida en el libro premiado *Grandes Pacificadores* como una de las 20 líderes de la paz mundial, junto con Mahatma Gandhi, Madre Teresa, y Martin Luther King. Ha sido lideresa en el movimiento por la paz, la sostenibilidad y la equidad económica, y su trabajo pionero en los derechos humanos ha ampliado el foco de las organizaciones internacionales a fin de incluir los derechos de las mujeres y las niñas y los niños. Autora del *El Cádiz y la espada*, y de *la verdadera riqueza de las naciones: creación de la economía del cuidado, entre otros*, y más de 300 artículos. Tomado de <http://www.partnershipway.org/about-cps/espanol/biografia-de-riane-eisler>. Consultado el 7 de septiembre de 2011.

Mi cuerpo, mi pensamiento y mis emociones se adentraron en mi conciencia, logrando problematizar el mundo que he vivido en el sindicato con los procesos de educación sindical, sintiendo y experimentando que la conciencia “emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano” (Freire, 1980:15). Así, fui descubriendo con el análisis documental y con la narración, lo que yo misma soy y me queda del saber colonial; aprendido en la educación tradicional y que he repetido muchas veces en la educación sindical, o sea, la forma de relacionarme con el conocimiento tanto en su comprensión, interpretación y elaboración.

Sentir y reconocer que las mujeres hemos sido discriminadas históricamente, y que hemos sido formadas como los hombres en una cultura patriarcal que nos ha hecho portadoras del androcentrismo, de las relaciones de poder que subordinan y dominan, me ha reafirmado en la necesidad de seguir proponiendo un proyecto político que desde la educación sindical incorpore la perspectiva interculturalidad y de género para problematizar la discriminación y la desigualdad, y en forma propositiva, trabajar sobre algunas premisas que redefinen las relaciones de poder, y así, ampliar los conceptos de autonomía, igualdad y justicia.

En todo caso, esta experiencia de la escritura, que partió por optar por un método para investigar, ha sido fruto de una relación simbiótica entre experiencia personal y teoría, porque para investigar se parte:

de dos fuentes: a) los estudios empíricos y la teoría, y b) las “realidades personales” (Gusfield, 1990, pág. 104). Los primeros suelen admitirse y las segundas esconderse. Y, no obstante, pueden ser factores relevantes, tanto para elegir y dirigir la investigación como para el investigador. En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. Y a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así, sucesivamente. (Woods, 1998:15).

La experiencia personal y sindical en este trasegar de la indagación, ha estado precedida por mi curiosidad, mi entusiasmo y decisión para cuestionar y

valorar los procesos de educación sindical en la UNEB. Es la inquietud personal la que orienta los sentidos del conocimiento; es el trabajo y el sacrificio que implica doblar la jornada y combinarla entre trabajo y estudio, la vida y la política, la lectura y el mitin, la disquisición y los malestares cotidianos en el sindicato, todo ello ha sido parte de la amalgama en la que traje a mi vida otras maneras de saber, de investigar, de vivir la pedagogía, de entender; para dicha mía, que existen otros mundos diversos y multiformes que hacen parte de lo que somos como humanidad y lo que podemos llegar a ser.

El variopinto de la naturaleza lo albergamos las y los humanos, identificarlo, reconocerlo es la tarea del momento, los sentidos nos dan la dulzura de degustar y oler la riqueza gastronómica que tenemos, de ver las singularidades en la diversidad cultural de nuestra América Latina, las manos la creación en el trabajo. Despertar los sentidos y la conciencia abren las esclusas coloniales y patriarcales, replantean los supuestos valores que nos ha dejado el progreso como el defender la propiedad privada, la conquista del éxito cueste lo que cueste, la competencia, el compulsivo impulso de acumular y consumir que nos cosifica convirtiéndonos es seres para el tener, y no en seres para ser.

Estaré atenta a nuevos hallazgos, nuevos argumentos y elaboraciones, porque cuando las “experiencias de sí” nos re-significan como sujetos, el pensamiento y el cuerpo se abren a nuevos aprendizajes.

En el germen de los análisis y de la experiencia personal despuntan las líneas de la propuesta

Al iniciar la investigación fui desperdigando con parsimonia y entusiasmo las semillas que van germinando al finalizar este trabajo. Paso a recogerlas, sin antes dejar de mencionar, que más que concluir y dar respuesta a todas las preguntas que me he formulado, quedan las simientes para seguir reflexionando y elaborando la propuesta de educación sindical con perspectiva de género para la UNEB.

La memoria escrita testimonia los propósitos, la intencionalidad política y la fuerza con la que las mujeres y los hombres que hemos hecho parte de la dirección de la UNEB, hemos hilado la historia de la educación sindical. A punto de cerrar este escrutinio de los documentos que se produjeron desde 1991 hasta el 2009 en el departamento de educación de la UNEB, tanto nacional como localmente, así, como algunos aportes que sustraje de los documentos producidos en la secretaría de la mujer de la UNEB; *grosso modo* hago la recapitulación de las limitaciones y los desafíos que tiene la organización sindical y que salen a luz después de hecho el análisis documental y el ejercicio narrativo, que acompañado de las teorías feministas me esclarecieron mi experiencia personal, afinando epistemológica y metodológicamente la búsqueda desde una perspectiva crítica, así mismo, la pedagogía crítica y los estudios interculturales han sido un nutriente primordial para la configuración de la propuesta, basada en los aportes y elementos que dejo para la construcción de la propuesta de un plan de educación sindical con perspectiva intercultural y de género, que trascienda lo logrado hasta ahora, pero sobre todo, que irrumpa y nazca, atendiendo los males que la aquejan como los marco a continuación, porque en mi opinión, sin la superación de éstos obstáculos es difícil llevar a cabo un proceso que fecunde y se proyecte como un verdadero proceso pedagógico crítico, cómo es el propósito que me mueve desde que inicie esta investigación.

Las limitaciones como provocación para el cambio

Del Sectarismo al pensamiento crítico y radical

Este tema lo delinee en acápites anteriores, lo enfatizo y me explayo de nuevo en él; porque a mi juicio, es uno de los elementos centrales que deben ser reflexionados y a los cuales debe apuntar con vehemencia el proceso educativo si queremos formar líderes y lideresas con perspectiva crítica, humanista y

democrática. El sectarismo es un lastre que ciega la mirada y la capacidad cognitiva de las personas, afectando la unidad y la democracia interna del sindicato, genera además deterioro en las relaciones de fraternidad y hermandad, porque “no se quiere saber nada del respeto ni de la reciprocidad, ni de la vigencia de normas” (Zuleta, 2001:4), frena e impide que se consoliden los distintos proyectos; que como el de educación, permite cualificar política, intelectual y culturalmente la dirigencia sindical.

El sectarismo conduce a construir verdades absolutas y éstas son defendidas con ahínco por los grupos o individuos que sostienen tener la razón y la línea correcta, configurando en los sujetos la creencia de ser poseedores de la verdad; incluso, de ser los portadores de la salvación de la organización y de las personas. Esta prefiguración se caracteriza por la incapacidad de aceptar las diferencias políticas, los comportamientos, actitudes, creencias y formas de ser y estar en el sindicato y en la sociedad, de manera distinta a las que profesa el individuo que pregonar tener la verdad. El sectarismo se va instalando en las formas de hacer política, en los aprendizajes culturales que imposibilitan la construcción de la democracia sindical vigorizando el etnocentrismo inflexible que

Es la inhabilidad de ir más allá de nuestros propios filtros culturales al interpretar los comportamientos de otros. Surge por ignorancia de los procesos necesarios para ganar un punto de vista cultural diferente, o por un rechazo a involucrarse en dicho proceso (Matsumoto, 2000:7)

Este etnocentrismo inflexible se incuba en las personas cuando no se accede al pensamiento crítico, conlleva a separaciones y divisiones que provocan discriminaciones y sentimientos de odio entre las mismas personas que comparten la responsabilidad de la representación sindical. El sectarismo no acepta la diferencia de pensamientos, por tanto, las diferencias políticas se personalizan, los conflictos no se resuelven con madurez y fraternidad, porque han afectando el clima de trabajo y las relaciones personales y políticas.

El sectarismo como conducta o práctica política promueve la exclusividad de un grupo; o de varios grupos sobre otro/s, o de persona/s sobre otra/s. Los

bloques de poder que se han configurado en el sindicato so pretexto de la conducción política de la UNEB, han imposibilitado una actuación política ágil y oportuna del sindicato respecto a la coyuntura laboral y política y las problemáticas cotidianas que viven las trabajadoras y los trabajadores. Las hegemonías políticas o culturales niegan la existencia de otros pensamientos, inhabilitan la interlocución porque se desconoce el contradictor, imposibilita el camino del dialogo, lo que constituye una paradoja en una organización que discursivamente se inscribe en la salida política negociada del conflicto social y armado del país. El dialogo es fértil en la medida que se disputan sanamente las ideas, los argumentos y las visiones respecto a las diversas problemáticas de la organización y a la conducción del sindicato.

El sectarismo limita la construcción de líneas de acción y de políticas en las áreas específicas como: educación, investigación, género, salud, jóvenes, comunicación, entre otras; temas que le podrían marcar una proyección política al sindicato en escenarios nacionales e internacionales; sobre todo, ganarse una legitimidad y mayor cobertura en el sector financiero con las trabajadoras y trabajadores que representa.

El sectarismo conduce a la vulneración de la democracia interna porque la configuración de bloques de poder, que se constituyen a partir de las alianzas que se tejen entre las fuerzas o grupos políticos que hacen presencia al interior del sindicato, distorsionan muchas veces el debate político y argumentado de las diferencias, porque no se agregan a partir de intereses políticos relacionados con la articulación, proyección y conducción política del sindicato en otros escenarios de la vida política del país, de la defensa de su autonomía e independencia respecto de los partidos, la iglesia, el Estado y el gobierno, sino que se privilegia la competencia y la disputa interna por los manejos de los bienes y recursos (económicos, permisos y fueros sindicales), produciendo una suerte de estancamiento; y a mi modo de ver; de precarización de la cultura política porque se ponen de presente intereses particulares y personales, más que intereses colectivos. Algunos de los problemas causantes de este mal se señalaban en el

taller nacional “Camilo Torres Restrepo” de planeación, evaluación y seguimiento del programa educativo UNEB.

La formación integral aún es un reto, pues aún no hay muchas señales de crecimiento en la formación personal en cuanto a cambios de actitudes y comportamientos frente a la vida y a la relación con los demás. Los conflictos personales, los celos, la desconfianza, el sectarismo, y el individualismo aún persisten e impiden la unidad interna en la organización, dificultándonos el desarrollo cualitativo. Se nota aún la influencia de la sociedad de consumo y de las prácticas sindicales clientelares. Obstáculos como la falta de compromiso permisos sindicales limitados y falta de seguimiento de los eventos, son hechos que deben superarse, mediante el cambio de actitud de cada un@ de nosotr@s, para llegar a los objetivos propuestos en el proceso educativo. Esto exige mayor compromiso y esfuerzo por parte de los integrantes del ENE. (Correal, Fernández Castro y otros, 2002:2).

El sectarismo es un problema que ha afectado la continuidad, así como la estructuración de los proyectos educativos. Una persona sectaria no logra percibir o “percibe erradamente, en su “irracionalidad” cegadora, la dinámica de la realidad” (Freire, 1980:25), por esta razón petrifica el pensamiento, no entiende la dialéctica y dinámica de los procesos educativos al considerar que la verdad revelada que ha aprendido es suficiente para pensar el futuro que viene dado de antemano; dicho por Freire (1980:25) inexorablemente prefijado.

Cuando hablo de un pensamiento fijo, o del pensamiento dogmático, como problema de orden cognitivo descrito en el proyecto de educación UNEB decíamos que “el pensamiento “dogmático” (que hace del conocimiento científico una “religión”, es el paso previo al sectarismo” (Arenas, Moreno, Castro & otros, 2005:5). Siguiendo a Freire, comprendo que el sectarismo se arraiga en cualquier persona, independientemente de su posición de derecha o de izquierda. El sectario de derecha “pretende ‘domesticar’ el presente para que, en la mejor de las hipótesis, el futuro repita el presente “domesticado”, y el segundo transforma el

futuro en algo preestablecido, en una especie de hado, de sino o destino irremediable” (1980:25).

Asocio también esta forma de pensar y concebir el mundo y la política porque en sentido filosófico no concebimos una vida inquietante, diversa, disímil y compleja. El tatuaje de la vida lineal y el pensamiento homogéneo y universal, imposibilita viajar filosóficamente por una vida llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido (Zuleta, 2001)

El tránsito hacia un pensamiento reflexivo y crítico abre el abanico de posibilidades que, en sentido pedagógico y epistemológico, dan lugar al debate de razonamientos con argumentos, habilita para la crítica y auto-crítica constructiva, más no a juicios demoleedores en los cuales nos deshumanizamos porque

en lugar de discutir un razonamiento se le reduce a un juicio de pertenencia al otro – y el otro es, en este sistema, sinónimo de enemigo-, o procede a un juicio de intenciones. Y en este sistema se desarrolla peligrosamente hasta el punto en que ya no solamente rechaza toda oposición, sino también toda diferencia: el que no está conmigo está contra mí, y el que no está completamente conmigo, no está conmigo. (Zuleta, 2001:3)

La formación de izquierda que recibí, me afinó e inculcó el fervor por la revolución, por el cambio, por la indignación frente a las injusticias, por el amor a la libertad, hoy me emocionó al sentir que día a día nazco y revivo para morir como viví; parafraseando a Silvio Rodríguez en su canción del Necio. Este relato cobra sentido en el propósito de darle el giro pedagógico y epistemológico a los procesos de educación sindical para superar las limitaciones que menciono, entre otras que quedan pendientes.

Hago esta inflexión porque doy crédito a todas las posibilidades que tenemos para seguir fecundando alternativas que dignifiquen la vida y el trabajo, sin embargo, parte de los cambios que considero hay que hacer es formar en pensamiento crítico y reflexivo, en el respeto por otros pensamientos, por la diversidad cultural, en relaciones de equidad entre los géneros; elementos

ausentes en casi todas las escuelas sindicales en las que se forman la mayoría de la dirigencia sindical del país.

Estas escuelas sindicales con orientación política partidaria, aportaron en pensamiento crítico en sentido de identificar la contradicción antagónica del capital y el trabajo, lo cual es parte de la herencia que con beneplácito recibo; sin embargo, impartieron la línea política que había que seguir sin mayores cuestionamientos, repitiendo y aprendiendo discursos, formas de pensar y de ver la realidad, sin cuestionamiento de la educación sexista aprendida y transmitida en la escuela, en la que prevalece un orden masculino dominante, estableciendo relaciones de “diferenciación y jerarquización entre los géneros” (Subirats, 1988:4); o sea, reproduciendo una concepción colonial y patriarcal del conocimiento, porque la crítica que se le ha hecho al sistema político capitalista no ha incluido la crítica epistemológica y pedagógica a la educación tradicional, de tal suerte que somos reproductores del sistema que criticamos en los procesos de educación sindical.

A las sindicalistas y los sindicalistas nos piensan los intelectuales de izquierda, la tarea nuestra es seguir la línea de los compañeros y reproducirla en la organización social, a la mejor manera de la división social del trabajo, unos que piensan y otros que hacen, divorciando de plano la reflexión y la elaboración de conocimiento de la acción, convirtiendo esta actuación en un activismo que ha producido de alguna manera una resistencia, pero aún no trasciende en proyectos sindicales y políticos más radicales y liberadores.

Subyace en esta representación de la política un acriticismo, una repetición de la “educación bancaria” que ha anquilosado la acción y la reflexión, debido a que queriendo transformar la realidad y las condiciones de explotación y opresión del sistema capitalista, sin querer, reproducimos una educación que lo oxigena y preserva.

La teoría y la práctica política de la izquierda y del sindicalismo hay que aprenderla desde una perspectiva crítica que construya y forme un sujeto radical, porque contrario al sectarismo,

la radicalización (...) es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica y, por ende, liberadora. Liberadora, ya que, al implicar el enraizamiento de los hombres [y mujeres] en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta, objetiva. (Freire, 1980:24).

Aprender la radicalización como opción que desacomoda los sectarismos y los supera, aprender a cultivar y valorar el respeto por la diferencia, sea política, de género, sexual, racial, étnica, generacional y de clase, nos coloca en el rol de sujetos políticos y sujetos de derechos, aprender a desaprender los etnocentrismos inflexibles, los estereotipos negativos con los cuales se hacen juicios de valor prematuros, contribuye a avanzar en una relación intercultural en la que el diálogo, el reconocimiento de la igualdad y el respeto por la diferencia potencien la argumentación y la proposición en el campo cognitivo y se construyan relaciones sociales cotidianas, que en axiológico, forme en la solidaridad y el compañerismo.

Esta propuesta en la que tejo las líneas de la educación sindical de la UNEB, aporta elementos para que se den los cambios necesarios en los cuales ni el sectarismo, ni el dogmatismo tengan el lugar privilegiado para orientar la formación de la nueva y la antigua dirigencia sindical, porque “la educación sola no cambia la sociedad, [pero] sin ella tampoco cambia la sociedad” (Freire, 1997).

La dirigencia de la UNEB debe formarse para hacer un mejor aprovechamiento de sus recursos materiales y económicos, para valorar los talentos y la experiencia de hombres y mujeres que han decidido optar por constituirse en sujetos de derechos y en sujetos políticos, decisión que se reviste de valentía y dignidad en tiempos en los que se anuncia el fin de la historia, los unanimismos y el triunfo del mercado sobre la vida.

Es una osadía en tiempos neoliberales donde impera la flexibilización y la desregulación laboral, el que la UNEB este firmando convenciones colectivas en el sector más especulativo de la economía como es el sector financiero; sin duda, es poca la retribución respecto a las ofensivas ganancias que han obtenido, pero el

disputarse con el capital financiero un lugar para la negociación, la sindicalización y el derecho a la huelga es meritorio en tiempos aciagos para la democracia y la humanización. La UNEB puede prepararse para unas mejores negociaciones en un corto y mediano plazo si comprende la importancia de la educación y la investigación sindical para que pueda desplegar mejores acciones e interlocuciones con las trabajadoras y trabajadores del sector financiero, con el movimiento social y popular del país, con el sindicalismo nacional e internacional, para confrontar con mayores argumentos y con avidez en las estrategias de confrontación con el Estado, con el gobierno neoliberal de turno y los banqueros y multinacionales, que se aproveche y difunda las investigaciones realizadas por la UNEB (2005) sobre la deuda pública territorial en la cual se anuncia que

las políticas de liberalización y desregulación financiera implementadas en Colombia a inicios de la década de los noventa, en el marco de la globalización neoliberal, han convertido al sector financiero en el protagónico de la economía y se ha dotado de todas las garantías para especular, promover usura y lucrarse a consta de la sociedad (p. 5).

En la UNEB el conocimiento debe ampliar las posibilidades de las personas, promover la creatividad y la imaginación, dinamizar el proyecto educativo, continuar en la construcción de la propuesta pedagógica en la que se incluya la perspectiva intercultural y de género, son elementos decisivos para ampliar otras libertades, para formar conciencia social, de resistencia a la explotación y la opresión, y una actitud y convicción por la transformación subjetiva y estructural de la sociedad capitalista.

La discontinuidad- continuidad

Este fenómeno ha incidido en la motivación de las personas que se vinculan con entusiasmo al proceso, de igual manera, afecta a estructura de la organización dado que no hay cualificación de la dirigencia sindical ni se promocionan nuevos dirigentes/as sindicales para la renovación del sindicato, en

los últimos meses se han vinculado algunos compañeros y compañeras a la dirección del sindicato, pero logro evidenciar que su falta de formación política e ideológica, su falta de conocimiento del sindicato les impide construirse como sujetos autónomos para deliberar y decidir con libertad las militancias a las cuales se van a vincular.

Esta situación ha impactado negativamente la cultura política del sindicato. Si no hay formación política y sindical se genera un vacío en el proceso de aprendizaje respecto a los temas básicos como: derecho individual y colectivo, derechos humanos; incluidos los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, técnica sindical, género y trabajo, modelos de desarrollo, etc.

Para resolver este vacío hay que reanudar el proceso de formación del grupo que se ha denominado activistas, que son personas afines a la organización que apoyan y respaldan las tareas del sindicato en las oficinas. Es necesario reactivar los encuentros de educación sindical con este grupo de tal forma que cuando se vinculen a la dirección del sindicato tengan elementos y bases conceptuales y políticas que les permita hacer una participación cualificada. Es pertinente insistir en la formación integral de las personas, que no sólo tengan una conciencia crítica respecto al patrón, sino, una sensibilidad social y ecológica, unos valores como el respeto por la diferencia, como lo he anotado anteriormente, retomo lo dicho en el proyecto de educación de la UNEB (2005) en cuanto al tipo de sujeto a educar en el sindicato.

Un ser humano formado en valores éticos y estéticos, que dé cuenta de ellos en su praxis social y política, que potencie el amor y la solidaridad, democrático y respetuoso en toda instancia de la vida: frente a las diferencias políticas, de género, edad o generación, raza o etnia, sexo, etc. Que se relacione con la naturaleza en forma armónica, con actitud transformadora y no depredadora, con una concepción ecológico-ambiental que lo haga sentir parte integral de la naturaleza y no por encima o fuera de ella. Igualmente, un sujeto de alta valoración por la estética y las expresiones artísticas y literarias que, como las ciencias, son acumulados de la humanidad (p.15).

Esta sigue siendo la aspiración que hace parte de las necesidades educativas de hoy pero que se concretan en el momento que el proceso educativo sindical de la UNEB sea tomado con la seriedad que se requiere para no someterlo al vaivén de las correlaciones políticas. La institucionalización de este proceso evitaría incurrir de nuevo en este diagnóstico.

El proceso educativo se ha restringido a momentos específicos, relacionados con diversas coyunturas - agitativas, talleres, seminarios, etc. se asume al proceso pedagógico como aislado de un proceso formativo, continuo y como síntesis racional de la práctica haciendo énfasis de la participación en eventos y no en un desarrollo de construcción continua, ni colectiva del conocimiento. (Arenas, Moreno y Castro, 2005:3)

La sobrevaloración de los momentos educativos en los cuales se realizan actividades educativas puntuales como las detalladas anteriormente, hace que “se asuma al proceso pedagógico como aislado de un proceso formativo, continuo y como síntesis racional de la práctica” (Álvarez, Cárdenas, Escorcía y otras/os, 1997:5).

La discontinuidad en los procesos educativos ha afectado la dinámica del Equipo Nacional de Educación³¹ que jugó hasta hace aproximadamente seis años un papel fundamental en la producción y desarrollo de los planes educativos de la UNEB, la falta de continuidad, además, ha incidido en la poca renovación de formación de liderazgos, de tal manera que hoy en el sindicato los cargos se vuelven vitalicios, implicando una burocratización de la organización. En el taller que se realizó en Fusagasugá en el 2002 se valoró la reanudación del “proceso educativo [que] estaba paralizado. Por ello ha sido valioso este encuentro de reflexión ya que permite reactivarlo. Hay un gran acumulado del cual hay que recoger lo mejor” (Correal, Fernández, Castro y otros: 4).

³¹El Equipo Nacional de Educación se constituyó como un equipo de apoyo al departamento de educación. La representación se hizo con participación de todas las regiones y con personas que tuvieran el perfil para aportar en el área educativa del sindicato. “El ENE se debe conformar evaluando las capacidades y compromisos. Para ser integrante del ENE debemos partir del deseo y brindar todas las condiciones para que estos compañeros cumplan con su trabajo. Es cierto que hemos caído en lo lineal, pero debemos corregir y sacar el proceso adelante. (Taller de Evaluación Fusagasugá 2002:4)

En este mismo evento se resaltó lo que la UNEB ha producido en materia educativa en relación con la formación de líderes y lideresas que se destacan en escenarios donde se participa con el movimiento sindical y popular en propuestas de construcción de alternativas políticas para el país. En las conclusiones se valoran:

los avances logrados por algunos-as dirigentes sindicales al interior de la UNEB y en otros escenarios, representando a la organización sindical y con buenas proyecciones en algunas regiones. Esto exige darle continuidad al proyecto educativo ya que somos uno de los pocos sindicatos con proceso, constituyéndonos en referente para otras organizaciones. Ganamos también nueva gente para el sindicato. Para lograr avanzar debemos superar las debilidades que el programa tiene en su desarrollo, continuidad y elaboración temática, ganando en simultaneidad y flexibilidad para el desarrollo de los ciclos y niveles. (Correal, Fernández, Castro & otros, 2002: 3).

Tránsito del determinismo económico hacia la construcción epistémica y pedagógica intercultural y de género.

La economía ha sido la esfera privilegiada para el análisis social, categorías como raza, género, etnia, han sido usualmente olvidadas en los contenidos y reflexiones de la educación sindical de la UNEB. Estas diversidades culturales han sido subsumidas en el discurso estructural de clase y en la contradicción antagónica capital trabajo.

Esta reflexión y análisis de la educación sindical para la UNEB, introduce otros conceptos, otras perspectivas que como la intercultural, la de género y la noción de colonialidad “que vincula el proceso de colonialización de las Américas y la constitución de la economía mundo capitalista como parte de un mismo proceso histórico iniciado en el S.XVI” (Castro y Grosfoguel, 2007:19), que significa la construcción de relaciones jerárquicas de raza –etnia, y la división internacional del trabajo determinadas por relaciones centro-periferia, nos dan a entender que la lucha por la emancipación de la sociedad del yugo capitalista no se centra sólo en el ámbito del trabajo, esta signada por las relaciones de poder que se han construido desde el discurso, el lenguaje, las pautas culturales, las normas y

valores que han girado en torno a un modelo eurocéntrico occidental y patriarcal que rubrica verdades, raza, sexo, etnia, clase, género y ciencia, estableciendo la superioridad y verdad incuestionable de la raza blanca, del género masculino, la clase dominante y la heterosexualidad; como única preferencia sexual y la ciencia occidental como verdad universal, sobre lo demás que se diferencie de este paradigma.

Para el desarrollo e instauración de este referente como modelo único universal, según Mara Viveros (2008)

los requerimientos del capitalismo moderno coinciden además con las virtudes ideales que las sociedades modernas esperan de sus hombres. El éxito profesional, la racionalidad enfocada hacia fines productivos, la moderación, el control y subordinación de la emociones. (p.12)

Y de acuerdo a Quijano en Castro y Grosfoguel (2007) la acumulación del capitalismo, estuvo acompañada por discursos y prácticas

racistas, homofóbicas, y sexistas del patriarcado europeo (...) La expansión colonial europea fue llevada a cabo por varones heterosexuales europeos Por donde quiera que fueran, exportaban sus discursos y formaban estructuras jerárquicas en términos raciales, sexuales, de género y de clase. Así, el proceso de incorporación periférica a la incesante acumulación de capital se articuló de manera compleja con prácticas y discursos homofóbicos, eurocéntricos, sexistas y racistas. (p.17)

Esta descripción y análisis imbrica los elementos y relaciones con las que se tejen el entramado estructural y subjetivo de las sociedades, devela además, que “las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico- administrativo de los centros hacia las periferias, sino que poseen también *una dimensión epistémica, es decir cultural.*” (Castro y Grosfoguel, 2007:).

El debate recurrente que se convierte en la justificación para no abrir las compuertas a otras perspectivas cognitivas y políticas; como el discurso de género, esta sustentada en el desclasamiento del sindicato, o el paralelismo de la lucha y la liberación de las mujeres con la lucha por la emancipación de la

sociedad. Se contraponen opresión capitalista a la opresión sexual, o sea que las desigualdades y discriminaciones cimentadas por la cultura patriarcal no hacen parte del ser, del saber y saber hacer del sindicalismo, esto se explica en parte por los condicionamientos que hemos recibido de del pensamiento colonial y por la influencia de corriente de pensamiento que desde la economía política se privilegiaron

las relaciones económicas y políticas en los en los procesos sociales a costa de las determinaciones culturales e ideológicas. La 'cultura' era considerada por la escuela dependientista como instrumental para los procesos de acumulación capitalista. En muchos aspectos, los dependientistas reproducían el reduccionismo económico de los enfoques marxistas ortodoxos. (...) Para la mayoría de los dependientistas, la 'economía' era la esfera privilegiada del análisis social. Categorías tales como 'género' y 'raza' eran frecuentemente ignoradas, y cuando se usaban eran reducidas a la 'clase' o a los 'intereses económicos de la burguesía' (Castro y Grosfoguel, 2007:15)

El movimiento sindical debe trascender de esta mirada recortada de la historia, de la reflexión y la acción sindical circunscrita en la esfera económica laboral, jurídica política y social. Esta concepción de la política, del conocimiento y de la realidad misma, lo limita, por tanto considero que la propuesta de educación sindical con perspectiva de género debe encontrar la apertura en la interculturalidad, que propone la transformación de las situaciones de desigualdad y de negación de otros saberes, el reconocimiento y respeto por las culturas ancestrales, la interculturalidad propone una ruptura

con la historia hegemónica de una cultura dominante sobre y otras subordinadas, y de esta manera, (refuerza) las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Wals, 1998).

La educación sindical debe darle entrada epistemológica y políticamente a otros pensamientos –otros-, o sea, descolonizar el saber y las prácticas sociales para que en el mundo sindical quepan los otros mundos, y se tomen en cuenta:

los conocimientos sometidos/subalternizados por la visión eurocéntrica del mundo, es decir el conocimiento práctico de los trabajadores, de las mujeres, los sujetos

racializados/coloniales, los gays y los movimientos antisistémicos. Esto quiere decir que aunque se tome el sistema mundo como unidad de análisis, reconocemos también la necesidad de una corpo-política del conocimiento sin pretensión de neutralidad y objetividad. Todo conocimiento posible se encuentra in-corporado, encarnado en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas” (Castro, Grosfoguel, 2007:21)

La nueva propuesta de educación sindical en la UNEB invita a caminar hacia una actitud y postura etnocéntrica flexible (Matsumoto, 2000:16) en la que se aprenda a observar el mundo desde otras perspectivas culturales, comprendiendo que la diversidad es una promesa para ver en ella la posibilidad del tejido intercultural y el reto para crear nuevas formas de relacionamiento epistémico y político; a su vez, haciendo conciencia de las exclusiones a las que nos somete el sistema capitalista y los procesos de selección de personal de las empresas como en el caso del sector financiero. En este espacio laboral los procesos de selección de personal son determinados por una cultura occidental que naturaliza las discriminaciones y los estereotipos de género, de clase, étnica, racial y sexual, niega el acceso y la igualdad de oportunidades a personas de bajos recursos, o de otra raza distinta a la blanca y la mestiza, como lo identificó la investigación en el sector financiero de Zoraida Castillo y Ricardo Barrero (2002).

En esta parte se muestra la discriminación de clase

las imágenes de ciudad, ejercen influencia al momento de seleccionar a los(las) aspirantes. Se han estigmatizado ciertos sectores de la ciudad por considerarse que la gente que allí habita es 'peligrosa'. En el caso de quienes ingresan a cargos auxiliares como mensajero, informador(a), cajero(a), la confiabilidad la brinda inicialmente quien recomienda al aspirante; luego las entrevistas y la visita domiciliaria, en ese caso, no se puede esperar que la persona habite en estrato alto, al menos no es frecuente que ello ocurra. Entonces, se espera que habite en un barrio de estrato medio, y en un sector de *buena reputación*, en un *barrio pobre pero decente* (p.39)

En este otro aparte se evidencia la reproducción cultural de las representaciones sociales que se tienen a la hora de decidir por el candidato o candidata para un determinado cargo.

Todo depende de las habilidades y resultados de las pruebas de acceso. Se supone que estas pruebas son suficientemente objetivas para evaluar a los y las

candidatas en igualdad de condiciones. Sin embargo, de manera informal, los perfiles definidos para los empleados van más allá de la competencia profesional, la capacidad y actitud frente al trabajo, estos trastocan condiciones de género, edad, etnia y estrato socioeconómico (lugar de estudio, lugar de residencia, etc.). Al comparar los testimonios de los entrevistados(as), se evidencia una contradicción entre los criterios que se dice implementar en la selección de personal y la percepción de lo vivido por los(as) aspirantes. Ocurre que el proceso formal es sólo una parte del proceso de selección y es aplicado en un contexto excluyente, del que la entidad hace parte y reproduce. (p.40).

Los procesos de selección en el sector financiero han sido ajenos al sindicato, vale la pena acercarse para descubrir la superposición que existe entre las políticas de recursos humanos de las empresas con la cultura occidental que las sustenta. No se ha percibido hasta el momento el entramado que se teje en las relaciones sociales de producción, las que colocan al trabajador/a en una relación en la que el capital explota su fuerza de trabajo y su conocimiento, al mismo tiempo que el ideal occidental del progreso con la ideología neoliberal, los subsume en la competencia y el individualismo, con la falsa promesa de tener más, de alcanzar la meta de la productividad y de sacrificarse por el favor recibido: el empleo.

A este punto hemos llegado, al agradecimiento por tener trabajo sin importar las condiciones de explotación, sin reconocer el costo beneficio de la relación de subordinación, en la a que los capitalistas le quedan las ganancias y a los/as trabajadores/as las enfermedades. Esta falta de conciencia crítica se convierte en una oportunidad para seguir irradiando los procesos educativos de la UNEB, que hay que reconocer, se hacen marginalmente, pensarlos y construirlos desde la perspectiva intercultural para rebasar los horizontes positivistas, liberales y cristianos con los que han sido educados/as los trabajadores y trabajadoras bancarias, para darle paso al pensamiento decolonial³², que es “la energía que no

³² el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento

se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad (Mignolo, 2007:27), el mismo autor nos advierte que hay que tener en cuenta que “el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial” (p.30), porque las exclusiones, la opresión, la explotación y la discriminación se padecen en escala planetaria, de allí que hay que comprender que el capitalismo engloba y sumerge en su lógica hegemónica de mercado, de acumulación y especulación, las economías nacionales, las diversas culturas, pensamientos y cosmogonías, las cotidianidades, los tejidos sociales y organizativos, las diferentes opciones de ser y estar y pensar en el sexo, en el pensamiento, en la vida privada, en el territorio, en la cultura y en el género. Uno de los puntos de partida en los procesos de educación sindical es ampliar epistemológica, cultural y políticamente la mirada respecto al sistema capitalista, porque el capitalismo

no es sólo un sistema económico (paradigma de la economía política) y tampoco es sólo un sistema cultural (paradigma de los estudios culturales/poscoloniales en su vertiente ‘anglo’), sino que es una *red global de poder*, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema. Por ello, necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo. Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo. (Castro y Grosfoguel, 2007:17)

afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía. (Mignolo, 2007:27)

Conectarnos en el sindicalismo con la producción teórica que han hecho algunos de los autores que he venido retomando para incorporar la perspectiva poscolonial, así como otros más que no cito y que también han hecho un aporte invaluable en la construcción de un proyecto epistemológico y político emancipatorio para Latinoamérica, hacen parte de la nueva línea conceptual que se introduce en la propuesta para la configuración del plan nacional de educación sindical de la UNEB.

Este enfoque teórico nos vincula con nuestra propia realidad como latinoamericanos, nos orienta nuevas dimensiones en la búsqueda que ha tenido el sindicato de formar hombres y mujeres nuevas, para sociedades distintas a la capitalista. El “otro mundo” que empezamos a imaginar y que lo construimos desde enfoques pedagógicos, epistemológicos y político críticos, en los procesos de educación sindical, hacen parte del giro decolonial y de la apertura a la libertad de pensamiento, diálogo de saberes y de formas de vidas-otras, de formas de conocimientos-otros, porque “el pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder). (Mignolo, 2007:30)

La construcción de pensamiento propio en el sindicalismo: una relación con las asesorías de cooperación más no de cooptación.

La colonización³³ no es un término desconocido en los procesos educativos de la UNEB, en tanto se asocia a la conquista y avasallamiento de una cultura

³³ En todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas. En las sociedades donde la colonización no logró la total destrucción social, las herencias intelectual y estético-visual no pudieron ser destruidas, pero fue impuesta la hegemonía de la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados. A largo plazo, en todo el mundo eurocentrado se fue imponiendo la hegemonía del modo eurocéntrico de percepción y de producción de conocimientos, y en una parte muy amplia de la población mundial el propio imaginario fue colonizado.(Quijano, 2007:123)

ancestral, de la que hacemos parte, sin embargo, es un concepto que no ha sido reconfigurado y polemizado en los procesos cognitivos y políticos. Por tanto trato de desentrañar lo que nos acontece a la luz de la propuesta que construyo.

La reflexión acerca de la colonialidad del saber que “tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales” (Maldonado-Torres,2007:130), que implica la homogenización de tradiciones y prácticas en la construcción del conocimiento que se validan como objetivas y verdaderas, que se instauran a partir de la concepción eurocéntrica de la ciencia, y del que no se han podido desprender; en gran parte las ciencias sociales; de las cuales beben la educación sindical, ni muchos procesos de educación no formal alternativos; como el de la UNEB, porque aún queriéndose proponer búsquedas emancipatorias y críticas al capitalismo, no han vislumbrado la necesidad de

incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. (Castro y Grosfoguel (2007:21)

De deconstrucción epistemológica, política y cultural que propone el grupo de modernidad/colonialidad, liderado por autores y autores que menciono cuando nombro y vislumbro lo que acontece con los procesos del saber colonial, me apoya el análisis y la construcción de la propuesta de educación sindical con perspectiva intercultural y de género, porque la indagación arroja que parte de los obstáculos que existen para tejer un pensamiento propio en la UNEB y en el sindicalismo en general, pasa por el anclaje ideológico, cultural y político que tenemos en formas de ser y saber colonial.

En la UNEB ha existido la aspiración de producir conocimiento propio, pero ya he nombrado las dificultades que existen para concretar éste anhelo, aún siendo una necesidad política el contar con un departamento de investigación que

se elabore líneas de pensamiento para la acción relacionadas con la educación sindical. Menciono una experiencia interesante; esporádica, que se tuvo con el departamento de investigación de política financiera en el que se produjeron en apoyo con un equipo de especialistas de la Universidad Nacional, posiciones y elaboraciones respecto al papel que debe jugar el sector financiero en la sociedad, donde se cuestionó la especulación y los efectos nocivos de la economía inflacionaria para la población, el endeudamiento que le ha causado a las entidades territoriales, los altos costos de los servicios financieros; tal como lo menciono anteriormente. De estas elaboraciones, que se publicaron en folletos y un texto, se hicieron propuestas que fueron discutidas con la Asobancaria y con la Superbancaria en el año de 1997, además, se hizo en el año del 2005 una investigación sobre la deuda pública territorial: conjura de la banca y el gobierno, que fue la base para la refinanciación de la deuda en el Departamento del Valle con el Grupo Sarmiento Ángulo.

Esta experiencia se ha quedado en ciernes porque no hubo un proceso de formación de líderes y lideresas que asumieran con idoneidad esta labor científica. Las asesorías funcionaron en este caso como apoyo de la secretaría de política financiera, el equipo de la UNEB estuvo participando del estudio, las elaboraciones y el enfoque político de la investigación porque se le asignaron recursos económicos, logísticos y el tiempo para dedicarse a esta labor de producción de conocimiento, este es un caso a retomar y que se debe replicar en las demás secretarías que como la de educación y la de la mujer, ha faltado el apoyo a los equipos nacionales, a las mismas secretarías y la asignación de recursos materiales y la disponibilidad de un grupo de personas que se puedan dedicar a esta labor, esto ha implicado que se tenga “una ausencia de elaboraciones propias por la falta de nuestro esfuerzo teórico, lo cual hace plantear la necesidad de contar con "asesoría" continua de "especialistas" (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:3).

Una experiencia tan importante como la de la Secretaría de política financiera, debe retomarse y ser el motor para emprender la misma dinámica en

otras líneas de investigación, de esta manera concretar el ideal de pensar por sí mismos, prepararnos para no delegar el pensamiento porque se tiene claro que el saber y conocimiento no es sólo de expertos, como se indica en el plan nacional de educación:

Los trabajadores y su organización sindical estamos llamados a abandonar el empirismo en el cual nos hemos sumido hasta ahora, y con nuestros medios, recursos y voluntades crear los espacios de educación, formación e investigación; oponiendo a las formas individualistas, la especialización crítica y en función de la sociedad. La división social del trabajo conlleva a la reproducción de prácticas burguesas de dominación y dentro de ella han tenido acceso al conocimiento unos pocos, configurándose esto como un privilegio. (Rivera, Gaviria & Castro, 1994:2).

Teniendo esta consideración se planteó la aspiración de formar

personas que asuman la orientación del proceso de construcción del conocimiento para la lucha de clases, dichas personas necesariamente no pueden ser agentes externos de su realidad, por lo tanto **el ENE debe asumir esta responsabilidad**, con el objetivo de superar concepciones donde se consideran que quienes deben abordar la labor educativa son aquellos que tienen en su poder la verdad terminada y dispuesta a ser impartida, desde esa visión, el conocimiento es propiedad de técnicos y profesionales ajenos al sindicato. (Álvarez, Cárdenas, Escorcia & otros/as, 1997:3).

Para llevar a cabo este cometido de formar a nuestros propios intelectuales, a nuestros dirigentes/as para que se ocupen de la investigación y la educación sindical se ha contemplado que un

Modelo pedagógico para la renovada educación sindical entiende también la cooperación y apoyo como el aprovechamiento de saberes y experiencias educativas, acordes con nuestro interés pedagógico y de formación que hace parte del acumulado del movimiento sindical y popular, así como de la UNEB. (Arenas, Moreno, Castro & otros, 2005:3).

De acuerdo con el análisis de los documentos y con mi propio criterio, las asesorías, sea de escuelas sindicales, centros de investigación, universidades o intelectuales, no pueden suplantar el pensamiento político del sindicato, la relación está dada por la cooperación y apoyo, más no por la cooptación, tampoco por la relación instrumental en la que el sindicato se convierte en la correa de transmisión para difundir ideológica y políticamente los postulados de los que nos piensan, o nos colonizan con su saber.

La reflexión anterior la amplio a partir del concepto de la interculturalidad respecto a la importancia de transformar la colonialidad del saber, por la construcción de nuestro propio pensamiento, lo que indica un proceso de decolonialidad del conocimiento, retomo lo dicho en el Taller de Evaluación de Fusagasugá en el cual se propone la

Conformación de un grupo de apoyo especializado definido por el ENE, mejorando los contenidos, investigando y buscando asesoría, lo que redundaría en la cualificación garantizando la pluralidad en su composición. Se debe retomar lo mejor de cada escuela (Correal, Fernández, Castro & otros/as, 2002:4).

De acuerdo a esto se avanza en la concepción que se ha tenido en cuanto a que la UNEB solía definir las asesorías o apoyos de intelectuales de acuerdo con la dirección política que tuviera la organización; o sea, las escuelas sindicales han sido portadoras de líneas de investigación y de pensamiento adscritas a una determinada línea política, que ha sido transmitida a los sindicatos.

La colonialidad del pensamiento no está dada sólo por la prevalencia de un pensamiento capitalista que es el que históricamente se ha criticado en el sindicalismo de clase, está dada además por la suplantación y consideración de que sólo piensan los expertos, los intelectuales, los académicos, los que se dedican a la producción del conocimiento, en este caso, los y las sindicalistas repetimos lo que nos dicen y si repetimos lo que nos dicen, pensamos como los que nos dicen porque la representación social que tenemos del rol del sindicalista es su dedicación a la acción sindical, de ser como los receptáculos del conocimiento que nos viene de afuera porque no pensamos por cuenta propia, somos reproductores; como en el sistema escolar, de un pensamiento que así sea de izquierda, se convierte en la línea que se debe profesar, esto porque:

Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la élite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento 'verdadero', ya que

era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación (Castro y Grosfoguel, 2007:20).

En clave de perspectiva de género, hay que deconstruir el sistema de representaciones en el cual en todo el mundo colonial y occidental, construyó las normas y los patrones culturales con los cuales determinaron

comportamientos sexuales de los géneros en consecuencia, los patrones de organización familiar de los “europeos” fueron directamente fundados en la clasificación racial: la libertad sexual de los varones y la fidelidad de las mujeres fue, en todo el mundo eurocentrado, la contrapartida del “libre” —esto es, no pagado como en la prostitución— acceso sexual de los varones blancos a las mujeres negras e indias. En Europa, en cambio, fue la prostitución de las mujeres la contrapartida del patrón de familia burguesa. La unidad e integración familiar, impuestas como ejes del patrón de familia burguesa del mundo eurocentrado, fue la contrapartida de la continuada desintegración de las unidades de parentesco en las razas no-blancas, apropiables y distribuibles, no sólo como mercancías, sino directamente como animales. En particular entre los esclavos negros, ya que sobre ellos esa forma de dominación fue más explícita, inmediata y prolongada. La característica hipocresía subyacente a las normas y valores formal-ideales de la familia burguesa, no es, desde entonces, ajena a la colonialidad del poder. (Quijano, 2007:122).

Esta realidad de la colonialidad del ser; que pasa por la experiencia vivida y por la mente de los sujetos (Mignolo, 2007:130), la colonialidad del saber y del poder, son parte de los nuevos aportes y miradas que se proponen para reorientar los procesos educativos en la UNEB, en lo que se busca urdir una relación intersubjetiva en la que el conocimiento y la experiencia en la producción de conocimiento de las escuelas sindicales, de universidades e intelectuales, se establezca a partir de un dialogo de saberes en el cual la voz, el pensamiento y la reflexión de la acción sindical se convierte en una construcción de pensamiento porque

el diálogo de saberes en educación popular e investigación comunitaria se ha comprendido como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos participantes en procesos formativos o de construcción grupal de conocimientos (Guiso, 2000:1)

El varón como sujeto político en tensión por la construcción de su masculinidad.

El sindicato de la UNEB no ha estado exento de la reproducción de la cultura patriarcal, como lo he relatado, la historia sigue siendo hecha y contada para visibilizar la figura masculina, las representaciones del poder en relación con la política están asociadas a los varones, a un estilo y practica del poder y la política en el que la dominación y la opresión prevalecen como única forma de relacionamiento entre los géneros y las clases sociales.

Aunque muchas veces se reconoce la combatividad de las mujeres en las luchas contra el patrón y el Estado, no se diseñan ni se desarrollan políticas y propuestas que estimulen la participación sindical permanente. El sindicalismo que históricamente, ha luchado por la dignificación del trabajo y de la vida y por el reconocimiento a sus derechos, reproduce valores sexistas que expresan la relación de dominación/subordinación de género., pero además demuestra poca sensibilidad para incorporar y luchar por los derechos específicos de las mujeres, resalto como significativo el que en las últimas negociaciones colectivas se ha avanzado un poco en algunos bancos en lo que respecta al tema de la maternidad y la lactancia, sin embargo,

Las instancias del movimiento sindical, dirigidas mayoritariamente por hombres, actúan muy poco en defensa de las trabajadoras en aquellos aspectos que derivan de la opresión sexual –salario desigual, falta de profesionalización y calificación, discriminaciones en la admisión del empleo debido a la maternidad, abuso sexual por parte de los jefes, etc. (, 1992:81).

La motivación de esta investigación radica en el interés de hacer visible, de ubicar los nudos problemáticos del proceso pedagógico sindical, dentro de los cuales está la reproducción de la cultura patriarcal, de allí el esfuerzo que hago para identificar lo que ha pasado con la construcción de la historia, con la producción de la ciencia, con la educación escolar y la sindical, donde denoto el desconocimiento de las mujeres como sujetos políticos y constructoras de la historia del movimiento sindical, además, de la fragmentación que se ha hecho en la formación de género, considerando que la transformación cultural sólo le atañe a las mujeres. El visualizar que se incluya en los procesos educativos la reflexión

acerca de las relaciones desiguales y de subordinación que prevalecen entre los géneros, involucra además, el análisis que sobre las representaciones del poder se tienen, de tal forma que autocrítica y críticamente, tanto los hombres como las mujeres observemos actitudes, comportamientos y formas de asumir la relación con el poder y la política, porque a mi modo de ver, estamos experimentando un ejercicio patriarcal del poder por parte de las mujeres, reproduciendo masculinamente el modelo que se ha cuestionado y que se trata de transformar en los procesos educativos. Este es otro desafío que enfrenta la propuesta de plan de educación con perspectiva de género para la UNEB

A lo largo de la investigación me centré en el análisis y reflexión de lo que ha significado la invisibilización, la discriminación y desconocimiento del papel de las mujeres en la historia y construcción del movimiento sindical, sin embargo, para la construcción de la propuesta de educación sindical con perspectiva de género, considero relevante para la formación de la dirigencia sindical de la UNEB, incluir el tema de las masculinidades, puesto que el género como concepto relacional “implica aprender sobre las mujeres [y] también sobre los hombres” (Conway, Bourque & Scott, 1987:178).

La construcción de identidades masculinas ha cobrado interés tanto social, cultural como académicamente, porque las identidades de género tienen incidencia y relación con el devenir social. El sólo hecho de

Los programas públicos han empezado a tomar en cuenta que las maneras como se estructura la identidad de los varones tiene que ver directamente con diversas dilemas y problemáticas sociales, por ejemplo, la violencia intrafamiliar, la guerra, la drogadicción y comportamientos adictivos como el alcoholismo, adicción al trabajo, al estrés, al sexo y la pornografía, al maltrato, etc., la accidentalidad en el tránsito y en el ámbito laboral, la violencia callejera o cotidiana, las múltiples formas de abuso sexual, etc. (Gómez, s.f,:2).

Por tanto la educación sindical con perspectiva de género debe incorporar este tema, puesto que es necesario reflexionar acerca de la constitución de su identidad de varones, desestructurar la singularidad que el patriarcado les ha constituido como un modelo universal que como hegemónico y dominante no requiere ser pensado y replanteado, porque la identidad masculina se ha construido en el ideal del éxito laboral, de la competitividad, de la virilidad que les

otorga la condición de supermachos, de la racionalidad negando los sentimientos y la emocionalidad. Esta construcción de la subjetividad masculina enajena y subyuga a los hombres, no es nada fácil sustentar el rol de proveedor, de protector, así no se cumpla, sin embargo, prevalece como la representación que existe de su rol que se ha naturalizado y se convierte en un obstáculo al momento de hacer el discernimiento acerca de las desigualdad en las relaciones de género y de proponer la deconstrucción de este imaginario masculino porque “Padecer de normalidad es tal vez el estereotipo más constante y silencioso que los varones hacen al tributo de género. A costa de su alineación como personas”.(Gómez, s,f,:2).

La educación sindical que propongo debe incorporar este tema porque es necesario educar y sensibilizar a los varones como sujetos políticos que se han construido en el sindicalismo, en el cual ha gozado de privilegios por su condición de hombre, pero han limitado su desarrollo humano, personal y cultural como seres sensibles, con sentimientos, que comparte la vida cotidiana y privada, y con facultades para ejercer la paternidad con responsabilidad, que tome conciencia de la construcción reciproca de las relaciones afectivas, familiares y políticas, ese es el hombre nuevo que requiere la sociedad, que piense críticamente pero que se construya subjetivamente como un ser integral.

Formalizando los procesos de la educación sindical

La educación sindical, propia de los procesos de educación no formal, debe abordar, en mi opinión, un proceso de formalización, que dicho por Bradley A.U. Levinson (2010), “siga adecuándose a los contextos específicos y no formales. Es esto precisamente el sentido de forjar una pedagogía, una reflexión teórica y metodológica sobre cómo y para qué educar” (p.11), a un/a dirigente/a sindical, qué debe saber, para y porqué se educa, cuáles son los fines de la educación sindical. Interrogantes que quedan planteados y que han hecho parte de la reflexión en este estudio.

Un proceso de formalización implica resolver conceptualmente a que se le denomina un plan, un proyecto o un programa, conceptos que se usan indistintamente en el proceso educativo de la UNEB, tal como se aprecia en el siguiente cuadro, donde relaciono los documentos:

TABLA No 1 –Listado de documentos Departamento Educación UNEB Clase: acta/memoria documento/propuesta relatoría/foros Informe

#	Titulo	Autores/as	Fecha	Descriptores	Clase
1	Informe grupo de trabajo UNEB-IPC	Junta Directiva Seccional Medellín: Teresa Castro M, Nel José Hurtado, otros/as	Marzo-Julio 1991	Formación integral de los trabajadores Formación dirigentes y activistas Transformación de la sociedad	Informe a la Junta Directiva UNEB
2	Plan Nacional de Educación para el período 1994-1995	Departamento de educación e investigación UNEB Nacional. Guillermo Rivera C William Gaviria o. Teresa Castro M.	1994-95	Proyecto de educación formación e investigación. Modernizar nuestros métodos, técnicas y políticas Cambiar la relación vertical exclusivista o elitizada del conocimiento, la información y la comunicación. Conocer la empresa y el medio social donde laboramos. Abandonar el empirismo. Flexibilización del mercado laboral: reformas: financiera, laboral, tributaria, justicia, seguridad social, etc. Negación lucha de clases Interrelación del departamento de educación con el departamento de comunicación prensa y propaganda. Sindicato Único de Industria Interrelación con escuelas y organizaciones sindicales populares en las regiones Capacitar mujeres y hombres Consolidar prácticas y concepciones revolucionarias y humanistas.	Plan propuesto por el Departamento de Educación
3	Proyecto Integral de Trabajo Sector Financiero: Plan de trabajo departamento de educación prensa y propaganda	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Álvaro	Febrero 1997-agosto 1998	Prácticas cortoplacistas (1) identidad de clase Procesos educativos: educación para que forme hombres y mujeres integrales. Metodología científica y educativa. Convenios e intercambios con organizaciones educativas de	Proyecto presentado al Comité Ejecutivo de la UNEB

		Quintero, Emigdio Nel Triana		carácter popular Proceso de educación no presencial	
4	Primer borrador de una propuesta de programa educativo para dirigentes de la UNEB	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly González, Álvaro Quintero, Emigdio Nel Triana	Enero 1997	Proyecto nacional de educación Programa de educación sindical Pensamiento obrero. Proceso educativo flexible, exigente y creativo. Discontinuidad en el proceso educativo Equipo nacional de educación. Conocimiento teórico-práctico Conciencia de clase Método: metodologías participativas Modelo pedagógico propio Educación integral Diagnóstico educativo	Propuesta presentada al Comité Ejecutivo de la UNEB
5	La experiencia educativa en UNEB	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Álvaro Quintero, Emigdio Nel Triana	Enero a octubre de 1997	En el discurso se valida la educación, en la práctica hay menosprecio por la educación. Educación y capacitación Contradicción que hacer inmediatista y planes y proyectos a largo plazo. Experiencia educativa UNEB Actividad educativa Nivelación de la dirigencia sindical Articulación contenidos y metodología Educación básica y masiva	Documento sistematización del proyecto de educación
6	Propuesta para la conducción del Equipo Nacional de Educación	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly , Álvaro Quintero, Emigdio Nel Triana	1997	Proceso educativo Organización/Estructura – organigrama- Departamento de educación Equipo Nacional de educación Equipos educativos regionales Equipos educativos seccionales Grupos de estudio y trabajo Regionalización del plan	Propuesta presentada al Comité Ejecutivo de la UNEB
7	Algunas reflexiones en torno a la educación semipresencial			Práctica sindical Modalidad semipresencial Programa educativo Educación tradicional Cobertura espacial (descentralización) Tutores (ENE) Masificar la educación Enseñanza autoritaria y vertical Educación mecanicista y despersonalizada Modelo alternativo	Sistematización de la experiencia de formación de la UNEB

				Trabajo en equipo-colectivo Metodología participativa	
8	Educación básica y masiva	Departamento de Educación Prensa y Propaganda Mauricio Álvarez, Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, Yuly Gonzales, Alvar Quintero, Emigdio Nel Triana	1997	Actividades educativas Lucha ideológica, ideología capitalista Labor educativa Construcción de conciencia Sujeto educativo Relación organización y familias Imagen del sindicato Educación a directivos, activistas y bases. Metodología: cine club, juego por las oficinas, seminarios con los clientes, medios audiovisuales	documento
9	Informe al Cuarto Congreso de delegados de la UNEB. EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	departamento nacional de educación, prensa y propaganda	Octubre 3 al 7 de 1998	Educación Proyecto educativo Clases dominantes Modelo pedagógico Plan Integral de Trabajo Plan Estratégico: comunicación, cultura e investigación Módulos o cartillas Medición cualitativa y cuantitativa Dirigencia sindical Equipo nacional de educadores Evaluación Programa educativo Metodología Apoyo de escuelas: asesoría. Modalidad presencial y semi-presencial.	Informe presentado al cuarto congreso de Delegados de la UNEB
10	Planeación, evaluación y seguimiento del programa educativo UNEB	Secretaría de Educación Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, José Luis Aragonés, Hildebrando León, Nel José Hurtado	Febrero 2002	Política educativa UNEB Equipo Nacional de Educadores Ajustar política educativa al trabajo del sindicato Plan de educación Modelo pedagógico de los trabajadores Pedagogía tradicional Pedagogía liberadora Sindicalismo moderno	taller
11	Proyecto de plan de trabajo secretaría de educación	Olimpo Cárdenas, Ana Cecilia Escorcía, José Luis Aragonés, Hildebrando León, Nel José Hurtado	Julio-diciembre de 2001	Situación interna del sindicato Proceso de paz Frente Social y político Unidad sindical Formación dirigencia sindical y trabajadores de base: nivelación de la dirigencia sindical, proyección del sindical a la base Conocimiento y profundización de	Documento

				temas de actualidad Perfil del trabajador bancario Plan de educación nacional Masificación de la educación. Programa educativo Proceso integral de formación Fortalecimiento del sindicato de industria .valores de solidaridad, democracia sindical, fraternidad Formación Capacitación Aprovechar el acumulado (recoger memorias de otros proyectos) Continuidad (preocupación por esto) Género Formación sindical Cartillas (tener en cuenta que es una estrategia casi permanente) Arte y lúdica	
12	Taller nacional "Camilo Torres Restrepo" planeación, evaluación y seguimiento del programa educativo	Secretaría de educación. Luz María Correal, Gustavo Adolfo Fernández. Equipo de Medellín. Teresa Castro M, Nel José Hurtado, Hildebrando León. Apoyos. Alfredo Burbano, Hugo Buitrago	Fusagasuga Febrero de 2002	Aspectos pedagógicos Estructura temática Modelo metodológico. Propuesta didáctica: .apoyos y acompañamientos Estructura nacional, regional y local. Proyecto Integral de Trabajo Programa educativo Educación lineal Formación integral Experiencia pedagógica Recursos didácticos Construcción colectiva de conocimiento Asambleas educativas Relación educación UNEB con universidades y Escuelas Educación básica y masiva Perfil del trabajador bancario Educación para qué Educación holística, integral, clasista. Educación no partidaria Equipo nacional de educación sistematizar experiencia educación UNEB. Articulación departamento educación de la Central Unitaria de Trabajadores CUT. Método tradicional Formación de formadores La pedagogía no es neutra	Relatoría

				Educación alterna al capitalismo Definir sujeto a formar Modelo pedagógico Prácticas educativas Formación política no partidista Sujeto transformador y progresista Contenidos en relación con las necesidades del sindicato. Sujeto de educación.	
13	PROYECTO PEDAGÓGICO UNEB	ÁREA DE EDUCACIÓN UNEB MEDELLÍN, Adriana Arenas C, Teresa Castro M, Luis Carlos Jaramillo J., Luis Alfredo Mira R. Roberto Moreno S. Nel José Hurtado Motta. Orientador. Hugo Buitrago M. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Febrero 2005	Sujetos sociales Educación sindical y popular Formar integralmente. Proyecto pedagógico UNEB Transformación de la sociedad Escuela activa Facultades cognitivas y axiológicas Esquema tradicional de verticalidad entre maestro, objeto de estudio y estudiante.	Proyecto pedagógico presentado a la Junta Seccional Medellín

He llamado proceso de educación sindical porque ha existido; aunque de forma irregular, una preparación para los y las dirigentes sindicales de la UNEB para el desarrollo de su actividad gremial, pensando en formar sujetos políticos que valoren y se conviertan en defensores de derechos laborales y humanos y que incidan en el cambio de la sociedad, además se han hecho actividades educativas como asambleas en las cuales se tratan temas de coyuntura nacional y se han dado a conocer las distintas reformas y cambios legislativos que en materia de derecho han afectado a las trabajadoras y los trabajadores colombianos y bancarios.

Grosso modo diferencio un plan, un programa, un proyecto para seguir delineando los elementos de la propuesta educativa para la UNEB.

El plan se construye partiendo de las políticas que en materia de educación tenga el sindicato, las cuales deben integrar, de acuerdo al análisis realizado, la perspectiva intercultural, decolonial y de género. Obedece a unos propósitos estratégicos relacionados con el tipo de sujeto a formar, con el para qué y el

porqué de la educación sindical, con las necesidades educativas respecto a lo que debe saber un/a dirigente/a sindical, el plan define a grandes rasgos:

las ideas que van a orientar y condicionar el resto de niveles de la planificación para el mismo. Determina prioridades y criterios, cobertura de equipamientos y disposición de recursos, su previsión presupuestaria y horizonte temporal. Define unas estrategias y unos niveles buscando la coherencia entre ellos.<http://cursoformaciondeformadores.jimdo.com/plan-programa-proyecto/>³⁴

El programa, entrelaza los propósitos del plan, delinea los temas o contenidos que se van a tratar, ubica los tiempos y recursos, o sea, hace más visible la orientación que el sindicato se traza en el plan en materia educativa, de tal manera que:

Ordena los recursos disponibles en torno a las acciones y objetivos que mejor contribuyan a la consecución de las estrategias marcadas. Señala prioridades de intervención en ese momento (...) Sería el nivel táctico, situado entre el plan y el proyecto. Intenta acercar uno al otro concretando esas ideas y objetivos más generales del plan en un lugar y tiempo determinados y a partir de unos recursos concretos disponibles. De esta forma las ideas generales del Plan se llevan a una situación concreta. <http://cursoformaciondeformadores.jimdo.com/plan-programa-proyecto/>.

El proyecto: Aterriza y materializa las acciones que se han venido esbozando en el programa.

Define resultados previstos y procesos para conseguirlos, así como el uso concreto de los recursos disponibles. Este es el nivel operativo del proceso de planificación, por lo que no debe ser algo teórico, sino una actividad práctica y útil de cara a la intervención. <http://cursoformaciondeformadores.jimdo.com/plan-programa-proyecto/>.

O sea que, **el plan** refleja lo que la institución, en este caso el sindicato de la UNEB, manifiesta como voluntad política para llevar a cabo los procesos educativos, **el programa** contiene la especificidad de los fines, el qué y para qué la educación sindical, los recursos a invertir en esta área, con quién se lleva a cabo,

³⁴ Curso a distancia toda España: Aprender a enseñar: Formación de formadores. Consultado el 18-09-2011

si se contratan o no asesorías atendiendo a los criterios señalados respecto a la autonomía del sindicato, el proyecto asigna responsabilidades individuales y colectivas para el desarrollo y ejecución del programa y del plan.

Programación: Atiende a lo diseñado a lo orientado y diseñado en el plan, el programa y el proyecto, o sea, se refiere a la planeación de actividades que se llevan a cabo en la práctica diaria.

Para aclarar ahora estos conceptos creo que esta definición conjunta será de gran ayuda: "un PLAN se desarrolla a través de diferentes PROGRAMAS, y de la misma manera, cada programa se desarrolla mediante diferentes PROYECTOS. Por último, los proyectos se ejecutan a través de ACTUACIONES, unidad mínima de efectos de la planificación; por debajo de estas estarían las tareas o ACTIVIDADES.

De acuerdo a estos conceptos, en la propuesta de educación sindical se requiere redefinir y ajustar lo que hasta el momento se ha producido en el área de educación, teniendo en cuenta los elementos que aportan el análisis de los documentos (continuidad, asesorías, contexto, correlación de fuerzas, políticas institucionales, formalización de los procesos, entre otros), los conceptos que se introducen en la investigación (género, pedagogía crítica, pedagogía feminista, interculturalidad, decolonialidad), las nuevas miradas y el giro epistemológico y metodológico que desde las epistemologías y metodologías feministas, la narración y autonarración se introducen, además, nombrar las etapas del proceso educativo, teniendo en cuenta secuencia, niveles, estrategias, recursos y presupuestos contenidos en cada fase del plan, el programa, el proyecto, las actividades y la programación.

El sindicalismo en el umbral del uso de las tecnologías de la información y la comunicación

La UNEB debe escuchar, observar, atender y tener puestos los cinco sentidos en torno a los cambios estructurales tanto geopolíticos como culturales

que se suscitan en el sistema global capitalista y neoliberal los cambios generados por las tecnologías de la información y la comunicación Tics, entendiendo que hemos pasado de una sociedad industrial a una sociedad de la información y el conocimiento. Ser conocedores de esta realidad para interpretarla y transformarla es un deber de todo dirigente/a sindical, y uno de los medios expeditos para conocer, interpretar y transformar la realidad, son los procesos de educación sindical. Bien dice Elba Esther Gordillo (2006)

Hoy, que la era del conocimiento interpela los paradigmas construidos durante las revoluciones industrial y postindustrial, y la globalización se ha convertido en la moneda de cambio en las relaciones humanas, el valor de la educación crece todavía más ya que es la única capaz de procesar los cambios a la velocidad y en la dirección que se presentan. Cuando el imponente desarrollo de la tecnología y de las comunicaciones cumplen la profecía de la aldea global, nuevamente es la educación la única capaz de generar los lenguajes con que los pobladores de dicha aldea se relacionan y comprenden querámoslo o no, globalización y era del conocimiento son fenómenos que se expresan de muchas maneras, todo el tiempo y por todas partes, sacudiendo al andamiaje institucional de prácticamente todas las naciones. (p.11)

El sindicalismo debe superar la resistencia que tiene para ponerse a tono con los actuales cambios que se presentan en el mundo contemporáneo, globalizado e informatizado, no significa un plegamiento cultural y político a las formas hegemónicas y universales del pensamiento, sino construir una resistencia desde los procesos educativos sindicales, a partir del conocimiento y la comprensión de esta realidad.

Estar en contexto, es resituar el sindicalismo, es comprender que el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información; como las denomina Manuel Castells (1994), para el cual la transformación estructural en las sociedades de hoy; sobre todo las más avanzadas, combinan:

Una revolución tecnológica basada en tecnologías de información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural cuyas principales manifestaciones son la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el aumento del desarrollo de una conciencia ecológica” (p.15)

Esta sociedad de la información, o sociedad del conocimiento para otros autores, construye una realidad en la cual el capital requiere, sobre todo, el

conocimiento para su producción y reproducción, no tanto la fuerza de trabajo, porque

la "sociedad del conocimiento" que se construye y despliega ante nuestros ojos, (requiere) cada vez más saberes y capacidades para poder desempeñarse en ella; convirtiendo al conocimiento en un elemento central para el capital y, tendencialmente, volviéndolo parte misma del capital. De este modo, los procesos de producción y reproducción del conocimiento tienden a coincidir con la producción y reproducción del capital o, al menos, a ser guiados por las mismas lógicas y a coincidir en la acumulación en pocas manos, es decir en su creciente desigualdad. (Hermo, Wydler, 2006:7)

La sociedad de la información o del conocimiento esta soportada por la creciente importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación (Tics) en la producción y reproducción social y, por en el proceso de expansión y acumulación del capital. “En el centro de las Tics encontramos como motor la velocidad del avance científico-tecnológico y de creación, procesamiento y difusión de la información y el conocimiento” (Hermo y Wydler, 2006:8), teniendo en cuenta que no solo se reformula el trabajo, sino las prácticas sociales y culturales en todos los ámbitos.

Asistimos a una sociedad post-industrial o post-moderna cada vez informatizada, lo que implica que se sostiene y desarrolla en redes y que tiene como componente central a las TIC. Para el caso del sector financiero, los cambios están dados por el paso del trabajo manual realizado en los Bancos, al trabajo digital y computarizado, de la atención personalizada de la clientela, a la banca virtual, del dinero en efectivo al dinero plástico, lo que ha impactado las relaciones sociales de producción y de relacionamiento con los clientes-usuarios. Para el caso de poblaciones como las y los pensionados, de adultos mayores en general, se genera una distancia y temor de accesibilidad a la tecnología, no es lo mismo la atención cara a cara, voz a voz, personalizada, que enfrentarse con un aparato electrónico, ajeno, despersonalizado, el cual les genera dificultad porque no

comprenden la ruta de ingreso para realizar las operaciones. Sin duda estamos frente a una sociedad que genera aún más brechas,

como sostiene Minc (2001): "surgirán nuevas exigencias. En primer lugar, la igualdad de acceso y de dominio de las nuevas técnicas de la información. Toda revolución tecnológica aumenta las desigualdades entre aquellos que se benefician con ella y los demás: esta verdad de sentido común se impone aún más cuando la transformación se aplica brutalmente al universo del saber" (Hermo y Wydler, 2006:8).

Las brechas digitales³⁵ son de clase, pero también de género, las tecnologías de información han significado un desarrollo económico para algunos sectores o clases económicas más favorecidas, el grueso de la población no ha visto todavía sus ventajas, y menos las mujeres que de acuerdo con Martha Burkle (2005), en un contexto

de una cultura androcéntrica "esto es, en donde las decisiones, las relaciones sociales y económicas, e incluso la forma en como tomamos las decisiones se realizan desde la perspectiva de dominación masculina (Astelarre, 1998). (...) hace más fácil entender por qué las mujeres no se involucraron, o al menos la historia no registra su participación, en el diseño de tecnologías para el hogar, que fueron en efecto diseñadas por varones que imaginaron cuáles eran las preferencias de ellas y crearon productos que muchas veces respondían a estereotipos y no a las necesidades reales de las mujeres en el espacio doméstico (Cockburn & Furst, 1994; Everts, 1998) (2005:6).

En el marco de esta revolución tecnológica, las diferencias de género no han sido tenidas en cuenta, es más, las refuerzan, dado que no fueron tomadas en cuentas las habilidades laborales, ni la misma división sexual del trabajo, "se ha analizado el hecho de que las tecnologías producen y reproducen el estatus laboral entre mujeres y varones, entre 'feminidad' y 'masculinidad' (Cockburn & Furst, eds, 1994). Esto significa que las tecnologías, diseñadas por varones, surgen en base a las relaciones entre ellos y la naturaleza, y las mujeres. (Burkle, 2005:8)

³⁵Para Olga Paz (2007), una brecha digital, se refiere a la distancia que hay entre las personas, comunidades y países que pueden usar y apropiarse de las TIC y entre quienes no tienen acceso a la infraestructura necesaria para usar estas herramientas o quienes aún teniendo acceso a ellas no pueden sacar partido de sus ventajas (p.3)

Existe una tensión en relación con las ventajas que ofrecen las TIC como soportes en la configuración de nuevos escenarios de prácticas sociales, de redes tecnosociales de interacción y coordinación de acciones y de organización que ha favorecido la articulación y vínculos de movimientos sociales, ONG'S, sectores académicos e intelectuales, por medio de las cuales se han agitado y organizado manifestaciones a nivel mundial, como las que orienta el Foro Social Mundial; como lo acontecido con las marchas que se han organizado en el país sobre el decreto de emergencia de la salud, entre muchas otras acciones, pero a su vez, hay que mantener la alerta "reflexionar sobre lo que este nuevo tipo de tecnologías implica – su naturaleza cognitiva y comunicativa- y sobre el mundo que construimos y en el que nos constituimos con éstas" (Rueda, 2008:194).

Es decir, una cosa es el aprovechamiento de las TIC como herramienta, otra es la mirada aguda que debemos tener desde los espacios educativos para reflexionar y monitorear los cambios que cultural y socialmente se están suscitando.

La propuesta de educación sindical de la UNEB tuvo como propósito la implementación de la modalidad presencial y semipresencial para llevar a cabo la actividad educativa, como se anota en uno de los programas educativos (Álvarez, Cárdenas, Escorcía y otro/as 1997)

Presenciales: Este "espacio pedagógico" lo planteamos como la realización de eventos educativos (cursos, seminarios, charlas y otros), que permitan una socialización del avance de la teorización y de la puesta en práctica del conocimiento a construir; esto hace que el evento sea un encuentro para hacer elaboraciones colectivas. (p.6)

No presenciales. Este espacio es la continuación del espacio presencial, donde se busca que la educación sea parte de cotidianidad de quienes participan en este proceso de formación (p.7)

Sin embargo, como he venido destacando la discontinuidad es uno de los factores que ha impedido que este proceso se haga realidad, pero otro elemento que agrego como dificultad es que los eventos se realizan generalmente en Bogotá, lo que impide una masiva participación de las regiones. Cuando se trató de descentralizar el proceso aprovechando el diseño de otras modalidades, que implicaba la formación de un equipo nacional de educadores con un apoyo de equipos regionales, la propuesta quedo en ciernes dados los cambios de correlaciones de las fuerzas políticas en el sindicato.

La propuesta hoy debe plantearse la combinación de distintas estrategias, por un lado seguir con la presencialidad, pero a su vez aprovechar las ventajas que hoy nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, como herramientas que permiten a través de plataformas virtuales llevar a cabo programas diseñados con todos los componentes pedagógicos como: objetivos, contenidos, metodología, didáctica, evaluación, que se llevan a cabo por medio de foros, conferencias, ensayos, conversaciones por el chat.

La UNEB debe aprovechar la página del sindicato, o montar un blog que contenga todo el programa y diseño de la propuesta educativa lo que facilitaría que muchos más líderes y lideresas participaran activamente dada la limitación que se tiene con los permisos sindicales, a su vez, se atiende a los cambios tiempo espaciales aprovechando que cada persona organiza sus tiempos de acuerdo a la asignación de las actividades educativas y las demás responsabilidades, pero a su vez, es una racionalización de recursos por las limitaciones que tiene el sindicato para realizar eventos nacionales periódicos.

La misma OIT³⁶, en el encuentro realizado en el 2007 donde se analizó la importancia de la educación obrera, valoró la importancia de incluir el tema de las nuevas tecnologías en los cursos de educación para las y los trabajadores, al plantear “se puede hacer frente al desafío mediante una combinación de enfoques, el más importante de los cuales consiste en aprovechar el potencial de la globalización en sí, en cuanto a la rapidez de las comunicaciones y la facilidad con que pueden establecerse redes globales (OIT, 2004b: 61).

En este evento se puso en conocimiento los resultados del estudio de caso de un curso en línea, como principal actividad del estudio que realizó ACTRAV (Oficina de actividades para los trabajadores de la OIT) de Turín.

³⁶En el 2007 se realiza el coloquio bienal (Ginebra, 8-12 de octubre de 2007) que organiza la Oficina de Actividades para los Trabajadores (ACTRAV) de la OIT para evaluar el tema de la educación obrera

Fue un curso de ocho meses efectuado a través de conferencias por computadoras en *SoliComm*. Treinta y cuatro sindicalistas desde 24 países en desarrollo participaron en un curso en línea sobre “Tecnología de la información y creación de páginas de Internet”. Catorce de los participantes eran mujeres. (...) Llegaron hasta el final del curso 32 de las 34 personas que lo comenzaron en enero de 2005. (...) Los participantes mismos señalaron que habían aprendido mucho durante el curso. Esto se puso a prueba mediante un cuestionario que los participantes completaron cuando terminaron el primer módulo del curso y una vez más al finalizar el curso. (...) Hubo un elevadísimo sentido comunitario entre los participantes. (p.24).

Este complejo escenario plantea un desafío para los procesos de investigación y educación sindical en la UNEB, a las tradicionales ideas fuerza que guiaban las conceptualizaciones teóricas, exige redefiniciones a la luz de las transformaciones en el trabajo y los problemas mencionados, demanda de manera perentoria otros modos de abordaje y de interpretación de los procesos productivos y los alcances que en materia cultural, social y económica están teniendo en la vida de los sujetos, en su entorno laboral.

Implica hacer cambios en las lecturas y formas que tenemos para organizar el trabajo y los procesos de educación sindical, para valorar los impactos que se han generado en los bancos con la implementación de las TIC, así mismo, para incorporarlas en las secretarías de educación, de la mujer y en la de prensa y propaganda del sindicato,

Estar en contexto, es resituar el sindicalismo, es comprender que el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información; como las denomina Manuel Castells (1994), para el cual la transformación estructural en las sociedades de hoy; sobre todo las más avanzadas, combinan:

Una revolución tecnológica basada en tecnologías de información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural cuyas principales manifestaciones son la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el aumento del desarrollo de una conciencia ecológica” (p.15).

Esta sociedad de la información, o sociedad del conocimiento para otros autores, construye una realidad en la cual el capital requiere, sobre todo, el conocimiento para su producción y reproducción, no tanto la fuerza de trabajo, porque

la "sociedad del conocimiento" que se construye y despliega ante nuestros ojos, [requiere] cada vez más saberes y capacidades para poder desempeñarse en ella; convirtiendo al conocimiento en un elemento central para el capital y, tendencialmente, volviéndolo parte misma del capital. De este modo, los procesos de producción y reproducción del conocimiento tienden a coincidir con la producción y reproducción del capital o, al menos, a ser guiados por las mismas lógicas y a coincidir en la acumulación en pocas manos, es decir en su creciente desigualdad. (Hermo y Wydler, 2006:7).

La sociedad de la información o del conocimiento esta soportada por la creciente importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la producción y reproducción social y, por en el proceso de expansión y acumulación del capital. "En el centro de las TIC's encontramos como motor la velocidad del avance científico-tecnológico y de creación, procesamiento y difusión de la información y el conocimiento" (Hermo y Wydler, 2006:8), teniendo en cuenta que no solo se reformula el trabajo, sino las prácticas sociales y culturales en todos los ámbitos.

Asistimos a una sociedad post-industrial o post-moderna cada vez informatizada, lo que implica que se sostiene y desarrolla en redes y que tiene como componente central a las Tics. Para el caso del sector financiero, los cambios están dados por el paso del trabajo manual realizado en los Bancos, al trabajo digital y computarizado, de la atención personalizada de la clientela, a la banca virtual, del dinero en efectivo al dinero plástico, lo que ha impactado las relaciones sociales de producción y de relacionamiento con los clientes-usuarios. Para el caso de poblaciones como las y los pensionados, de adultos mayores en general, se genera una distancia y temor de accesibilidad a la tecnología, no es lo mismo la atención cara a cara, voz a voz, personalizada, que enfrentarse con un aparato electrónico, ajeno, despersonalizado, el cual les genera dificultad porque no comprenden la ruta de ingreso para realizar las operaciones. Sin duda estamos frente a una sociedad que genera aún más brechas, como sostiene Minc (2001):

surgirán nuevas exigencias. En primer lugar, la igualdad de acceso y de dominio de las nuevas técnicas de la información. Toda revolución tecnológica aumenta las desigualdades entre aquellos que se benefician con ella y los demás: esta verdad de sentido común se impone aún más cuando la transformación se aplica brutalmente al universo del saber" (Hermo y Wydler, 2006:8)

Las brechas digitales³⁷ son de clase, pero también de género, las tecnologías de información han significado un desarrollo económico para algunos sectores o clases económicas más favorecidas, el grueso de la población no ha visto todavía sus ventajas, y menos las mujeres que de acuerdo a Martha Burkle, en un contexto

de una cultura androcéntrica "esto es, en donde las decisiones, las relaciones sociales y económicas, e incluso la forma en como tomamos las decisiones se realizan desde la perspectiva de dominación masculina (Astellarre, 1998). (...) hace más fácil entender por qué las mujeres no se involucraron, o al menos la historia no registra su participación, en el diseño de tecnologías para el hogar, que fueron en efecto diseñadas por varones que imaginaron cuáles eran las preferencias de ellas y crearon productos que muchas veces respondían a estereotipos y no a las necesidades reales de las mujeres en el espacio doméstico (Cockburn & Furst, 1994; Everts, 1998) (2005:6). (Global Media Journal Edición Iberoamericana, Volumen 2, Número 3 Pp. 5-11).

En el marco de esta revolución tecnológica, las diferencias de género no han sido tenidas en cuenta; es más, las refuerzan, dado que no fueron tomadas en cuentas las habilidades laborales, ni la misma división sexual del trabajo, "se ha analizado el hecho de que las tecnologías producen y reproducen el estatus laboral entre mujeres y varones, entre 'feminidad' y 'masculinidad' (Cockburn y Furst, eds., 1994). Esto significa que las tecnologías, diseñadas por varones, surgen en base a las relaciones entre ellos y la naturaleza, y las mujeres. (Burkle, 2005:8).

Existe una tensión en relación con las ventajas que ofrecen las TIC como soportes en la configuración de nuevos escenarios de prácticas sociales, de redes

³⁷Para Olga Paz (2007), una brecha digital, se refiere a la distancia que hay entre las personas, comunidades y países que pueden usar y apropiarse de las TIC y entre quienes no tienen acceso a la infraestructura necesaria para usar estas herramientas o quienes aún teniendo acceso a ellas no pueden sacar partido de sus ventajas (p.3)

tecnosociales de interacción y coordinación de acciones y de organización que ha favorecido la articulación y vínculos de movimientos sociales, ONG'S, sectores académicos e intelectuales, por medio de las cuales se han agitado y organizado manifestaciones a nivel mundial, como las que orienta el Foro Social Mundial; como lo acontecido con las marchas que se han organizado en el país sobre el decreto de emergencia de la salud, entre muchas otras acciones, pero a su vez, hay que mantener la alerta “reflexionar sobre lo que este nuevo tipo de tecnologías implica – su naturaleza cognitiva y comunicativa- y sobre el mundo que construimos y en el que nos constituimos con éstas” (Rueda, 2008:194).

Es decir, una cosa es el aprovechamiento de las TIC como herramienta, otra es la mirada aguda que debemos tener desde los espacios educativos para reflexionar y monitorear los cambios que cultural y socialmente se están suscitando.

Sin embargo, como he venido destacando la discontinuidad es uno de los factores que ha impedido que este proceso se haga realidad, pero otro elemento que agrego como dificultad es que los eventos se realizan generalmente en Bogotá, lo que impide una masiva participación de las regiones. Cuando se trató de descentralizar el proceso aprovechando el diseño de otras modalidades, que implicaba la formación de un equipo nacional de educadores con un apoyo de equipos regionales, la propuesta quedo en ciernes dados los cambios de correlaciones de las fuerzas políticas en el sindicato.

Este complejo escenario plantea un desafío para los procesos de investigación y educación sindical en la UNEB, a las tradicionales ideas fuerza que guiaban las conceptualizaciones teóricas, exige redefiniciones a la luz de las transformaciones en el trabajo y los problemas mencionados, demanda de manera perentoria otros modos de abordaje y de interpretación de los procesos productivos y los alcances que en materia cultural, social y económica están teniendo en la vida de los sujetos, en su entorno laboral.

Implica hacer cambios en las lecturas y formas que tenemos para organizar el trabajo y los procesos de educación sindical, para valorar los impactos que se

han generado en los bancos con la implementación de las TIC, así mismo, para incorporarlas en las secretarías de educación, de la mujer y en la de prensa y propaganda del sindicato, en los que contribuyamos a la formación de sujetos libres, pensantes que no hagan parte de lo que se muestra como el ideal y el sueño al que las personas se deben someter que es

Un modo de vida que, entretenido por una industria televisiva y musical sin parangón, momificado por una tecnología que cada minuto crea un nuevo 'trick' de embelesamiento y jubileo, se proyecta sobre un éxito sin límites, una excelencia sin fronteras y un crecimiento tecno industrial-genético que asegura el paraíso para todos los mortales. (Mignolo, 2007:32)

La cultura organizacional de los Bancos no es tema vedado para la UNEB.

Conocer las nuevas teorías administrativas que hoy plantean un relacionamiento directo y más abierto con las y los trabajadores desde "la gerencia de puertas abiertas", analizar lo que la cultura organizacional de los Bancos difunde y que se va constituyendo en modos de creer y hacer las cosas en una empresa, estén o no determinados públicamente, identificar los valores que van siendo "aceptados por el grupo de trabajo que indican cuál es el modo esperado de pensar y actuar frente a situaciones concretas (Castillo, Barrera, 2000.30), porque la cultura organizacional se va instalando por imitación, interacción y aprendizaje, tal como se evidencia en los Bancos con las nuevas formas de vestir, de relacionarse con los clientes externos y los "clientes internos"; calificativo que reciben hoy los/las trabajadoras, el cambio de modales, de actitudes respecto al sindicato donde los mismos trabajadores/as se incomodan muchas veces por la publicidad que fijamos, o por el tipo de arengas y consignas que se hacen, deben ser objeto de observación, investigación y de análisis en los procesos educativos.

Esta cultura organizacional construye un sistema de representaciones de la empresa, en la que trabajadores y trabajadoras van generando sentido de pertenencia, e incondicionalidad, conllevando a la pérdida de derechos como las

jornadas de trabajo de 40 horas pactadas en algunas convenciones colectivas, porque se prefiere terminar la labor o continuarla en la casa para cumplirle a la empresa. Parafraseando a Marx, se puede identificar que este trabajo que produce enajenación se realiza, la mayoría de las veces por necesidad pero no porque genere felicidad ni crecimiento espiritual, porque el trabajo hecho esta por fuera del ser del trabajador/a. En los Bancos escucho permanentemente a personas antiguas cansadas de la mecanización de la labor bancaria; a personas recién vinculadas, en algunos casos, que agradecen tener empleo por el ingreso, pero están insatisfechas porque no se sienten realizadas con la labor que desempeñan, máxime con los niveles de presión y acoso laboral que se presencia hoy en estas instituciones financieras.

Sumado a lo anterior y como parte de los cambios que se dan en la estructura organizacional, hoy se requiere de un trabajador/a que conozca todo el proceso productivo, que tenga la capacidad de realizar varias funciones y cargos, o sea, que sea un empleado/a todero/a. La polivalencia³⁸ ha sido aprovechada por el sector financiero para reducir la planta de supernumerarios, o sea, la planta de personal, deteriorando, a modo de ver, la calidad de vida de las personas y el clima laboral, un trabajador/a que haga además de su puesto de trabajo, otro/s por encargo para reemplazar una incapacidad, una calamidad, o unas vacaciones, se esta sometiendo a un nivel de stress laboral altísimo, está facilitando la liberación de costos laborales a la empresa porque se evitan el pago de otro trabajador/a,

³⁸ La **polivalencia laboral** es la capacidad técnica de algunos trabajadores, para llevar a cabo de manera temporal y por necesidad del servicio un puesto de trabajo distinto al que normalmente le corresponde. Para muchos la **polivalencia laboral** es un gran error, un concepto ideado para reducir costes en las empresas, que puede provocar la desaparición de la especialización y capacitación técnica de los puestos de trabajo y la reducción de contrataciones. En tiempos de precariedad laboral, la polivalencia parece haber sido adoptada con la intención de poder explotar al trabajador con la excusa de que debe estar preparado para enfrentarse a todo tipo de retos, obligándolo a desempeñar el trabajo y las funciones de dos o más trabajadores pero con un solo sueldo.
<http://muchocurro.com/conseguir-trabajo/polivalencia-laboral.html>. Consultado el 13 de septiembre de 2011.

pero al tiempo, se está generando un ambiente de rivalidad en la oficina por su actitud patronal.

La sutil petición de la colaboración para desempeñar otras funciones además de las asignadas al cargo, se convierte paulatinamente en obligación y va configurando el entrenamiento en varios puestos de trabajo; de esta manera, se va capacitando el trabajador/a capaz de desempeñarse en cualquier área y va obteniendo el perfil para que reemplace cargos distintos al que tiene asignado.

Muchas veces se aceptan jornadas de trabajo extenuantes, se renuncia a los tiempos libres para el descanso, para compartir con la familia, para desarrollar otras actividades. La aceptación de esta condición por parte de los trabajadores/as puede estar basada en: la presión sutil o directa que se ejerce por parte de las directivas, el temor a perder el empleo, o por la expectativa que obtener un ascenso o ser tenido en cuenta por la empresa, planes de gestión comercial y cumplimiento de metas. Esta situación indica la sobre-explotación que se está viviendo en pleno siglo XXI, donde se deja una deuda social a las generaciones venideras porque las conquistas del siglo XIX, como fueron, entre otras, el Contrato Laboral y la jornada de los 3 ochos: ocho horas para el trabajo, ocho horas para el descanso y ocho horas para el estudio, y que se otorgaron a partir de las luchas de obreros y obreras en todo el mundo para salir de la deshumanización a que se había sometido la clase trabajadora, hoy se desvirtúan por la falta de capacidad y lucha organizada del movimiento sindical en el ámbito nacional e internacional, por la falta de profundizar en el conocimiento de la realidad en la que se está inmerso. Hace falta construir una base epistemológica y política para interpretar los cambios suscitados en el mundo del trabajo a lo largo del Siglo XX y lo que va corrido del siglo XXI, de tal manera, que se hagan los giros necesarios en cuanto al tipo de organización que se requiere, sus relacionamientos y articulaciones porque

En los noventa se agudiza lo que comenzó en los setenta con un debilitamiento multidireccional de logros históricos de la clase trabajadora: procesos de descolectivización, flexibilización de la fuerza de trabajo, desocupación estructural.

Estos componentes dividen y atomizan el campo laboral entre empleo formal, empleo eventual precario y desocupados estructurales, rompiendo definitivamente el mito del "trabajador de cuello azul"; lo que para Argentina y América Latina significa distanciar aún más las históricas brechas en los ingresos salariales, empobreciendo a vastos sectores de trabajadores, incluso bajo el nivel de indigencia e incrementando el grado de desagregación social. (Hermo, Wydler, 2006:15).

La cultura organizacional empresarial en este contexto está orientada no a resolver las situaciones que aquejan a la clase trabajadora, al contrario, profundiza las exclusiones y las discriminaciones como lo vivimos en el sector financiero.

La contraparte de esta cultura organizaciones tradicional está en la instauración de nuevas maneras de administrar y de gerenciar; si es que en realidad los discursos formales de la inclusión están acompañados de cambios reales "en las estructuras, sistemas y recursos, con el apoyo, la concientización y la voluntad política de quienes toman las decisiones en las organizaciones. (Castillo, Barrero, 2000:33), o sea de aquellos que tienen el poder.

Esto implicaría que las empresas transiten hacia nuevas formas de relaciones sociales, educando a todas las personas en torno a relaciones de respeto por la diferencia y la diversidad, o sea, asumir una actitud crítica respecto a la cultura patriarcal y colonial, tal como afirman Castillo y Barrero (2000)

el cambio organizacional puede permitir mayores oportunidades para las mujeres, en condiciones de equidad con sus pares masculinos, junto con un clima organizacional más amigable, libre de sexismo. (p.33). Para que se valore y reconozca el trabajo y el aporte de las mujeres en el mundo laboral (p.34)

Las transformaciones en las estructuras y en las jerarquías de las organizaciones están acompañadas de un cambio de mentalidad, de los sistemas de representación simbólicos que establecen escalas de valores, estereotipos de género, de clase, sexuales, étnicas, raciales y generacionales que están arraigados en actitudes, comportamientos y creencias de las personas, de la constitución de relaciones humanizadas en las "que la diferencia y la diversidad dejen de ser tratadas como problemas o como justificación para la exclusión" (Castillo y Barrero, 2000:34).

El sindicalismo hoy debe hacer abordajes teóricos y políticos que le permiten ampliar perspectivas y campos de acción, la cultura organizacional por ejemplo, ha sido un tema oculto, que no se nombra ni se reflexiona, cuestionarlo implica tener propuestas alternativas; como las que traigo a colación para no estar en el lugar solamente de la denuncia y del rechazo, sino en la construcción de propuestas y discursos que posibiliten enfrentar con más argumentos las nuevas estrategias empresariales en la administración y sobre todo velar porque estos cambios no profundicen la deshumanización y la vulneración de los derechos humanos y laborales.

El sindicato como actor político necesario para la sociedad en articulación con el movimiento social.

Como organización sindical falta mayor dinámica de integración y articulación con el movimiento sindical nacional, regional y mundial; es necesario comprender las dimensiones del modelo neoliberal actual en cuanto a la desestructuración del tejido social, de los procesos organizativos de las trabajadoras y los trabajadores como son los sindicatos, de la afectación de los derechos fundamentales por parte de los Estados nación; como son: educación, salud, seguridad social, servicios públicos domiciliarios, el derecho al trabajo en condiciones dignas, el derecho de sindicalización, o sea, entender que los Estados con responsabilidad social, pasaron a ser Estados gendarme, todo ello porque

La forma neoliberal de la mundialización nos conduce a una sociedad de pesadilla, en la que algunos islotes de prosperidad altamente tecnificados subsistirán bajo protección militar y policial. No serán democracias, sino Estados-guarnición, con un desempleo alto y subsidiado, rodeados por un océano de miseria, con millones de hombres y mujeres en revuelta perpetua, frente a una represión también perpetua. En el siglo XIX, Marx decía que la humanidad podía elegir entre socialismo y barbarie. (Gallin. 2000:4).

Tal como vivimos la situación actual, con un desempleo creciente, con una precarización y flexibilización del empleo, la feminización del trabajo, con las

reformas actuales que profundizan las desigualdades e inequidades, se sumirá aún más la población en la pauperización y decaerá aún más la precaria cultura política en este país, así, cada vez el tránsito de la sociedad es hacia la barbarie, presentándose una crisis de civilización “pues toda la cultura construida en torno a que el trabajo es el eje en torno al cual el ser humano se desarrolla y se socializa, es difícil de mantener” (Gallin, 2000:4).

En la actualidad las ofertas de trabajo están restringidas; y las que hay, se ofertan en condiciones de desregulación; o sea, “contratos basura”, esto es por prestación de servicios, con horarios interminables, sin prestaciones suficientes, con un salario ínfimo. Las personas se someten a la sobre explotación porque el trabajo, más que un derecho se ha convertido en el paraíso deseado al que se accede aún en las condiciones más lamentables. Porque fuera de esto, sólo existe la nada: no salario, no-vivienda, no subsidio, no seguridad social, en definitiva, no derechos: la marginación y la exclusión social. El rasgo predominante de esta etapa lo constituye la proliferación de los “diferentes sistemas de trabajo (domiciliario, a destajo, esclavista, taylorista, Fordista, etc.)” (Herme y Wydler, 2006:5).

La UNEB puede ser un actor político de mayor protagonismo en el país, tiene reconocimiento legal y goza de legitimidad, puede articularse con otros sectores de la economía para exigir la negociación por rama en el país, o se a, aportar en la consolidación del sindicalismo de industria en Colombia, ese ha sido un propósito plasmado en el plan nacional de educación de la UNEB, cuando se dice que la perspectiva del sindicato de industria:

Pasa por transgredir la barrera de lo gremial, sin desconocerlo y que en una verdadera dinámica la organización salga del claustro y canalice sus recursos y esfuerzos hacia la consecución de nuestro mayor objetivo: EL BIENESTAR DE LOS TRABAJADORES, SU FAMILIA Y EL PUEBLO EN GENERAL. (Rivera, Gaviria y Castro, 1994:3)

Recientemente nos afiliamos al Sindicato Global Unión UNI, el cual atiende las regiones de Europa y América. UNI Américas, es la organización regional para

las comunicaciones y servicios que representa 4 millones de trabajadores y trabajadoras de 34 países de las Américas y el Caribe. UNI Finanzas es el sindicato global para los sectores bancarios y de seguros. Representan a 237 sindicatos y a 3 millones de trabajadores y trabajadoras en todo el mundo. Una de las campañas que se han lanzado recientemente aboga por mejorar la vida de los trabajadores y trabajadoras bancarias en todo el mundo³⁹, otra de las acciones se llama: **“¡Pare su campaña de miedo Antisindical contra sus trabajadores!** En todo el mundo los trabajadores del Banco Santander están siendo atraídos a la demanda del trato igualitario con respecto a sus empleados, no importa dónde trabajen”⁴⁰, en el 2009 se hizo una moción BBVA-Colombia referida a la UNEB.

La Conferencia de UNI-Finanzas Global Unión, que se celebra en la ciudad de Dublín en Irlanda en los días 10 y 11 de diciembre de 2009 ha debatido los problemas que enfrenta el movimiento sindical bancario en Colombia. El año pasado, el 7 de marzo, fue asesinado el dirigente bancario del Citibank Leonidas Gómez Roza, acto criminal que como es habitual en este país, aun no ha sido resuelto por el gobierno del Presidente Uribe.

Ejercer el sindicalismo en este país es especialmente difícil, por ello los colegas colombianos se hacen merecedores de admiración y apoyo por todos los sindicatos del sector financiero mundial agrupados por UNI. Este año se han producido movilizaciones entre los bancarios y bancarias colombianos para lograr acuerdos de Negociación Colectiva en todos los bancos. Ya se han firmado acuerdos, sin embargo solo en la multinacional española BBVA no es posible el acuerdo. La empresa enfrenta al sindicalismo de clase, con todo tipo de prácticas para anular la Negociación Colectiva y Democrática. Por ello, está convocada una huelga para conseguir los objetivos de los trabajadores.

Esta Conferencia respalda y apoya estas movilizaciones y reclama a BBVA que sea consecuente con los principios que dice respetar como empresa socialmente responsable y acuerde con los sindicatos una Convención negociada.

Para elevar el eco de esta denuncia, la UNEB debe hacer un pronunciamiento y una exigencia al gobierno nacional respecto al derecho de sindicalización que es vulnerado frecuentemente en bancos multinacionales como el BBVA y el CITIBANK, en los cuales ha existido un claro constreñimiento limitando el ejercicio de asociación, es el momento de aprovechar la solidaridad del sindicalismo estadounidense que ha emprendido una campaña denunciando la guerra sucia y la violación de los derechos humanos de los sindicalistas en Colombia.

La afiliación a sindicato UNI Global, ha sido un paso importante y debe valorarse en la perspectiva de superar las rivalidades y competencias internas

³⁹ Para conocer más sobre la campaña www.bankonrights,

⁴⁰ Campaña http://www.uniglobalunion.org/Apps/iportal.nsf/pages/sec_20090127_pfpzEs?Opendocument&exURL=http://www.uniglobalunion.org/Apps/UNINews.nsf/vwLkpByld/79386D49F3B88387C125775E0047F7E4?OpenDocument- Consultado el 11.09.2011

porque la lucha por los micropoderes en el sindicato impiden trazar líneas de acción y organización en las cuales se planeen a nivel internacional estrategias más eficaces para confrontar con mayor capacidad al capital financiero internacional y nacional, a las multinacionales y al modelo neoliberal.

En el pulso por la orientación ideológica y política del sindicato, subyacen los debates respecto al deber ser de la UNEB. Me inscribo; al igual que otros y otras dirigentes sindicales, en la perspectiva de reconocer que existe un movimiento ampliado que comparte los mismos intereses y las mismas situaciones adversas como clase trabajadora explotada. La UNEB no puede marginarse del contexto internacional y nacional y de las problemáticas que vivimos y experimentamos como movimiento popular, si bien no hemos logrado transitar hacia una sociedad más justa y democrática, tenemos el deber de luchar como dirigentes/as sindicales por condiciones que dignifiquen la vida y el trabajo, así como lo dice Gallin (2004)

Para el movimiento obrero, los derechos democráticos no son una cuestión de preferencia cultural; se trata de un interés de clase fundamental, porque sólo en la medida en que estos derechos son garantizados los trabajadores pueden defender sus intereses y hacer progresar un proyecto de sociedad alternativa. (p, 4).

Si se forman liderazgos informados, con conocimiento de la realidad nacional e internacional, con análisis crítico y pensamiento reflexivo, con una comprensión de lo que acontece en el lugar de trabajo donde laboran las personas que se representa, con una perspectiva humanista, de género e intercultural, se educan personas con visión para darle un rumbo beligerante y propositivo al sindicato, con claridad y conciencia de clase.

En esta coyuntura los sindicatos tradicionales poco sirven, sus estructuras organizativas y sus programas de acción estaban pensados para la acción sindical en la empresa antes de los cambios suscitados por la globalización neoliberal, “por la reestructuración productiva y funcional [que] remite a una segmentación creciente del mercado laboral: un núcleo estable y calificado frente a un universo de temporarios, subcontratados, precarizados e informales” (Hermo y Wydler,

2006:10), o sea que, ya no sólo hay que suscribir la lucha por la defensa de los derechos del trabajador/a asalariado; que cada vez son más pocos, al menos con empleo estable, lo que invita a tejer más allá de la organización sindical de siempre, una organización con perspectiva social que como dice el mismo autor, piense "en "articulaciones ciudadanas" que excedan el marco de la problemática laboral específica y de los sujetos directamente involucrados en ella.

Hoy se requiere transformar el pensamiento político tradicional de la izquierda y por ende de la UNEB, que actúa como una barrera cultural bloqueando el reconocimiento de la realidad social que con su variopinto nos abre a la diversidad, al reconocimiento de movimientos sociales que se han constituido en sujetos políticos como es el movimiento indígena y el de las mujeres; por ejemplo, los cuales han venido construyendo agendas y proyectos políticos vinculando tanto sus reivindicaciones específicas, como proponiendo cambios estructurales en la cultura política del país. Saborit (2002), dice:

Prolongando o complementando la vieja función del cura en tanto que funcionario del sufrimiento, cuando la izquierda tradicional ha tomado la palabra, demasiadas veces ha sido sólo para reivindicar desde el resentimiento, y temiendo a la vez que dejase de haber injusticias pues quedaría desorientada sin saber qué hacer o qué decir. Por el contrario, lo mejor del pensamiento y la política de izquierda se nutre de la afirmación previa de la existencia, sin necesidad de justificaciones teóricas, que genera una alegría que busca ser compartida, en tanto que fundamento último de la solidaridad.

Es significativo que con sus luchas se inste a la defensa de la soberanía nacional, de los recursos naturales, de la restitución de territorios y defensa de su cultura ancestral, la construcción de pensamiento propio, la elaboración de planes de vida como concepto y proyecto político opuestos al desarrollo que propone occidente, que se revolucionen las ciencias sociales y se censure el patriarcado a partir de las teorías feministas y la teoría de género, concretándose en el establecimiento de acciones afirmativas; que como la ley de cuotas, busca lograr la equidad de género en espacios políticos, académicos y laborales, que se identifique que el techo de cristal es la barrera invisible que obstaculiza el ascenso

y reconocimiento de las mujeres en los cargos de poder, sólo por mencionar algunos aportes aquí tratados.

El reconocimiento y la articulación con los movimientos sociales con los cuales se pueden tejer alianzas estratégicas para construir un proyecto político alternativo en el país nos invita a transformar “paradigmas predominaste de nuestra cultura y nuestro modo de vida, nacidos y desarrollados bajo la hegemonía de la civilización (occidental), [los cuales] están en crisis” (Rauber, 2006:24), significa que los procesos de educación sindical de la UNEB pueden aportar en la formación de un sujeto político con nuevas miradas, nuevas perspectivas y con visión estratégica que “articule el camino de la liberación social con la necesaria liberación individual, es decir, con la [auto] construcción de hombres y mujeres nuevos, libres” (Rauber, 2006:24).

La UNEB puede aportar desde la propia experiencia organizativa en la reflexión y la acción para canalizar la inconformidad de los usuarios del sector financiero, el paso se da; comprometiendo un equipo de tiempo completo y unos recursos para ejecutar esta tarea, es parte de la conciencia crítica que se debe cimentar desde la educación sindical.

Son muchos y diversos los senderos que tiene la UNEB, así como los desafíos de la educación sindical, como los he venido describiendo y analizando, también es una tarea la inserción de las y los jóvenes y las mujeres en el sindicato, iniciando por la promoción de la afiliación, hacer un cambio en el lenguaje escrito y hablado, construir discursos informados y argumentados, los cuales deben difundir la política del sindicato sin sectarismos, ni dogmatismos, pero sin ambigüedades, hacer la lectura y observación de las discriminaciones de: género, clase, étnicas, raciales y sexuales que perviven en la cotidianidad y en la cultura organizacional de los bancos, para construir líneas de acción, de educación e investigación.

Los sindicatos de clase deben atender, además de lo dicho anteriormente, las implicaciones de las exclusiones políticas y culturales que se han hecho históricamente en el país, como son las estigmatizaciones creadas por el Estado y

por los patronos y que refuerzan cotidianamente los medios de comunicación, emitiendo mensajes que construyen representaciones respecto a que los sindicatos son los responsables de la quiebra de las empresas o de su inestabilidad económica, se difunde la idea de la radicalidad asociada a la violencia y agresividad, con estos elementos las empresas hacen sus campañas para impedir que las y los trabajadores hagan uso del derecho constitucional de la afiliación, de modo que no tomen conciencia de la importancia de estar organizados en sindicatos. Otro factor que ha enfrentado el sindicalismo colombiano es la violación al derecho a la vida⁴¹, a la libertad de expresión y de información, reflejada en la penalización de la actividad sindical, que con mayor violencia se vivió en el gobierno de Uribe (2002-2010), quien durante sus ocho años de mandato, asimiló el sindicalismo a la guerrilla, desinstitucionalizando y deslegitimando el movimiento, y dándole tratamiento de orden público a los conflictos laborales.

Esta difícil realidad, que se ha vuelto estructural en nuestro país, se revierte, en parte, aprovechando la presión internacional que ejerce el sindicalismo en los Estados Unidos hacia su propio gobierno, el cual está interesado en firmar el Tratado de Libre Comercio con Colombia. La exigencia que se le hace al gobierno actual es el compromiso con el respeto por los derechos humanos, el derecho de asociación y de negociación del sindicalismo en nuestro país, compromiso que está basado en el respeto de la norma y lo pactado en la Constitución Nacional de 1991, en el Código Laboral y en los Convenios Internacionales. Para que exista capacidad de reacción oportuna, de visionar las oportunidades que nos ofrece el medio, requerimos además de la conciencia crítica, trascender el problema de orden cognitivo que nos encontramos en el proyecto de Educación UNEB (2005), cuando se señala que existen deficiencias en las habilidades “Básicas como las capacidades de comprensión de lectura, memoria, síntesis, de comparación y clasificación. Superiores, como la

⁴¹ En los últimos 24 años (1986-2010) han sido asesinados 2.837 sindicalistas, más de 564 durante el gobierno de Uribe Vélez

interpretación, la argumentación y capacidad de proposición” (Arenas, Moreno, Castro y otros, p.5).

La lectura de esta realidad del movimiento sindical, es de obligatoria reflexión en el sindicalismo y en los procesos educativos, pues se requiere tener claras las tendencias del modelo de desarrollo neoliberal y del sector financiero, las reformas actuales del gobierno de Juan Manuel Santos que, como la de la educación se suscribe a la lógica del capital global en el cual se requiere formar sujetos para la producción y no para el saber, es un deber ético, dado que el sindicato debe dar el salto cualitativo en relación con la formación de un sujeto político que más que dirigente sindical es un dirigente social comprometido con la defensa de derechos laborales de trabajadores y trabajadoras, con la construcción de propuestas alternativas que permitan pasar de la barbarie en la que se sume la sociedad, a la edificación de una sociedad democrática y libre.

Estar mejor preparados como dirigentes/as sindicales para afrontar esta coyuntura histórica adversa, porque para el neoliberalismo imperante en el proceso de globalización económica, el mejor sindicato es el que no existe. Ser sindicalista es una profesión desacreditada, es un riesgo en nuestro país dado que el sindicalismo aparece como una palabra que empalaga, porque el poder económico se encarga que en esta sociedad mediática, así se perciba. Hoy los medios de comunicación, no son medios, sino fines al servicio del capital.

Por conveniencia para los intereses económicos y políticos del gobierno de Juan Manuel Santos, hoy la Procuraduría General de la Nación ha emprendido una campaña de respeto por el derecho de asociación, movida por la presión que tiene el gobierno colombiano por parte de los Estados Unidos para la firma del tratado de libre comercio, esta puede ser una oportunidad que hay que aprovechar para seguir difundiendo los preceptos del sindicalismo, para exigirle a la banca el respeto por estos derechos.

Las campañas son televisivas y radiales en ellas se emiten los siguientes mensajes:

- Felicitemos a Alberto que hoy cumple un año más en la empresa. Estabilidad laboral y derecho de asociación sindical, los sindicatos promueven la vinculación laboral directa permitiendo gozar de muchos más beneficios, apoyar su labor es defender nuestros derechos.
- Liliana Felicitaciones, me enteré que acaba de ser nombrada en el sindicato como representante de los trabajadores. -Gracias jefe nos vemos en la próxima reunión. Diálogo social y derecho de asociación los sindicatos promueven la vinculación laboral directa permitiendo gozar de muchos más beneficios, apoyar su labor es defender nuestros derechos

Con estos mensajes se puede hacer un trabajo pedagógico para desactivar los altos niveles de estigmatización que existen en la sociedad, en la familia, en el lugar de trabajo; para nuestro caso, los Bancos y la cultura del “sálvese quien pueda”, factores que van en desmedro de la cadena de solidaridad entre trabajadores y trabajadoras, al no involucrarse en la acción sindical y que favorece el incremento del autoritarismo empresarial, y de deshumanización de las relaciones laborales.

Los sindicatos son hoy más necesarios que nunca, aunque haya corrientes de opinión, políticamente interesadas en lo contrario. Los cambios experimentados en el mercado laboral han hecho necesario re-significar la labor del sindicato, actualizar el discurso y sus prácticas sindicales respecto a las acciones tradicionales; además del mitin, las denuncias y los discursos agitadores, se deben construir espacios con mayor participación de las trabajadoras y los trabajadores bancarios, con mayor conocimiento de las dinámicas del capital transnacional y nacional, para este cometido la educación sindical es indispensable.

Así como no puede construirse un Proyecto de Nación sin un proyecto educativo que lo haga posible; tampoco, a mi manera de ver, puede haber proyecto de sindicalismo sin un proyecto educativo que lo potencie; porque en la educación y la investigación sindical residen factores de sostenibilidad y

proyección, toda vez que permite visionar los cambios en el mundo del trabajo, sus nuevas formas de organización, las implicaciones de la cultura organizacional de las empresas, las realidades respecto a la diversidades que convergen en ellas, y las posibilidades de educar sujetos políticos capaces de transformarse subjetivamente y con compromiso con el cambio social.

Aprender y desaprender para salir de la descontextualización en el campo pedagógico con mirada de género

Educar es crear voluntades.

Simón Rodríguez

Hay que mencionar que los procesos de formación sindical adolecen de la inclusión de la perspectiva de género, que como enfoque conceptual, brinda las herramientas para “explorar resistencias culturales e ideológicas en las instituciones, en los actores” (Dorelo, 2005:1), permite indagar las prácticas educativas, los contenidos, el lenguaje, la historia, identificando el androcentrismo que pervive en los procesos educativos sindicales, pero a su vez, falta coherencia con la aplicación de una educación liberadora que forma en una acción y reflexión crítica, que trasciende la práctica sindical coyuntural.

Abordemos el tópico en primer lugar de la inclusión de la perspectiva de género en los procesos educativos de la UNEB.

El primer problema que idéntico es la escisión y diferenciación que existe entre la secretaría de educación y la secretaría de la mujer. Ambas orientan procesos de formación o de educación no formal, sin embargo, la primera tiene el encargo de hacer formación política de la dirigencia sindical, en la que se aportan elementos cognitivos y axiológicos para el desarrollo de la actividad sindical, orienta además, la formación de sujetos políticos que incidan en los cambios sociales como se explicita en el proyecto pedagógico UNEB (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005).

Nuestro objetivo general es dotar a la UNEB de un modelo de formación y capacitación dirigido a las y los trabajadores, afiliados, activistas y dirigentes, que supere y trascienda el modelo educativo tradicional y de “escuela activa”, generando procesos educativos que formen sujetos sociales de mayor capacidad crítico-reflexiva, analítica, argumentativa, de acción y propuestas transformadoras.(p.2).

En los objetivos planteados en los talleres de formación de la secretaría de la mujer UNEB (1992-1993), aparecen objetivos más amplios que convocan a la cualificación en el tema de género y a la formación política de las mujeres.

- Sensibilizar y generar conciencia de género en las mujeres.
- Cualificar la dirigencia sindical.
- Ganar espacios específicos para el trabajo de las mujeres en el sindicato.
- Consolidar el sindicato de industria. Incidir en los procesos de transformación de la sociedad, partiendo de transformar nuestra cotidianidad.
- Fortalecer cualitativa y cuantitativamente la participación de la Mujer en todas las instancias del Sindicato.
- Prepararnos para participar en las negociaciones colectivas

Tanto los objetivos de la secretaría de educación como los de la secretaría de la mujer, son objetivos que buscan la formación de líderes y líderes con compromiso sindical y político, sin embargo, los propósitos de la secretaría de la mujer trascienden el plano estructural para vincular lo subjetivo, lo cotidiano, desde el concepto de género, y que a mi modo de ver, traslucen la incidencia de la teoría feminista, así sea empíricamente, porque para el enfoque feminista, la ciencia, la educación y el conocimiento la componen también la vida de los sujetos y sus experiencias.

La pregunta está relacionada respecto a que en el sindicato no existe una política educativa que transversalice la perspectiva de género⁴² en todas las áreas

⁴² Según el Consejo Económico y Social de NN.UU (Ecosoc 1997) transversalizar la PPG es el proceso de lograr las implicaciones para las mujeres y los hombres de cualquier acción planeada, incluyendo la legislación, las políticas o programas, en cualquier área y en todos los niveles. Es una estrategia para hacer que los intereses y experiencias tanto de las mujeres como de los

o secretarías, así como en su estructura y cultura organizacional, se convierte en un desafío para la UNEB si se comprende la importancia de generar cambios en las mentalidades, en las relaciones y en las responsabilidades y roles de género, que ha asignado como exclusiva la responsabilidad de la secretaría de la mujer y el tema de género, a las lideresas, como si estos cambios no fueran del interés de los hombres.

He venido reseñando los problemas que se han presentado en los procesos educativos de la UNEB a partir del análisis documental de la secretaria de educación, traigo a colación algunos acápites de lo hecho por la secretaría de la mujer para mostrar que siendo los propósitos claros en relación con la formación de las dirigentas sindicales, tanto en el tema de género, como en la cualificación para aportar en la proyección del sindicato y la sociedad, esta secretaría ha tenido aún mayores obstáculos para el desarrollo de sus actividades, el último seminario de formación nacional de dirigentas se realizó en el año del 2009, después de más de cinco años de interrupción del trabajo a nivel nacional.

Se refleja que el tema no le atañe al sindicato como institución. Un grupo dirigentas son las que han planteado el debate y han logrado la aprobación de actividades educativas en las cuales se hicieron importantes aportes al sindicato. De éste esfuerzo quedamos muchas de nosotras convencidas de la importancia de seguir construyendo la subjetividad femenina a partir de la conciencia de género que hemos adquirido.

Uno de los argumentos permanentes relacionado con la formación de las mujeres en el tema de género y con el impulso de la secretaría de la mujer es que el sindicato se desclasa, o sea, pierde su norte político e ideológico de transformación de la sociedad, trayendo a la memoria el viejo debate del huevo y la gallina, o es primero la emancipación de la sociedad, o es primero la

hombres tengan una dimensión integral en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas y programas en todas las esferas de tal manera que las M y H se beneficien por igual y la desigualdad no se perpetúe. El objetivo último es lograr la igualdad entre los géneros (tomado de la conferencia sobre teoría de género de Magda A. Ortega V. (2009) para las dirigentas sindicales de la UNEB)

emancipación femenina, ignorando que la dinámica de la transformación parte de los mismos cambios que se operan en los sujetos, hombres y mujeres, que como lo señalan los objetivos de ambas secretarías, están llamados a incidir en los cambios sociales y del sindicato.

La propuesta de educación sindical de la UNEB con perspectiva de género debe articular objetivos, búsquedas pedagógicas para desentrañar el pensamiento colonial y patriarcal tanto de los hombres como las mujeres que hacen parte de la organización sindical (dirigencia y trabajadores y trabajadoras), la diferencia radica en que cada secretaría puede desarrollar actividades específicas, esto es, tienen encargos diferentes dado que aún la mentalidad de la gran mayoría de los dirigentes y mucha parte de las dirigentas en la UNEB están permeados/as por la cultura patriarcal.

O sea que la secretaría de la mujer debe ocuparse de espacio específicos de formación con las mujeres, porque sin duda la exclusión histórica del escenario público tiene sus efectos en los temores y los miedos que se albergan a la hora de participar en política, por tanto se hace necesario que las mujeres hagamos uso del derecho de estar con nosotras mismas para transformar las representaciones sociales de género que hemos incorporado, en las cuales hemos aprendido la rivalidad y la competencia entre las mismas mujeres, le otorgamos reconocimiento al varón como interlocutor válido y como sujeto de representación de los intereses de las mujeres y del sindicato, reproducimos la relación masculina con el poder, dada por la dominación y la subordinación. El desaprendizaje de esta concepción androcéntrica del mundo y de las relaciones es posible en los procesos pedagógicos en los cuales la vivencia que pasa por el cuerpo y por la mente de las personas, va produciendo reflexiones, y confrontaciones con lo que se ha sido, y lo que se quiere ser, con lo que se ha aprendido y lo que se quiere saber, planteando el reto de construirnos como sujetos éticos y políticos, sensibles y abiertos a nuevas miradas y nuevas experiencias pedagógicas, políticas y culturales.

Los procesos de formación en la UNEB hay que tejerlos teniendo en cuenta que la problemática de las mujeres no está aislada de las problemáticas que genera el colonialismo y el capitalismo global y financiero, o sea que, se deben incorporar las relaciones de género a un esquema de análisis global de la realidad, donde se articulan con otras relaciones sociales generadas por otros conflictos que tienen relación con la clase, la raza, etc.” (Luna, 1991: 1), tanto los hombres como las mujeres soportamos un régimen de inequidades y desigualdades sociales, al lado de una acumulación de riqueza en pocas manos, una violencia estructural de la que hace parte la violencia contra las mujeres, en la cual nos han socializado lo que limita la construcción de un proyecto democrático, en tanto que lo que se reproduce en el espacio sindical cotidiano es un régimen jerárquico autoritario. Esto expresa que compartimos un espacio de trabajo y sindical en el que existe connivencia con el patriarcado, tanto de los dirigentes sindicales como; aún, de muchas dirigentas.

Esta realidad no puede seguir siendo ajena en los procesos de educación sindical, así mismo el preguntarse por lo que ocurre con el aumento de la fuerza de trabajo femenina en los bancos, el como la cultura organizacional en estas empresas refuerzan las discriminaciones de género, de clase, étnicas, raciales y generacionales, como lo venido refiriendo a lo largo de la investigación. Significa que no es asunto exclusivo de las mujeres el ocupare del tema de género, de la secretaría de la mujer, de las situaciones cotidianas de exclusión y opresión, porque de esta manera estamos cayendo en la “naturalización” que tanto criticamos respecto a que los hombres están llamados y hechos para la tarea de la política, y las mujeres hechas, pensadas en para los asuntos cotidianos y privados, los hombres ocupados de los temas “densos y políticos”, las mujeres atareadas en la organización y logística del sindicato, sin manera de deconstruir las relaciones sociales de división sexual del trabajo.

El aporte que se hace desde la secretaría de la mujer; de la cual he hecho parte en algunos de sus procesos de formación y de orientación del trabajo, es de orden conceptual y teórico, metodológico y epistemológico. En los espacios de

formación de las mujeres se hacen por lo general talleres, conversatorios, seminarios, tertulias, se combina lo lúdico, lo artístico y lo simbólico, muy pocas veces la cátedra magistral, haciendo un ejercicio de distribución del poder que otorga el conocimiento cuando este apropiado y difundido por una persona exclusivamente. Estos momentos educativos tienen la virtud de estimular la participación activa de las mujeres, esto se explica porque existe un enfoque feminista en el que de acuerdo a Maceira Maceira

(...) se demanda la valoración del aspecto lúdico, el uso de técnicas variadas, la validación del aprendizaje en la práctica, la búsqueda de aprendizajes significativos, la legitimación de saberes propios y diversos, y la asunción de la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción (Bradley A.U. Levinson 2010:12).

Como participante de este proceso, pero también como gestora y ejecutante de ellos, considero que es válido sistematizar, relacionar y valorar la experiencia llevada a cabo en la Ciudad de Medellín, en la cual tuve la oportunidad de iniciar un proceso de formación de género con una perspectiva crítica e intercultural en la que se iba superponiendo contenido y metodología, proceso personal y grupal, atendiendo a un proceso didáctico en el se aprovechan ayudas como: videos, películas, lectura de poesía, canciones, elegidos con un sentido pedagógico de acuerdo al tema estudiado . Los conversatorios emergían a partir del estímulo que producían las historias de vida de otras mujeres, la sensibilidad que despertaban las canciones, las poesías, es hacer relación con la propia vivencia.

Esta experiencia pedagógica es importante, porque en mi opinión, y como promotora de ambas secretarías, hacer pedagogía con lente feminista posibilita crear nuevos sentidos en la educación, generar procesos de “desnaturalización” de comportamientos y pensamientos estereotipados que colocan en desventaja a las mujeres respecto a los hombres, mejor dicho:

La pedagogía feminista concibe la educación como una herramienta que potencia y autonomiza al ser humano pues sirve para elaborar procesos personales y subjetivos, para aprender y apropiarse de ideas y saberes nuevos, para desarrollar nuevos

valores y actitudes, para adquirir herramientas técnicas, habilidades o poderes concretos de acuerdo a una visión de la educación como formación y desarrollo personal y también colectivo (Maceira, 2010:119).

El ejercicio de educación sindical con perspectiva de género, pone de presente que no es suficiente para que las mujeres se piensen a sí mismas y en relaciones de igualdad y equidad con los hombres sindicalistas y con las mismas mujeres, el asistir a espacios de formación mixta, en los cuales apropia conocimientos referidos a la técnica sindical, al derecho individual y colectivo, a la coyuntura económica y política, entre otras, requieren además de espacios que les permitan la reflexión personal y subjetiva de su propia realidad a través de las operaciones pedagógicas descritas y propuestas anteriormente, lugar que también se debe construir para los hombres para que se piensen y re-signifiquen su masculinidad.

Desde la misma orilla, considero que si bien la formación de género es también la formación como sujetos políticos, es impostergable, de acuerdo a las experiencias que se viven actualmente en el sindicato; donde existe una suerte de exacerbación de los individualismos y la presencia de intereses particulares a la hora de hacer la representación sindical, la formación política y ética con perspectiva crítica es un imperativo.

La reflexión sobre esta práctica sindical y educativa que he venido relatando, permite clarificar la ruta que debemos seguir construyendo en los procesos de educación sindical dese una visión filosófica y ética que comprometa a los individuos y al colectivo, en los cuales se recupere la mística, el ideal de la construcción de sociedades equitativas, justas y alegres, y con principio de realidad, partiendo del esfuerzo que esto implica en el decir de Estanislao Zuleta en su llamado del Elogio y la dificultad:

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces, comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una vida sin riesgos, sin luchas, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y, por lo tanto, también sin carencias y sin deseo: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas, afortunadamente, inalcanzables, paraísos afortunadamente inexistentes. (2001:1).

Es hacer una transversalización de las perspectivas críticas y de género, porque a mi modo de ver, los cambios que se operan con el pensamiento crítico construyen sujetos con visión de clase, libres de etnocentrismos inflexibles, reflexivos y comprometidos con la erradicación de la discriminación. Este horizonte epistemológico, cultural y político, contribuye a deconstruir y construir la subjetividad femenina y masculina, a desaprender modelos coloniales y androcéntricos, a aprender y ejercitarnos en los diálogos de saberes en la perspectiva intercultural, o sea, es un camino para la emancipación y liberación del ser, del saber y saber hacer.

Los aportes que intuitiva, empírica y conceptualmente puedo recoger del feminismo, en lo que ha sido mi ejercicio como educadora popular y pedagoga crítica; podría decir, pueden ser incorporados en todos los procesos educativos de la UNEB indistintamente de la secretaría que lo planee y desarrolle, versan sobre la propuesta transformadora que propone el feminismo, tanto en lo pedagógico, lo metodológico como lo epistemológico.

En este ejercicio de pensarnos como mujeres, de identificar el sistema de representaciones sociales y culturales en el cual hemos sido formadas, de reconocer que albergamos el patriarca y el opresor, nos posibilita como sindicalistas pensar la transformación integralmente: estructura y sujeto, política y vida personal, lo público y lo privado, lo femenino y lo masculino, emoción y razón, porque lo cotidiano, como parte vital de los seres humanos, habita la reflexión y la producción teórica, porque la revolución de modelos y paradigmas pasa por la ciencia y por la cama, como lo expresa Marusia López (entrevista del 14/10/04).

La educación feminista tiene (...) un sentido transformador (...) que plantea que no basta con que haya un sistema democrático y que no haya dictaduras y que no haya tortura y que (...) sino que en tu cama puedas decidir si te quieres acostar con fulanito o no, que en tu cuerpo puedas decidir si te quieres ser madre o no, si te quieres salir desnuda o no (Maceira, 2010:124).

El género está presente en todas las relaciones sociales, así como la clase y la raza, y en el movimiento sindical hay que comprenderlo desde la perspectiva de género porque estos factores de diferenciación no “representan simples diferencias entre iguales, sino construcciones socioculturales asimétricas, pues a una o varias razas y clases, y a un género, el femenino, se les asigna un valor, un nivel de prestigio, y un estatus social, inferiores a los asignados a la raza, clase y género dominantes” (Castellanos, Accorsi & Velasco, 1994).

Las instancias del movimiento sindical, dirigido mayoritariamente por hombres, actúan muy poco en defensa de las trabajadoras, la opresión sexual – salario desigual, falta de profesionalización y calificación, discriminación en el empleo por su condición de madre, abuso sexual por parte de los jefes- no es tema de preocupación de las organizaciones sindicales, lo que implica que sea asumido solo por las mujeres.

Una de las razones que se tienen para adelantar esta investigación, es la de aportar en la contrastación de elementos conceptuales con la realidad cotidiana del movimiento sindical, entre ellos los que sobre la concepción de poder existen y que se expresa en un *poder sobre*, vertical y dominante, que subordina y somete, además identificar la forma como se ha constituido la individualidad del varón, en cual en sus múltiples figuras, “está autorizado para transgredir, para confrontar, para enfrentarse, para replicar, porque no solo tiene la figura del padre, del hermano, del hijo, tiene por excelencia la figura del político, del gestor público, del orientador de la sociedad” (Sánchez, p.28) revista foro No 33.

El imaginario que se tiene de la mujer, o incluso que pesa en su condición humana por diferentes circunstancias, es el de la sumisión, la apatía por la política, el temor a subvertir, y cuando lo hace aparece el estigma de la disociación con su femenino, porque se asume como natural que su único papel es el de ser madre, compañera, hermana o santa. Cuando da el salto cualitativo, como ha venido ocurriendo en las últimas décadas, y se inserta en los escenarios para reconocerse como sujeto en diversas figuras, de política, de intelectual, de científica, artista, encuentra que el control social que se ejerce la descalifica, la

sanciona y la obliga casi siempre a elegir entre construir su individualidad desde la negación de sí misma, o a enfrentarse a mandatos sociales que han perpetuado en el imaginario colectivo la idea de que en la maternidad encuentra su subjetividad e individualidad, porque “producir y reproducir sujetos es producirse a sí misma” (Sánchez, p.30).

A los hombres se les ve como iguales y desde un reconocimiento de su poder se asumen como diversos, dotados de opinión, de autonomía, y a las mujeres se les ve como idénticas, se homogenizan careciendo de principio de individualidad, no se autorizan entre ellas mismas, no se otorgan el poder ni se lo otorgan a las demás, Subyace aquí otro elemento que se va explorar y que tiene que ver con la rivalidad social de las mujeres, la cual tiene su explicación histórica y cultural.

Otra de las razones es que cuando las mujeres se vinculan a escenarios sociales y políticos, por lo general quedan circunscritas en el trabajo logístico replicando los roles tradicionales, se encargan de la labor de la secretaría, de la organización del espacio y muchas veces del aseo del mismo, de las convocatorias a las reuniones o seminarios, etc. Difícilmente llegan a ser presidentas del país, o de la Organización Sindical, o de los Partidos Políticos, o a ocupar cargos de alta jerarquía porque su participación también queda restringida básicamente a escenarios locales.

La participación de las mujeres en lo público aún no se ha asumido como el espacio propio de la acción política, en tanto este lugar sigue siendo ajeno para ella, dada la subordinación que allí se expresa. A pesar de que en los últimos años se han venido vinculando más mujeres en las direcciones de los sindicatos, éstos siguen estando pensados y contruidos desde el sujeto masculino del trabajo y la política. Los procesos educativos en el sindicato deben orientar y estimular la participación de las mujeres, al tiempo hacer una ruptura epistemológica y cultural con el androcentrismo predominante en un escenario que ha sido históricamente masculino, y que en el correlato de la naturalización de la posición femenina subordinada en la sociedad, se asumen “como normales la jerarquización de

tareas y cargos y la falta de formación que desarrolle y cualifique su participación en la actividad sindical” (Ortega, 2005).

Mi estudio resulta relevante desde el punto de vista social, cultural y político, dado que hoy se demanda la generación de políticas de inclusión en todas las instituciones públicas, así como en las organizaciones sociales, populares y políticas. Es necesario seguir desentrañando la afectación de los derechos de las mujeres cuando toman la decisión de vincularse en escenarios públicos, dadas las desigualdades y discriminaciones de género que existen en un lugar que ha sido propio y “natural” para los hombres, como es el movimiento sindical; para lograr su reconocimiento y visibilización; por esto, es importante dar cuenta de los impactos, tanto positivos como negativos, en la organización sindical, en relación con la participación de las mujeres, en las últimas dos décadas.

Del monólogo escolar al diálogo de saberes

Lo que indico a continuación tiene diferencia en cuanto al proceso metodológico que se ha construido en la secretaría de las mujeres, significa que cobra sentido la pregunta que me hago respecto a la escisión y fragmentación de estos procesos, en el proceso de formación en género se han abordado metodológica y didácticamente otras operaciones pedagógicas como lo describí anteriormente, en las que se ha hecho más fecundo el proceso debido a la participación de las mujeres.

En los procesos educativos de la UNEB que se han llevado a cabo desde la secretaría de educación, por lo general, se reproduce el esquema escolar que se critica, como por ejemplo, la prevalencia de la cátedra magistral, el papel pasivo que adoptan las personas que participan del proceso, aún no se construye el conocimiento a partir del dialogo de saberes generado, por un lado por la falta de creencia y reconocimiento de lo que puede ser la construcción y producción de conocimientos propios, por el otro, porque no se otorga crédito y reconocimiento a

los esfuerzos académicos que hacen algunas personas del sindicato, voces que emergen desde este espacio social comunitario que emigran a otros escenarios académicos o a instituciones como las ONG'S dada la poca importancia que se le da en el sindicato a la formación intelectual, a los procesos de educación e investigación, traigo a colación las palabras de Alfredo Ghiso para identificar la paradoja en la que se tejen los procesos educativos de emancipación/sumisión como el sindical:

Las prácticas educativas e investigativas comunitarias se sitúan con más recurrencia en ambientes caracterizados por la diversidad y la conflictividad, que no sólo se manifiesta en expresiones y posturas diferentes, en intolerancia y agresión, sino también en tensiones generadas por dinámicas sociales, culturales y económicas contradictorias, que buscan por un lado homogeneizar los modos de ser, hacer, estar y querer de las personas en el mundo y, por el otro, las tendencias que pretenden configurar "identidades" individuales o agrupadas diversas, con capacidades de construir, proclamar y ejercer, desde allí, sus derechos. (2000:2)

En simultánea, se viven las disyuntivas en las que la conciencia crítica ubica al sujeto en la resistencia frente al patrón, a su vez, su pensamiento; aún tutelado por la colonialidad del saber le impide acceder a procesos más cualificados del conocimiento, sobre todo, a la producción del saber propio, siguiendo a Ghiso (2000).

(...) De una manera irónica, Toffer A. (94), en uno de sus últimos libros alertaba: "Mientras que los poetas e intelectuales de las regiones económicamente atrasadas escriben himnos nacionales, los poetas e intelectuales de la tercera ola cantan las virtudes de un mundo sin fronteras. (p.2).

O sea que, los procesos educativos de educación popular; que son los que llevamos a cabo en el sindicato, han tenido la intencionalidad de liberarse de la sujeción escolar tradicional; sin embargo, siguen siendo procesos asimilacionistas que se nutren de procesos epistemológicos y culturales enajenantes.

En el marco de esta realidad hay que dar el paso para insistir con las nuevas generaciones y algunos líderes y lideresas que no pierden la esperanza de reorientar el sindicato y sus procesos de educación sindical. Este estudio lo llevo a

cabo precisamente con el propósito de perseverar en la construcción de una alternativa epistemológica y pedagógica que dote al sindicato de un proyecto educativo con perspectiva de género, intercultural y decolonial.

El desafío de una organización como la UNEB, es fomentar la conciencia crítica, la formación de sujetos de derechos que rompan las ataduras que imponen las dependencias y sumisiones; o sea, que para pasar de ser personas atadas a ser persona libres, se precisa de “individuos y grupos capaces de reconocerse y asociarse desde sentidos y urdimbres socio culturales tejidas conjuntamente. *“La autoridad que sujeta, en estos casos, se transforma en una relación dialógica, caracterizada por el reconocimiento”* (Ghiso, 2000:2).

El diálogo de saberes en procesos de educación popular o de investigación comunitaria “reconoce un encuentro dialógico entre sujetos” (Ghiso, 2000:8), esta interacción se hace en relación a un contexto, a un espacio-tiempo, a unos intereses, vivencias y lenguajes que se ponen muchas veces en tensión de acuerdo a los sentidos, a la actitud y receptividad de los sujetos participantes. Este camino es necesario construirlo en el sindicato, como una opción para construir la comprensión del otro/a, para dinamizar el interés por el conocimiento científico y el conocimiento del otro/a, porque es a partir de las relaciones e interacciones dialógicas “que se puede encontrar, reconstruir, comprender e interpretar en su diversidad y semejanza la alteridad” (Ghiso, 2000:9).

El movimiento sindical debe poner la mirada en los nuevos contextos económico laborales, sociales y culturales. El diálogo de saberes debe contemplar hoy desde el pluralismo de valores, los significados y formas de vida producto de las múltiples mediaciones que pasan por los medios y de la realidad construida virtualmente, donde se plantean nuevos códigos, simbologías, en las cuales se tejen configuraciones sociales y culturales diferenciadas para los distintos grupos de “jóvenes, mujeres, homosexuales, minorías étnicas, deudores morosos, defensores de DDHH, (...) que luchan permanentemente por alcanzar su legitimidad” (Ghiso, 2000:10).

El diálogo de saberes comprendido como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo de acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos que participan en el proceso, nos orienta nuevas reflexiones, sentidos, vivencias, experiencias personales y colectivas, que conlleve a “configurar identidades plurales y dinámicas; reconociendo sus autonomías relativas” (Ghiso, 2000:11).

Otro elemento que hay que considerar en la reorientación de la propuesta pedagógica de la UNEB, es atender específicamente a la formación de adultos/as, la edad promedio en la que ingresan las personas a la dirigencia del sindicato es de 25 a 30 años, además de tener sujetos educativos que vienen formados de la escuela tradicional, llegan al sindicato con unas pautas culturales que han recibido de la cultura organizacional aprendida en los Bancos.

Además de los elementos señalados anteriormente, destaco algunos de los elementos que se van urdiendo en el entramado de la pedagogía de la liberación y que nos abre un camino para ubicar la educación sindical en un marco contextual.

La concepción “bancaria” de la educación, ha devenido en una suerte de “utilización” del educando al verlo como receptáculo, como recipiente para “vaciar” la información y los contenidos, y él, va dejándose llenar, y ambos, educador y educando, se van archivando porque “en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres [y las mujeres] realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 1980:73). Como salida a esta relación educador/a – educando, que se ha instaurado desde la dicotomía sabios-ignorantes, se propone una conciliación de esta relación, de tal manera que no sea opuesta, sino de interrelación entre ambos, como sujetos que son, de tal forma que entre ellos se inciden, se hacen y se convierten al mismo tiempo en educadores y educandos, porque la mediación del aprendizaje esta desde el diálogo de saberes, en el cual ambos intervienen desde su acumulado teórico, desde la experiencia, desde y en la vida misma.

A contrapelo de la educación “bancaria”, que es la que sirve a la dominación, la educación problematizadora o liberadora, entabla un diálogo entre el educador y el educando, ambos se educan, y van creciendo juntos problematizando la vida; y en el proceso educativo, transforman el objeto de conocimiento. Allí donde habita el diálogo, se estimula la crítica, el análisis, el acto creador, y se potencia la acción transformadora y la reflexión, de allí deviene la praxis en la que se imbrican dialécticamente la práctica y la teoría.

En esta relación educador-educando; invertida a propósito para gestar relaciones dialógicas, democráticas e intersubjetivas, el contenido programático de la educación no “es una donación o una imposición – un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada”(Freire, 1980:107).

Me acojo a la crítica de Larrosa con relación a la visión antropológica de la educación con la que se han tejido muchos procesos, incluso los alternativos a la educación tradicional, como en nuestro caso. Hemos formado en lo cognitivo en la perspectiva de generar conciencia de clase, en la idea de tener un equipo humano con capacidad discursiva de tal manera que se capacitan y se profesionalizan las personas como dirigentes sindicales, más no habíamos encontrado la pista que nos condujera a la transformación de los sujetos, al cambio de las experiencias de los sujetos consigo mismos para transformar la mentalidad patriarcal, eurocéntrica y etnocéntrica.

En los procesos de formación sindical, creo importante construir dispositivos pedagógicos que me permitan desde la práctica pedagógica, generar reflexiones, autorreflexiones, que conduzcan al esclarecimiento de lo acontecido con las experiencias de sí, en clave sobre todo, de ver-se, narrar-se, juzgar-se, a partir de apropiación historia, de las distintas experiencias que en el espacio público y privado se tienen. Apelo a las historias de vida, a las narraciones, a las historias orales, a reflexiones que podemos hacer aprovechando las distintas tecnologías del yo para que se establezca una relación consigo misma, (prácticas de yoga, cine, análisis

de textos, de historias de vida de otras mujeres, y las propias historias personales) de tal manera, que como lo dice la Larrosa en Foucault, estas “operaciones pasen por el cuerpo, el alma, el pensamiento, la conducta”, y así podamos hacer transformaciones de sí mismas, desde las experiencias de sí, para ser mujeres empoderadas y conciencia de lo que somos y queremos ser, para tener conciencia de género e incorporar la equidad, la sororidad, la solidaridad, la diversidad y el respeto por la diferencia.

Por tanto la imperiosa necesidad de desarrollar espacios de formación y organización comunitaria para el reconocimiento, lectura de la realidad, empoderamiento, apropiación y movilización con la gente, que permita el ejercicio colectivo del poder, único camino de posibilidad para derrumbar el sistema capitalista salvaje imperante, generador de pobreza y desigualdad.

Una formación que promueva el cuestionamiento de las situaciones injustas, que deleve la alienación que padecemos los hombres y mujeres de este país, atrapados en un absurdo consumismo que mantiene la mercancía como centro de nuestras vidas, que enajena, regala a los dueños de empresas nuestro esfuerzo, nuestras horas diarias de trabajo (Rojas, Rodríguez, 2010:10).

Principios de la propuesta

Unos Principios, que son la base sobre las cuales se construyen procedimientos y comportamientos que orientan las acciones de los seres humanos tendientes a alcanzar unos propósitos pedagógicos, filosóficos, políticos y culturales en los procesos de educación sindical de la UNEB.

Principios pedagógicos

Cooperación y apoyo. entiende también la cooperación y apoyo como el aprovechamiento de saberes y experiencias educativas, acordes con nuestro

interés pedagógico y de formación que hacen parte del acumulado del movimiento sindical y popular, así como de la UNEB.(Arenas, Moreno y Castro, 2005:13), que no genere detrimento de nuestras propias capacidades cognitivas y de la autonomía política.

Método didáctico para avanzar en forma progresiva, paso a paso, sin dar saltos, todo cuidadosamente gradual. De lo “simple a lo complejo”, con asequibilidad, como dice el pedagogo Comenio en su Didáctica Magna: “enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto de los estudios”. (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:13)

La creatividad como tecnología de la inteligencia nos propone preguntas: ¿para qué sirve?, primero para facilitar la adaptación al cambio, pues no podemos aplicar soluciones anticuadas a problemas nuevos. La vida demuestra continuamente que lo que era bueno hace algunos años, no es válido para el día de hoy. Debemos utilizar nuestra capacidad creadora para encontrar nuevas respuestas, soluciones más originales e ideas innovadoras a los problemas existentes, aclarando que no se desconoce la historia, ni la validez de los acumulados.(Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:13).

La auto-formación y la auto-regulación implican un compromiso con la construcción de la verdad, aquella que en su relatividad está sujeta a cambio permanente y que la moldea el sujeto desde su capacidad cognitiva, desde la investigación científica y la concepción dialéctica de la vida (Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:11).

Integridad y coherencia, para la formación de sujetos en los aspectos cognitivos, axiológicos y desarrollador, que nos permitan, en un futuro, contar con una pléyade de librepensadores capaces de aportar al cambio social que requerimos y de asumir las transformaciones intrasubjetivas, porque lo que no pasa por el

cuerpo y por la mente, difícilmente se transforma. (.Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:12).

Sin teoría no hay práctica, sin práctica no hay teoría. Darle sentido a esta relación dialéctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las conexiones de las experiencias y expectativas personales, del trabajo de campo cotidiano que realiza un/a dirigente/a sindical, con los conceptos que se requiere para su formación como líder o lideresa social. Hacer del proceso pedagógico un sentido de vida y de posibilidades para comprender y resolver problemas.

Construir la memoria para recrear y crear la didáctica sindical, como componente pedagógico necesario para acompañar los procesos de aprendizaje, avanzar en diseños e innovación con apoyos audiovisuales, con talleres y conversatorios que posibiliten la construcción colectiva del conocimiento, diversificar los apoyos en las actividades educativas para posibilitar el diálogo de saberes, de tal forma que se estimule el desaprendizaje de la cultura colonial y patriarcal, y la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico.

La metodología educativa debe sustentarse en una concepción liberadora, participativa, sistémica, colectiva, no autoritaria, teórico/práctica, buscando su transformación de la educación tradicional y “bancaria” hacia una educación “problematizadora” y liberadora, que aporte en la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa.

La integralidad como principio, para abordar o enfocar problemas –en especial de la educación- desde lo interdisciplinario y multidisciplinario, acudir a todas las ciencias posibles (para enfoques holísticos y [críticos] en la interpretación y transformación de la realidad) y para intervenir con cierta propiedad en las distintas áreas o escenarios en los que actuamos (social, económico, laboral, sindical, político y cultural). (Arenas, Moreno y Castro, 2005: 13 y 14).

La flexibilidad como principio educativo, dándonos la oportunidad de aceptar que podemos equivocarnos y que al estarlo, podemos corregir; no permanecer en el error por empiria o por dogma, crecer en procesos evolutivos sin formatos previos ni preestablecidos, avanzar auto-construyendo sin menoscabo de los acumulados previos (uno de ellos, el anterior proyecto educativo UNEB [del 1997]). (Arenas, Moreno y Castro, 2005:14).

Continuidad y secuencialidad acudir a la lógica dialéctica que es la forma ordenada y organizada de desarrollar el pensamiento y la acción, es la forma más adecuada para pensar, conocer y transformar la realidad. (Arenas, Moreno y Castro, 2005:13).

Aprovechamiento de recursos materiales y virtuales. Crear una red de formación electrónica accesible a toda la dirigencia sindical, a las y los activistas, a las trabajadoras y trabajadores del sector financiero con el fin de garantizar continuidad, de ganar en la institucionalización de los programas educativos de la UNEB, de igual manera, para ganar mayor cobertura y oportunidad en los procesos.

Transversalizar la perspectiva de género, intercultural y decolonial en los procesos educativos del sindicato, superando la fragmentación y la disociación de intereses comunes, cultivando un espíritu crítico, un ser y saber abiertos al respeto por la diferencia, al reconocimiento y valoración de la diversidad y la equidad.

La sistematización como elemento que permite hacer una mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos tanto de los asesores: escuelas sindicales, universidades, intelectuales, como de las y los dirigentes sindicales que han jugado el rol de educadores/as y de educandos/as, como de trabajadores y trabajadoras, recogiénolos e interpretánolos constante y dinámicamente.

Significa, escuchar y partir del saber y la experiencia, hacer un ordenamiento, jerarquización e interpretación de todo este saber y experiencias vividas en todo el proceso educativo de la UNEB, la función de cada actividad en particular y su conexión con el conjunto del proyecto, para repensar y reconceptualizar a partir de las nuevas miradas que desde la perspectiva de género, intercultural y decolonial se proponen, lo que deviene en la construcción del conocimiento a partir de la comprensión del objeto de estudio.

Principios filosóficos – aprender a pensar por sí mismos/as

Van más allá de la imposición de pensamientos únicos, homogéneos y discriminatorios, es trastocar la mentalidad occidental y judeo-cristiana que impide que en nuestro imaginario colectivo, gravite nuestra herencia ancestral desde el mestizaje; significa que aprender a ser pluralistas es entendernos como diferentes, lo que implica aceptar que existen distintas opciones políticas, y pensarnos y convivir como diversos, es superar las discriminaciones de clase, étnicas, raciales, sexuales, generacionales y de género.(Arenas, Moreno, Castro y otros, 2005:12)

Principios políticos

Formar un espíritu crítico, reflexivo, analítico, investigativo y creativo que favorezca la gestión sindical para su fortalecimiento organizacional y político. La educación sindical tiene que estar abierta al conocimiento, a todas las formas de pensamiento y a las corrientes culturales que hoy propugnan por una sociedad diferente, incluyente y democrática.

Formación legal, técnica y sindical. La formación sindical debe apuntar a la formación de expertos y especialistas en los diversos temas del mundo del trabajo. Por lo tanto sus contenidos tienen que ser integrales y rigurosos de tal manera que pueda intervenir con suficiencia en los diversos espacios en los que le toca intervenir.

En este entramado pedagógico es de vital importancia tener presente el **principio de la democracia**, porque relativizar la verdad, formar seres íntegros, pasa por un elemento esencial como es el tener la capacidad de atender las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente – educativo, es fundamental, porque incorpora en el sujeto la importancia del respeto por la diferencia, por la equidad y la igualdad de oportunidades. Compartimos el decir del maestro Estanislao Zuleta, “democracia es modestia”, y así, reconocer que somos diferentes y que en la pluralidad de pensamientos encontramos convicciones y visiones que enriquecen un proceso de enseñanza – aprendizaje. (p.12).

Democracia genérica: Su esencia la encarna la libertad en plenitud para todos y todas y los principios basados en una manera incluyente de asumir y vivir la vida, se signa en el reconocimiento de las diferencias y las semejanzas, en la historia y el pasado para reconocer las desigualdades y discriminaciones sociales, culturales, étnicas, genéricas, generaciones, sexuales, de clase y raciales.

Formación democrática: Contribuir a la educación de hombres y mujeres sindicalistas con una decidida cultura de la participación ciudadana desde una perspectiva democrática, supone un replanteamiento del papel del sindicalismo en la sociedad. La educación, la capacitación y la formación sindical deben apuntar a que los sindicatos asuman el reto de representar a sus afiliados y afiliadas no sólo en su condición de asalariados, sino también en el de ciudadanos y ciudadanas, lo que implica la construcción de organizaciones sindicales abiertas a su entorno social, económico, cultural, político y tecnológico, dispuestas a incidir en él a

través de una acción concertada con otras organizaciones de la sociedad civil, partidos y movimientos sociales afines a su interés de construir una sociedad democrática en lo social, lo político y en lo económico.

La educación sindical es un eje estratégico para consolidar el sindicato de industria de la UNEB, como organización fuerte, independiente, autónoma de los partidos, del Estado y el gobierno, como una institución democrática que dialoga y reconoce las diversidades de género, sexo, étnica, raza y generaciones, capaz de representar los intereses de la clase trabajadora y atender los desafíos que impone la mundialización.

La educación sindical aspira a fortalecer la solidaridad con los movimientos sociales, a influir en la sociedad, sindicalizar nuevos miembros mujeres y hombres, a promover la igualdad a través de la noción de trabajo decente (OIT) en la perspectiva de la dignificación de la vida de las y los trabajadores bancarios.

Formar para la constitución de sujetos de derechos que incorporan y hacen valer los derechos a la sindicación, la libertad sindical y la negociación colectiva y la huelga.

Principios culturales y humanísticos

El respeto por las personas, por las normas y procedimientos que se construyen para fortalecer la democracia sindical, adquieren valor como dice Estanislao Zuleta, allí donde el amor, el entusiasmo, la entrega total a la gran misión, ya no pueden aspirar a determinar las relaciones humanas. y como el respeto es siempre el respeto por la diferencia, sólo puede afirmarse allí donde ya no se cree que la diferencia puede disolverse en una comunidad exaltada, transparente y espontánea, o en una fusión amorosa. No se puede respetar el pensamiento del otro/a, tomarlo seriamente en consideración, someterlo a sus consecuencias,

ejercer sobre él una crítica, válida también en principio para el pensamiento propio, cuando se habla desde la verdad misma, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca; porque entonces el pensamiento del otro sólo puede ser error o mala fe (p.5)

Reconocimiento de la experiencia de los participantes como un insumo valioso para el proceso de aprendizaje. Como la educación sindical se desarrolla fundamentalmente entre adultos, el proceso educativo tiene que reconocer y valorar los conocimientos previos que estos incorporan al proceso, los juicios y valores que traen, los prejuicios con los que analizan su experiencia, los valores que defienden. La educación sindical no puede desechar este elemento previo, al contrario, al reconocerlo y valorarlo le da la posibilidad de que se pueda volver sistemático, o de que se pueda corregir cuando está animado de prejuicios y valores contrarios al ideario sindical.

Formación humanística: el trabajador como persona y productor. Generalmente los sindicatos asumimos a nuestros afiliados sólo en su condición de trabajadores, lo cual es muy visible en los contenidos de la negociación colectiva. Pero el trabajador es además persona-ciudadano-ciudadana y además productor, lo cual significa que el proceso educativo tiene que asumirlo también como un actor en su contexto social y político con todas sus implicaciones y como un actor esencial en la organización de la producción y del trabajo y no sólo como “cosa” que se vende o alquila por un salario.

La solidaridad. La educación sindical reivindica la solidaridad entre los asalariados sea cual sea su relación con el mundo del trabajo. Por tanto se ocupa de los intereses y derechos de toda la clase y no sólo de los afiliados a los sindicatos. Y esta cualidad es todavía más necesaria en relación con aquella categoría de trabajadores que por su condición no tienen la capacidad de reivindicar por sí mismos sus derechos.

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que a todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades. (Zuleta, 2001:6)

Los basamentos conceptuales

Entendiendo esta investigación como un tejido que va y viene, que relaciona y urde entre preguntas, afirmaciones, hallazgos, análisis, interpretaciones, construcciones y deconstrucciones subjetivas y cognitivas, he venido esbozando y echando mano de herramientas teóricas con las cuales he construido esta indagación y la propuesta que delinee. Afino algunos enfoques más para dar pie con mayor claridad a esta construcción.

Desde la pedagogía crítica

¿Porqué esta mirada y no otra de la pedagogía?, qué ha hecho que mi ser y deber ser configure compromisos con el cambio, con la inquietante pregunta de lo que soy, voy siendo y deseo ser, el análisis de los documentos y la de experiencia de mi misma; que estoy narrando, encuentran sinfonía en el pensamiento de Paulo Freire (2004) al decir que

no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros (p.19)

Cuando Freire (2004) plantea que los hombres y las mujeres somos seres históricos, “somos seres incompletos, inacabados o inconclusos” (p.20), nos coloca frente al reto de ser más de los que somos, ir más allá de ser un ser vivo; qué es lo que nos diferencia como seres humanos de los demás seres vivos que habitan la naturaleza y el universo. El saber que somos indeterminados nos empuja a pensarnos permanentemente en la posibilidad de ser más.

No habría educación si el ser humano fuera un ser acabado. El ser humano se pregunta ¿Qué soy? ¿De dónde vengo? ¿Dónde puedo estar? El ser humano puede autoreflexionar sobre sí mismo y colocarse en un momento dado en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta autoreflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en búsqueda. He aquí la raíz de la educación (Freire, s.f., 59-60).

Esa conciencia de que somos inacabados es la que nos impulsó a crear “lo que llamamos la ‘educabilidad del ser’. La educación es entonces una experiencia humana” (Freire, 2004:21).

Esa experiencia humana la vivimos en el mundo, y cuando nos damos cuenta de esta relación mundo-ser, es porque hemos tomado conciencia, porque “es la conciencia del mundo la que crea mi conciencia. Conozco lo diferente a mí y en ese acto me reconozco” (Freire, 2004:21).

Esta manera de ver el mundo, de relacionarlo con mi experiencia, ha hecho que tome conciencia de un elemento esencial que es saber que la condición del ser humano es estar en permanente cambio, porque esta inacabado, al preguntarme por lo que soy alimento la curiosidad respecto a lo que he sido y cómo me han educado, para Freire (2004) tanto la curiosidad como la conciencia del inacabamiento, son el motor del conocimiento, que nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar “la realidad a través de la acción”

Así he comprendido que la pedagogía crítica propone un camino diferente al de la pedagogía tradicional en la cual la conciencia, la curiosidad y la pregunta no le atañen al educador, menos al educando, porque ambos son parte de una educación que los “archiva” (Freire, 1980).

Exploremos entonces desde la pedagogía crítica algunas reflexiones y propuestas que nos permitan auscultar otros y nuevos caminos, partiendo de la base de que los fines de la educación y la pedagogía misma, deben contribuir a interpretar y transformar la realidad, a superar la deshumanización en la que nos ha sumido el capitalismo, a liberarnos del opresor que llevamos dentro, a generar nuevas relaciones sociales y políticas realmente democráticas, incluyentes, equitativas y justas en el marco de la educación sindical, esto significa:

- Contribuir a interpretar y transformar la sociedad: Desde el pueblo y con el pueblo, la pedagogía de la liberación propone la construcción de conocimientos, teorías, investigaciones, nuevas rutas para nuevas sociedades y para nuevos seres humanos. Se tejen relaciones de poder con y desde, en la búsqueda del camino de la emancipación, tanto del ser humano como de la sociedad, comprendiendo en palabras de Freire que: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan en comunión y el mundo es su mediador” (Freire, 1980:86), aquí se apela a la conciencia, como posibilidad de tomar distancia de las cosas, de objetivarlas para analizarlas, y en ese proceso se va construyendo la intersubjetividad, para que desde la conciencia individual; que se va configurando colectivamente, se tome la conciencia del mundo, de esta manera se va transformando y humanizando el individuo, y se transforma y humaniza el mundo, simultáneamente.

- Superar la deshumanización: Una de las preocupaciones centrales en la pedagogía del oprimido para Paulo Freire, fue la de rescatar la humanidad del ser humano, el cual ha sido deshumanizado producto de la violencia ejercida por los opresores; desde la explotación, la opresión, y la injusticia. La tarea pues, es la del camino de la liberación, no solo del oprimido, sino también del opresor, porque “en

la búsqueda por la recuperación de la humanidad, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos” (Freire, 1980:33). En el texto llamado “Cambio” (s.f.), Freire avanza mucho más frente al tema, ligando la humanización al compromiso del sujeto como agente de cambio al decir “Tanto él como ellos y ellas son sujetos del proceso de transformación” (p.23), o sea que, adelantar el paso en el proceso de educación sindical de la UNEB, es concretar y trascender el propósito de transformación de la sociedad, trascenderlo implica abrigar el compromiso con la humanización como parte de los elementos constitutivos de nuevos sujetos educativos, porque “la humanización del ser humano, es responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería ni de ninguna otra forma de huir del mundo, de la realidad concreta, donde se encuentran los seres humanos concretos (Freire, s.f.: 44), en este proceso esta implicado el sujeto porque no se entiende la deshumanización como tarea de las demás personas, sino que inexorablemente, se tiene que deshumanizar el sujeto también.

- Construir la propuesta desde la pedagogía de la liberación: en la perspectiva de superar la educación “bancaria” como “acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes,” (Freire, 1980:85), porque en la educación problematizadora y liberadora, no existe transferencia de conocimientos del educador al educando, sino construcción de ellos, esta relación dialógica que se construye entre el educador y el educando, en la que ambos son sujetos, se aportan, se construyen y deconstruyen0 se favorece la construcción del conocimiento, porque la relación dialógica es “indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible”(Freire, 1980:85)
- Liberarnos del opresor que llevamos dentro: los rangos y los roles que se han establecido para marcar las diferencias y las fronteras entre unos y otros, hacen

parte de lo que Catherine Walsh ha denominado “*la colonialidad del ser*”, referido a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado” (Walsh, 2007), y desde la colonialidad del ser y del saber, a los indígenas se les ve y trata como algo exótico e incivilizado que no piensan, acorde a esto, sus conocimientos ancestrales no tiene validez científica en el patrón occidental. Esta historia tiene su correlato en el despertar de los sectores de afrodescendientes e indígenas, sus luchas libertarias por el territorio han sido históricas, y hoy avanzan en la edificación de propuestas pedagógicas críticas y de praxis decoloniales de educación propia, con pensamiento propio, que ha devenido en lo que se llama “afroeducación”, en la idea de liberarse de la discriminación de los blancos, pero al tiempo emanciparse del pensamiento occidental y opresor que los ha relegado como personas, así mismo reconocer lo que viene aconteciendo con la etno-educación que se teje desde procesos autónomos en los que se recrea desde su propia historia, el conocimiento y saber como legado ancestral, más recientemente el hecho sin precedentes culturales, políticos y académicos para la Universidad de Antioquia, lo marca la articulación en los programas de licenciatura, la Pedagogía de la madre tierra.. Con estas experiencias, se pone en escena lo que se viene urdiendo desde la interculturalidad y el pensamiento decolonial, dado que el pensamiento tiene un lugar en la lucha contra hegemónica, redundando en procesos de emancipación social, política, cultural y epistémica.

- La liberación del oprimido y del opresor, es uno de los planteamientos más profundos y polémicos que nos legó Freire, de aquí se desencadenan sus propuestas en las cuales la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora va descollando, en primer lugar, porque la conciencia que va adquiriendo el oprimido del mundo de la opresión y desde la praxis (acción-reflexión, reflexión-acción), van transformándolo, y segundo lugar, porque

habiéndose liberado él y transformado su entorno, lo que queda es una pedagogía que estará al servicio de las personas en permanente proceso de liberación.

- Esta propuesta ha sido simiente importante para el desarrollo de las pedagogías críticas, para erigir procesos educativos y pedagógicos que rompen con lo establecido y normado por el sistema político y educativo estatal, ha sido un nutriente esencial en proyectos, que como el de la interculturalidad, y desde la *descolonización* (Walsh 2007), cuestiona el modelo colonial, hegemónico y euro céntrico, que ha tenido impactos en la construcción de proyectos epistemológicos y educativos, en la vida social, política, económica y cultural de los pueblos de América, que han sido asimilados a culturas y pensamientos, desde jerarquías raciales, sexuales, de clase; de género, segregando y discriminando los blancos de los negros, los mestizos de los indígenas, las mujeres de los hombres, los homosexuales de los heterosexuales, los ricos de los pobres, y desconociendo otros pensamientos y cosmogonías, rigiendo el pensamiento único occidental.

- Generar nuevas relaciones sociales y políticas realmente democráticas, incluyentes, equitativas y justas. De forma más amplia, y hacia otros movimientos sociales y sectores académicos e intelectuales, se construyen propuestas de pensamiento propio, porque para *decolonializar* el pensamiento se requiere actuaciones por fuera del sistema educativo oficial, puesto que con su amparo se han colonializado las mentes y se ha perpetuado el sistema político imperante. Estos procesos y proyectos de autonomía y empoderamiento, que tienen que ver con la capacidad de los sectores sociales de pensarse a sí mismos, de organizarse y ejercer soberanía, están recogidos en la propuesta de la interculturalidad, la cual se edifica a partir de “que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC, 2004:132)”, pero que también “construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto,

como también una condición diferente, tanto de conocimiento como de existencia, apuntando a la *descolonialidad* (Walsh, 2007).

- En ese proceso de descolonización, se cuestionan los fines de la educación impuestos desde el proyecto criollo/mestizo, el cual “desde esa concepción eurocéntrica, el hombre y la mujer que se aspira a formar, poco difieren del ciudadano europeo en lo político y lo económico, aunque sea nominalmente” (Garcés, 2007), tanto el poder, el saber, como la cultura la moldean para que estos pueblos se asimilen a la lógica capitalista del consumo, de la dependencia, así, los fines de la educación, han sido pensados y orientados desde políticas de exclusión e invisibilización, y en los últimos tiempos, en políticas de aparente “inclusión” como ocurre en La Constitución colombiana de 1991, si bien se reconoce la multicultural, lo cual es importante ante la negación histórica de vernos como país pluriétnico; se hace más desde una perspectiva de la incorporación, que desde el reconocimiento de la diferencia cultural y epistemológica. Así, lo diverso es meramente formal, se da un lugar a las “minorías”, que son las comunidades Rom, indígenas y afrodescendientes, las cuales se deben asemejar a la cultura predominante occidental y colonial. La cooptación y la manipulación operan jurídica y políticamente, al punto que su propia identidad se va diluyendo, su propia cultura es irrespetada y sus saberes ignorados.

- Para despojarse de la tutela colonial, es apremiante poner en tela de juicio estos fines educativos, y propender por aquellos que contribuyan a la humanización y la defensa de la vida en todas sus dimensiones - la humana, la de los demás seres vivos y la del planeta-, de igual manera, construir los que emergen de la cultura misma de los pueblos, los que relacionen la escuela con la sociedad y con la cultura en la perspectiva de decolonización, porque es “urgente trascender la institución escolar como punto de concreción de los fines educativos y reconocer

que existen otros espacios formativos, que aunque en crisis como la familia, también están en relación con la educación” (Garcés, 2007)

Desde la intercultural

La interculturalidad la he ido aprendiendo a vivir, a descifrar y a incorporar en mi proceso cognitivo. Primero conocí el concepto, la problematización del mismo y su diferencia con la multiculturalidad; esta noción nombra y describe las culturas que han sido marginadas de la cultura oficial y hegemónica, pero no las reconoce ni epistemológica ni políticamente, se remite a asignarles un lugar y un espacio determinado geográficamente hablando, sea local, regional, nacional o internacionalmente. Las invalida como constructoras de pensamientos, de cotidianidades y de diálogos, encerrándolas en su propia realidad y excluyéndolas de las dinámicas sociales y políticas estatales, porque el multiculturalismo “se entiende como un relativismo cultural; es decir una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional” (Wals, 2001:2). Voy viviendo y experimentando lo que me aclaran autoras como Catherine Walsh, cuando plantea que la interculturalidad

(...) se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia –la capacidad de actuar.

Esta concepción de vida; filosófica y políticamente hablando propuesta por la interculturalidad re-significa y reinventa mi aprendizaje en la educación escolar, en la vida cotidiana, la que ha estado signada por los medios de comunicación, la iglesia y el Estado marcando pautas culturales, construyendo representaciones del otro y la otra, no como pares entre humanos y humanas, sino, a veces, como extraños. Soy parte de esta historia, de la cultura hegemónica y universal en la

que me formé y que he podido rebatir e ir deconstruyendo a partir de la experiencia familiar y de lo que he podido explorar en los movimientos sociales y en la academia.

Logro comprender lo que acontece en el pueblo donde nació; Carmen de Atrato Chocó, territorio habitado por comunidades ancestrales como son los Emberá Chami y los Emberá Katios, por poblaciones afrodescendientes venidas del bajo Atrato y que han logrado su arraigo por la adscripción política del Carmen al departamento del Chocó, y por la aceptación; y de alguna manera, la interacción cultural que existe con la población mestiza; como comunidad mayoritaria y fundadora del municipio.

A partir de esta experiencia, identifico que gran parte de la población establece una relación multicultural, de aceptación y de respeto, pero no de diálogo ni de intercambio de saberes; sobre todo con las comunidades indígenas que habitan en el área rural, con las y los afrodescendientes ocurre otro fenómeno, son personas que muchas de ellas ocupan cargos públicos como: docentes, clérigos, fuerza pública, administración de justicia, lo que los acredita para tejer relaciones sociales y culturales de intercambio con la población mestiza, y que se puede identificar como un proceso intercultural en el que se intercambian y se ha incorporado en las personas y la sociedad, la gastronomía, los ritmos, música y danzas, los espacios de esparcimiento tanto deportivos como recreativos en general, sin embargo, considero que aún prevalece la discriminación por el pensamiento racista que pervive y por el predominio que tiene la cultura hegemónica occidental en el devenir de la política y la construcción del tejido social y organizativo de la población.

Este relato me sirve como tamiz para recrear los movimientos que me ha generado el acercamiento a este punto de vista, despertando un sentir genuino que me convoca a mirar con respeto y reverencia la herencia ancestral, qué es también la mía. Mi cuerpo, mi propia vivencia y experiencia personal e intelectual, se han transformado, lo que me afina la convicción de la pertinencia del tema en la educación sindical, porque he comprendido que la interculturalidad es un proyecto

de vida que epistemológica, cultural y políticamente genera un desaprendizaje de lo que somos, sabemos y hacemos desde el visor positivista, eurocéntrico y hegemónico. He aprendido que los cambios que se suceden en mi subjetividad, transitan los intersticios de mi ser femenino, de sindicalista, de académica, de política, de hija, de hermana, de amiga, de compañera afectiva.

La emergencia de esta noción tiene su correlato en la historia del movimiento indígena y afrodescendiente de Ecuador, que en sus luchas de resistencia han construido

un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que la idea simple de interrelación (o comunicación, como generalmente se le entiende en Canadá, Europa y EE.UU.), la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. (Walsh, 2007:47)

La interculturalidad que surge y se crea desde los movimientos sociales de resistencia y como una opción alternativa al poder dominante establecido, puede ser utilizada con fines neoliberales desde el discurso estatal y oficial, asumiéndola con un carácter reformador para maquillar la intención de la inclusión, en ellos este discurso hay que desentrañarlo y develar que más que la interculturalidad, el Estado neoliberal difunde el discurso de la multiculturalidad que le es funcional al mercado y a la lógica de la cooptación de los movimientos de resistencia para acallar sus voces y desentenderse de las demandas sociales, políticas, económicas y culturales que se les adeuda milenariamente. Desde la perspectiva de los movimientos indígenas, el proyecto de la interculturalidad

está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). (Walsh, 2002 a:26)

Pensar la educación sindical con perspectiva intercultural y de género, invita a revolucionar los procesos de enseñanza-aprendizaje porque se trata de educar de

una nueva manera a los sujetos educativos, de aprender a construir relaciones dialógicas en las que se visibilizan y reconocen las diversidades culturales, no como simple contacto, sino para tejer

un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. (...) la interculturalidad debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2001:1)

Este concepto que emerge desde abajo, logra plantear que la historia se construye entre pares e iguales como humanos y humanas que somos, sin distingos ni jerarquías inferiorizantes, cuestiona las categorías universalizantes de pueblos “civilizados” y pueblos “incivilizados”, o sea hace ruptura con la historia de una cultura homogenizante y dominante, que arrasa identidades, lenguas, saberes, cosmogonías y economías nacionales.

Desde la interculturalidad, como proyecto político, social y epistemológico, se reconocen y visibilizan valores y saberes; que legítima y ancestralmente, habitan la vida de las comunidades, de ellos hay que retomar aquellos que coadyuvan a humanizar y liberar a hombres y mujeres y por ende a la sociedad. Los proyectos educativos y pedagógicos que han sido edificados desde las luchas contra hegemónicas de los pueblos indígenas, de los afrodescendientes, de las mujeres, entre otros sectores sociales, y de intelectuales comprometidos, enriquecen el trazo de la ruta para construir unos fines de la educación que incluyan los diversos saberes y pensamientos de los pueblos que habitamos América, y por tanto, abrirle el paso a la pedagogía más allá del espacio escolar.

La educación sindical con perspectiva intercultural convoca a un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos, con los cuales hay que partir de reconocer las diversidades y disímiles identidades culturales; nos reta a pensarnos como un sindicato con presencia nacional que nunca se ha preguntado por las configuraciones culturales de sus participantes, homogenizando los proyectos educativos, las formas de ver y pensar el sindicato. Hemos

desaprovechado la riqueza cultural y las potencialidades de las mismas porque el relacionamiento entre las regiones se construye a partir de los lineamientos políticos emanados por el centro, por la dirección nacional del sindicato que tiene su sede en Bogotá. La representación de las regiones se ha construido desde los estereotipos negativos aprendidos culturalmente, generando muchas veces estigmatizaciones y prejuicios que causan rivalidad y desencuentro.

Con la educación sindical intercultural es posible

transformar las representaciones sociales vigentes, de tal manera que se cuestionen y transformen las relaciones de poder/dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos” y patriarcales. (...) Desde esta perspectiva, la interculturalidad es posible en cuanto reconoce la capacidad de todos los sujetos y sociedades de ser productores de saber. (Rojas, s.f.:10)

Desde el enfoque de género

El Refuerzo lo que he venido analizando, descifrando y construyendo en relación con el aporte para la construcción de la propuesta de educación sindical con perspectiva de género.

Hago énfasis en la importancia de pensarnos como hombres y mujeres sindicalistas en relaciones entre iguales, en equidad, igualdad y respeto por las diferencias, he narrado como la teoría feminista y el enfoque de género; gracias al esfuerzo individual y colectivo de miles de mujeres en diversos países del mundo, abrieron las compuertas para dar a luz a unos conceptos y categorías que como la de género y la de perspectiva de género, han revolucionado epistémica, cultural y políticamente el mundo de la academia, los movimientos sociales y las concepciones respecto al poder y la política instauradas en la cultura patriarcal que habita el espacio público y privado.

El concepto de género, como construcción social y cultural, “es entendido como algo que afecta el ser de las cosas, que produce transformaciones socio-culturales y en la forma como los sujetos se conciben a ellos mismos. Los conceptos, cuando se convierten en parte del devenir y del uso social, son ideas que se convierten en fuerza material y producen revoluciones en las formas de pensar y actuar. Esto precisamente es lo que viene produciendo el concepto género desde su irrupción” (Colorado, 2000:8).

El género está presente en todas las relaciones sociales, en la clase, la raza, la etnia, la cama, la calle, el sindicato el banco, en los cuales subyacen factores de diferenciación, significa que no “representan simples diferencias entre iguales, sino construcciones socioculturales asimétricas, pues a una o varias razas y clases, y a un género, el femenino, se les asigna un valor, un nivel de prestigio, y un estatus social, inferiores a los asignados a la raza, clase y género dominantes” (Colorado, 2000).

La utilización del concepto de género en los procesos de educación sindical se vuelve imprescindible para desarrollar la propuesta pedagógica con perspectiva crítica e intercultural que convoca a la deconstrucción de estereotipos de género y a la desesencialización y la desnaturalización de la idea de mujer y de hombre.

Sería una lástima terrible,
que las mujeres escribieran como los hombres,
vivieran como los hombres,
o se parecieran físicamente a los hombres.

Porque dos sexos son ya pocos,
dada la vastedad y variedad del mundo:
cómo nos las arreglaríamos
pues con uno solo.

Virginia Wolf

En esta clave sigo retomando el concepto de la perspectiva de género en la voz de Marta Colorado López (2000), que invita a tomar este camino como una opción política para transformar el sistema sexo-género que prevalece en la sociedad, porque hablar de PG “es un compromiso de todo tipo desde las personas, las organizaciones e instituciones para la modificación de la condición y la posición de las mujeres, en aras de lograr relaciones justas, equitativas y solidarias entre hombres y mujeres” (p.12).

La PG en la educación sindical invita a explorar resistencias culturales e ideológicas en la organización, en los procesos pedagógicos, en los actores/as que son los dirigentes/as sindicales, supone sensibilizar y abrir espacios de debate para analizar las prácticas educativas y los propósitos de la educación sindical.

Pensar en otra alternativa educativa desde la coeducación

Estas líneas con las que termino de puntear los elementos para la construcción de la propuesta del plan de educación sindical con perspectiva intercultural y de género, pretende promover espacios de participación con la gente y de empoderamiento, que genere cuestionamiento sobre situaciones deshumanizadoras e injustas, a fin de movilizar para accionar a favor de la transformación.

Ya he ubicado elementos y relaciones con la pedagogía y la educación feminista que en armonía con la propuesta de la coeducación son la amalgama para darle consistencia a los procesos de educación sindical, en los cuales participan mujeres y hombres que han sido formadas/os en sistemas de representación de género en los cuales el varón tiene el lugar de dominio y de respeto, del aprendizaje de la política y de los discursos, de la facultad para el uso de la palabra, para la toma de decisiones, para el manejo de los recursos materiales y económicos del sindicato, como compondores y comisarios para los acuerdos entre los grupos políticos, como la representación legal y la cabezas

visibles ante los bancos y la sociedad, lo que los constituye en el sujetos políticos que piensan, hablan, intervienen, negocian y se disputan el poder.

Las mujeres si bien hemos dado batallas y nos hemos formado académica y políticamente para compartir el lugar donde reside el poder, aún seguimos marginales de estos espacios de construcción y representación de la política en la UNEB, y cuando hemos accedido a los cargos de poder, se reproduce el modelo androcéntrico que aprendimos de los varones.

La coeducación en la UNEB nos abre un camino para hacer un ejercicio pedagógico en cual se haga una promoción femenina, basada en el reconocimiento de sus derechos y las transformaciones de índole social, psicológica, y moral que han impuesto un nuevo estilo de vivir y de estar en el mundo al hombre y a la mujer.

La coeducación “se utiliza comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población distintos; su uso habitual se refiere a la Educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres” (Dorelo, 2005:3), con la diferencia que no es un espacio mixto como lo acostumbrado en la escuela tradicional y en la educación sindical que hemos hecho hasta ahora; donde se reproduce la educación sexista, marcada por el trato desigual, por la naturalización de relaciones de inferioridad y subordinación hacia el sexo históricamente dominado: el femenino.

La coeducación propone un camino para la deconstrucción de este imaginario, de roles y estereotipos de género, de acciones y relaciones cotidianas en las que nos hemos socializado desde la discriminación. La coeducación propuesta por Lucini Fernando es

El proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo a que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condiciones o limitaciones impuestas en función de su sexo” (Dorelo, 2005:3)

Designa una manera de entender la educación de hombres y mujeres, donde la cuestión central gire en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación, un camino para el aprendizaje de relaciones de poder con, desde, para y con ambos sexos. No se trata de acomodar a las mujeres a las pautas, historias, acercamiento a los contenidos de la educación sindical, a los valores, normas y maneras de pensar masculinas, en las que ha prevalecido la invisibilidad de las inequidades, “las cuales han sido “legitimadas” como naturales o derivadas de condicionamientos o determinismos biológicos” (Dorelo, 2005:4).

A lo largo de este análisis he venido reflexionando acerca de la unificación del pensamiento, de la imposición de modelos únicos y universalizantes del saber, del ser y de la vida de las personas, mal haríamos en reproducir esta ideología en los espacios de educación sindical con la coeducación, la eliminación de las diferencias no se consigue uniformizando las mentes de hombres y mujeres, sino que, por el contrario, hay que a vernos como diversos, enseñando a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad.

Así como existe una “apariencia de igualdad” en la educación en función del ingreso masivo de mujeres a la escuela o a la educación superior, de igual manera se supone y considera que en el mundo del trabajo, en especial en el Sector Financiero las desigualdades de género se han superado, dada la participación masiva de mano de obra femenina. Son estas las reflexiones necesarias que hacen parte del proceso cognitivo y axiológico en la propuesta de coeducación sindical.

La cultura patriarcal habita en el lenguaje, en los imaginarios, en la legitimación de los roles asignados a los sexos en los cuales subyacen diferencias y relaciones de poder jerárquicas de subordinación, dominación e inferiorización. Formar en la independencia y autonomía económica, personal, política y cultural de las personas, sobre todo las mujeres, posibilita abrir caminos de relaciones equitativas entre los géneros, de respeto y con libertad.

La coeducación sirve para desestructurar lo que en el marco de la revolución francesa propuso Jean Jacobo Rousseau, respecto a la diferenciación que había que hacer en la educación para los hombres y las mujeres, el hombre educado en la independencia y en la racionalidad y facultado para pensar en lo público, en la orientación de la sociedad, la mujer educada en los buenos modales, en la dependencia económica y afectiva, hecha y formada para asumir la responsabilidad en el espacio privado, el cuidado de la familia, del esposo, de los hombres, “los dos elementos que caracterizan la naturaleza femenina serán la maternidad y sobre todo la sujeción al marido” (Fuster,: 4) sus aspiraciones personales como mujer quedan ocultas y conminadas en la historia, o sea, las mujeres formadas para el deber y los hombres formados para los derechos.

El origen de la desigualdad entre los géneros radica en el discurso de la “complementariedad” entre ellos, asumiendo la relación de dependencia e independencia como facultades en las cuales cada uno ocupa el lugar que le corresponde, por la asignación “natural” de sus roles.

La teoría de la complementariedad de los sexos en Rousseau se corresponde a la vez con la complementariedad de la familia y el Estado. La unión de los sexos se superpone con la unión de las dos esferas en una unidad moral superior. (Fuster: 3).

Esto lo explica Francisco Fuster desde Rousseau, “una vez que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están ni deben estar constituidos igual, ni de carácter ni de temperamento, se sigue que no deben tener la misma educación”. (p.542).

Una de las raíces que se constituyeron en las matrices del conocimiento en las que se concibieron y legitimaron la constitución de la subjetividad masculina y femenina como seres complementarios en relaciones jerárquicas de superioridad e inferioridad, negando el derecho a la educación y producción de conocimiento de las mujeres, así como la participación en la esfera pública, es a mi modo de ver, uno de los fines de la educación sindical con perspectiva intercultural y de género, en la que la coeducación nos aporta en la deconstrucción de las desigualdades y

en la construcción de sujetos de derechos, de seres humanos sin distinción de género, raza, clase, sexo y etnia.

Categorías que construyen el análisis de la experiencia de la formación en género

En el análisis que elaboro a continuación está implícita la posibilidad de la confluencia de los procesos educativos sindicales de la secretaría de educación y la secretaría de la mujer, no para unificarlas ni diluir la una en la otra, sino para retomar metodológica y epistemológicamente lo que se ha trabajado en la formación de género con las mujeres y que trasciende en parte lo hecho por la educación tradicional debido a que convoca más a la construcción colectiva del conocimiento a partir de las reflexiones de las historias de vida personales, de la participación que se propicia en los talleres, de la motivación que suscitan el aprovechamiento de herramientas tecnológicas.

Siendo partícipe de las dos secretarías, concluyo que la construcción de conocimiento, la formación de pensamiento crítico y reflexivo, así como el desaprendizaje de la cultura patriarcal, etnocéntrica y eurocéntrica, pasa por la incorporación de los conceptos, epistemologías y metodologías de las que me acompañé en esta investigación, pero además de las mediaciones que han existido en los procesos pedagógicos, en la relación enseñanza-aprendizaje que permiten la construcción colectiva del saber, teniendo en cuenta la motivación, la participación, la cooperación de las/los participantes y la orientación del/a facilitador/a.

De acuerdo al planteamiento de Luz Maceira Maceira (2010), la pedagogía feminista se apoya en operaciones pedagógicas⁴³ y medios que desencadenan el proceso educativo en el que se espera alcanzar el máximo desarrollo en cuanto a la construcción de subjetividades, el desarrollo de pensamiento crítico, el

⁴³ De acuerdo a la autora, “las operaciones pedagógicas son acciones, o una serie de actividades estructuradas que las educandas deben de realizar y asumir y las educadoras favorecer para el aprendizaje de los contenidos y el logro de los objetivos propuestos” (Maceira, 2010:175)

desarrollo de habilidades básicas y superiores del pensamiento, la deconstrucción de la cultura colonial y patriarcal. Las operaciones pedagógicas que propone la autora: deconstrucción-construcción, concientización, la práctica, la expresión, la identificación de la semejanza y la diferencia, las retomo para hacer el análisis del proceso de educación sindical que emprendí con un grupo de lideresas de la UNEB, en el marco de esta investigación en el año de 2008.

La deconstrucción-construcción

En los procesos educativos que hemos llevado a cabo con la mujeres en la UNEB, apelamos reiterativamente a la importancia del desaprender para volver a aprender, o sea remover la cultura patriarcal a partir de recordar y relatar la historia de la madre, identificando representaciones, roles y comportamientos de nosotras como mujeres, aflorando reflexiones acerca de: cómo fueron formadas las madres, cómo nos formaron a nosotras y cómo formamos a nuestras hijos e hijas, o cómo reproducimos roles, relaciones de poder de dominación y opresión. Desde la educación feminista la deconstrucción pretende desmontar:

los discursos, los códigos culturales, las identidades genéricas, las relaciones de género y las formas de poder existentes para la desnaturalizarlas y para desmontar de la subjetividad las formas de opresión y dominación asumida. Paralelo al cuestionamiento y la crítica está la propuesta, dada por la relación dialéctica, o sea, si hay deconstrucción hay construcción, significa que educamos para la re-significación de la subjetividad femenina y masculina, para el advenimiento de nuevas relaciones entre los géneros, a su vez, con los seres diversos y diferentes a mi identidad sexual, racial y étnica, es construir filosóficamente un sujeto que deconstruya el ser para otros y construya el ser para sí, o sea, formar una nueva mujer “que se busca ser y que sirva a cada educanda para caminar, para dirigir sus aspiraciones, luchas personales y sociales, etc. (Maceira, 2010:176).

La concientización: Es explorar lo que somos y hemos sido y lo queremos ser como mujeres sindicalistas, es reconocer la propia realidad, las diversas problemáticas en las que estamos inmersas, la rivalidad social en la que nos formaron, dificultando la valoración y reconocimiento de las mismas mujeres como sujetos políticos y como actoras sociales que dificulta el tejido organizativo y el

desaprendizaje de estereotipos de género. Hacer éste análisis a partir de un ejercicio en el cual recordamos alguna experiencia de discriminación y de opresión, trae a la memoria situaciones que al pasar por el cuerpo y por la mente pone al descubierto “la naturalización” de comportamientos, tratos y formas de relacionamiento en las cuales están presentes las relaciones de inferiorización que subyugan a las mujeres, instalando miedos y temores que obstaculizan el ser y pensar por sí mismas.

Este proceso de concientización, es un elemento que desde la educación popular nos plantea la reflexión para la transformación, de subjetividades, de situaciones, de contextos. El camino de esta reflexión tiene sentido en la “autoubicación como sujetas a un género, clase social, etnia, edad, etc.” (Maceira, 2010:176), en tanto que la identidad se construye como género femenino pertenecientes a una clase trabajadora mediada por unas relaciones sociales de producción en las predominan la dependencia y la subordinación, participes de una sociedad capitalista que oprime y reprime y coarta las libertades sindicales y políticas, o sea que la pedagogía feminista se asume en un campo relacional subjetivo y político, dado que:

La concientización implica problematizar y desnaturalizar la realidad social, percibir sus contradicciones, identificar y cuestionar sus elementos opresivos, comprender la propia forma de estar en el mundo y sobre todo, la posibilidad de estar de otra manera a partir de un cambio personal y también de cambiar esta realidad social” (Maceira, 2010:177).

Esta operación pedagógica (Maceira, 2010), como una operación fundamental de la pedagogía feminista, es posible por la nueva información, por el diálogo de experiencias, por el intercambio en el grupo, por las confianzas generadas para expresar situaciones de aprendizajes significativos sean positivos o negativos, por el análisis crítico de la realidad, por la comprensión y sororidad⁴⁴, como camino en la deconstrucción de la rivalidad social entre las mujeres. En estos procesos en los que se relatan las historias de vida, se traen a colación

⁴⁴ Término acuñado por las feministas italianas para hablar de la solidaridad entre las mujeres

experiencias, donde se identifican las situaciones de opresión genérica, “y como las condiciones que viven les impiden o facilitan su satisfacción, lo cual las conduce a pensar en la posibilidad del cambio. Este proceso implica, parafraseando a Paulo Freire, asumir la historia como posibilidad y no como destino” (Maceira, 2010:178).

La práctica: abre un abanico de aprendizajes⁴⁵ que en el escenario sindical; por lo general, confronta a las mujeres en su relación con la política estatal y gubernamental, con su ser social, con la representación que tienen de la realidad y las contradicciones de clase en las que habitan cotidianamente, esta afirmación la refrendo en las voces de lideresas de la UNEB que no han dudado en decir que el ingreso a la dirección del sindicato, o sea, el asumirse como sujetas políticas les cambió la vida. Estas voces fueron escuchadas en los encuentros educativos que se construyeron en la seccional Medellín en el marco de esta investigación, en los que se realizaron talleres y conversatorios para trabajar el tema de género, en ellos logré identificar que el sólo hecho de tomar la decisión de pasar de ser una mujer trabajadora bancaria a ser una dirigente sindical, concita un cambio en la subjetividad femenina.

La práctica: significa un medio para resolver el miedo que puede implicar enfrentarse a otras realidades, pero además son un recurso para conocer la realidad, para tomar distancia de una situación conocida y mirarla con nuevos ojos, para hacer un ejercicio de creatividad y resignificación personal de lo revisado en el grupo, para propiciar la colaboración y articulación entre el [grupo]” (Maceira, 2010:179).

Quiero referirme también a la práctica pedagógica en la se generaron aprendizajes, logrando identificar singularidades y formas diversas de asumir el poder y la política, de asumir el rol de dirigentas sindicales, como lo acote anteriormente, de acuerdo a lo que sugiere Chandra Talpade (1988), las mujeres

⁴⁵ Como aprendizaje la autora se refiere a la reflexión y análisis de experiencias específicas (Maceira, 2010:178)

somos diversas, distintas cultural, política, racial, generacional, sexual, étnica y socialmente hablando. Las mujeres dirigentas de la UNEB somos ese universo disímil, política y humanamente hablando, los procesos de aprendizaje y subjetivación han sido distintos, las historias de vida personales, familiares y políticas nos han marcado en uno u otro sentido, esto explica las distintas vertientes y atajos que cada una toma a la hora de decidir el quehacer político en el sindicato, aún existe una mediación muy fuerte en la constitución como sujetos políticas que parte de la adscripción a una fuerza política, lo que a conllevado en parte a dispersar el trabajo en la secretaría de la mujer, sacrificando los procesos de formación en el tema de género.

En estos procesos se han derivado prácticas que han sido significativas para muchas mujeres en el sindicato, incluso, potenciando capacidades para irradiar esta experiencia con mujeres de otras organizaciones sociales, impulsó, como en mi caso, el ingreso a la formación académica para reforzar el conocimiento y apropiarme de los conceptos que desde la teoría feminista y de género nos revolucionaron la existencia. El diplomado en estudios de mujer y género, en el cual teorizamos, pero también hicimos ejercicios prácticos me reorientó cognitivamente y subjetivamente, me inició en el compromiso con la militancia del feminismo, entendido para mí, como una visión, una manera de ser y estar en la vida cotidiana y privada, en la sociedad y en el sindicato, en igualdad de condiciones y oportunidades con los hombres, en relación de equidad de acuerdo a la diferencia que nos habita, además, porque desde una dimensión ética,

el proyecto feminista implica un horizonte de justicia, de igualdad, de libertad, de solidaridad, de democracia que no sólo es ideal a alcanzar, sino que supone que en los procesos educativos se busque generar y aprender valores acordes a dicho horizonte y la asunción de una posición ética. (Maceira, 2010:128).

La práctica sindical y política ha sido significativa porque permite leer que los cambios no se operan mágicamente, lo digo, porque suelo caer en la provocación de esperar cambios repentinos en las subjetividades personales cuando realizo la actividad educativa, sobre todo, cuando al terminar un taller

queda la sensación del compromiso con el cambio. Ahora comprendo que la práctica sindical, el ejercicio pedagógico con perspectiva de género, contribuye a confrontar, a vivir nuevas experiencias, a re-significarse subjetivamente, a un cambio de mentalidad y toma de conciencia política, pero para que trascienda, requiere de un ejercicio pedagógico permanente, de una observación y auto observación continua, o sea, es hacer un ejercicio etnográfico en el que se problematice diariamente lo que somos y como estamos siendo como sujetos políticos y como seres humanos y en relación con el tejido social y organizativo.

La expresión: En este ejercicio de práctica pedagógica se inició un camino de escritura, a partir de hacer remembranza para reconstruir las experiencias de educación en la familia, identificando, roles, relaciones, y representaciones de género, partiendo de las ancestras (madre y abuela), para reflexionar el tipo de educación recibida, las reproducciones que hacemos las hijas de estos modelos. El objetivo de la escritura estuvo planteado como posibilidad de elaboración y reconstrucción personal, pero a su vez, con la intención pedagógica de ejercitar las habilidades del pensamiento, de la memoria, la argumentación, la interpretación, así mismo, como mecanismo para generar confianza y empoderamiento con la palabra porque después de construido el texto se pasó a la reflexión colectiva en la que cada participante hizo lectura de su producción.

Milenariamente la voz de las mujeres ha sido silenciada, hacer uso de ella, habitarla, dejarla que emerja en consonancia con las conexiones neuronales y con las emociones que nos albergan, apropiarnos del lenguaje, de la expresión oral, escrita, gestual y corporal, es un reto significativo para las mujeres. La escritura permite como dice Marcela Lagarde “enfrentar de manera directa problemas de autoestima: inseguridad, timidez, temor al ridículo y a la insuficiencia” (Maceira, 2010:180).

Identificación de la semejanza y la diferencia: Lo común, lo que nos coloca en el mismo tiempo y espacio como mujeres sindicalistas de la UNEB, es que tenemos una identidad construida a partir de la relación laboral, de las relaciones de subordinación frente al empresario, de la sujeción a unas normas y

pautas culturales, de ser mujeres, de decidir ser sindicalistas, de tener una historia de discriminación y opresión, de tener las mismas necesidades, de responsabilizarnos de la doble jornada (trabajo reproductivo y trabajo productivo), entre otras.

La operación pedagógica de comparación, de evaluación de situaciones y condiciones “que viven las mujeres, que viven los hombres, que viven los distintos grupos etarios, sectoriales y culturales” (Maceira, 2010:181) conduce a identificar lo común y lo diferente.

El reflexionar sobre las historias y experiencias comunes sirve para comprender que los problemas no son exclusivos de una mujer, que la mayoría se viven por la situación socio económico y cultural que se comparten al pertenecer a un sistema capitalista y colonial, a un espacio laboral y sindical específico.

De igual manera, tener en cuenta lo diferente en el proceso educativo de la UNEB, nos hace identificar la singularidad, la especificidad de experiencias, conocimientos, historias de vida, lo que hace que se construyan objetivos comunes en los procesos pedagógicos y políticos, partiendo de las necesidades educativas, de la formación académica de cada una.

Estas operaciones pedagógicas, son una mediación en la cual las mujeres se reflexionan, se cuestionan, revisan críticamente la experiencia personal y política, proponen y elaboran nuevas rutas. Así como en otras pedagogías críticas,

el proceso educativo feminista se desarrolla a partir del cuestionamiento, la problematización y teorización, de las experiencias cotidianas, de los hechos de la realidad personal y social; del análisis de situaciones, vivencias, teorías, (...) de la conceptualización o adquisición de nueva información o referentes teóricos que sirven para comprender y explicar la realidad (Maceira, 2010:182).

La diferenciación que hay que establecer en estos procesos de educación con las mujeres, es que no es lo mismo para ellas participar por primera vez en un taller, asistir a un seminario, a un espacio de formación en horarios, que por lo general son ocupados en la atención de la familia, los hijos y las hijas, esta sola acción, que es un aprendizaje vivencial, genera seguridad con ellas mismas, las

construye como sujetas de derechos, a su vez, las pone a reflexionar frente a la culpa que sienten de abandonar su responsabilidad familiar; porque han creído por la “naturalización” que se ha hecho de la misma. Existen otro tipo de aprendizajes, como son los aprendizajes de los contenidos, valores, actitudes, todos de igual importancia para lograr los objetivos educativos como lo plantea Luz Maceira Maceira (2010).

El fruto de este trabajo de investigación

Se espera con esta investigación aportar conocimiento al movimiento sindical, en especial a la UNEB, en el cual se permita valorar y visibilizar la participación política de las mujeres en este escenario, como constructoras de historia del movimiento obrero, como seres humanos iguales pero diferentes desde su subjetividad femenina, como sujetos de derechos reconocidas en igualdad de condiciones y oportunidades que los hombres.

Este será un aporte valioso para el desarrollo del trabajo en las secretarías de educación y de mujer, toda vez que no se han hecho investigaciones en el movimiento sindical Colombiano que planteen la transversalización de la perspectiva intercultural y de género en los procesos educativos de forma integral.

Este estudio marca una reflexión necesaria respecto a lo que ha significado la preservación de un esquema de educación tradicional en todo el proceso de educación sindical de la UNEB, lo que plantea la necesidad de hacer un replanteamiento relacionado con el modelo occidental colonial y patriarcal que sigue estando inmerso y sin cuestionamientos en los procesos educativos, reproduciendo cultural, política y epistemológicamente formar de ser, saber y saber hacer universalizantes y homogenizantes.

La indagación que realicé me permitió descubrir elementos que para mí misma, como gestora y ejecutora de los planes de educación en la UNEB habían pasado desapercibidos que se relacionan con:

- La utilización indistintamente de conceptos como planes, proyectos y programas.
- La escisión en los procesos educativos.
- La prevalencia de un pensamiento patriarcal en hombres y aún en las mujeres.
- La recurrencia de la pedagogía tradicional en los procesos educativos.
- La necesaria transición y reorientación de los procesos educativos sindicales.
- La importancia para el sindicato de consolidar planes de educación con diversificación de las modalidades de trabajo, virtual y presencial.
- La recuperación de la memoria histórica del sindicato incluyendo la voz de las mujeres.
- La necesidad de la construcción políticas interculturales y de género.
- La capacidad que existe para la construcción de pensamiento propio y el relacionamiento autónomo con las asesorías.

Busco aportar en la proyección de las organizaciones sindicales, aportando elementos de análisis y de reflexión en relación con el tema de género, que permita que la democracia sindical sea democracia real y no formal.

Siendo la formación académica un deseo y necesidad para algunas personas que hacen parte de la dirigencia sindical y que están vinculados a la Universidad pública y privada recibiendo formación en pregrados y postgrados, la UNEB puede apoyar este esfuerzo haciendo un convenio por escrito en el cual se contemple la entrega de un producto para el sindicato, o sea que se realicen investigaciones con temas que el sindicato requiera, y el sindicato en contraprestación brinde el apoyo económico y de tiempo para el investigador, a su vez, que se pueda establecer un compromiso de permanencia por un tiempo determinado en la Organización para que exista un aprovechamiento de esa formación, es un acuerdo de beneficio recíproco en el que ambas partes ganan, hay que retomar la experiencia con el convenio que se realizó con la Universidad

de Antioquia en el año de 2005 en Medellín, donde construimos el programa de educación sindical para la UNEB, propuesta que retomo en esta investigación.

Entrego un trabajo que se puede aprovechar para recoger la historia del sindicato retomando la metodología narrativa, las historias de vida, orales, autobiografías, metodologías cercanas a la cotidianidad y experiencia sindical.

De este trabajo, hecho para servir a propósitos concretos de la construcción de la propuesta de educación sindical con perspectiva intercultural y de género, emergen tensiones propias de la estructura del proceso de educación sindical y de los nuevos desarrollos que en materia pedagógica aparecieron a partir de las nuevas miradas del feminismo.

La pedagogía crítica, como opción contrapuesta a la pedagogía usual, incuba en sí misma el debate respecto a la inclusión del tema de género,

Una de las tareas del educador [educadora] popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos [oprimidas] se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de como se dan los conflictos sociales. Ésta es una esperanza que nos impulsa (Freire, 2007:120).

Referencias

Álvarez, Mauricio; Cárdenas, Olimpo; Escorcía, Ana Cecilia, Yuly, Quintero, y Triana Emigdio Nel, 1997, Proyecto Integral de Trabajo Sector Financiero: Plan de trabajo departamento de educación prensa y propaganda, Departamento de Educación Prensa y Propaganda, Febrero 1997-agosto 1998.

Álvarez, Mauricio; Cárdenas, Olimpo; Escorcía, Ana Cecilia, Yuly, Quintero, y Triana Emigdio Nel, 1997, Primer borrador de una propuesta de programa educativo para dirigentes de la UNEB, Departamento de Educación Prensa y Propaganda, Enero.

Álvarez, Mauricio; Cárdenas, Olimpo; Escorcía, Ana Cecilia; Yuly, Quintero, y Triana Emigdio Nel, 1997, La experiencia educativa en UNEB, Departamento de Educación Prensa y Propaganda.

Álvarez, Mauricio; Cárdenas, Olimpo; Escorcía, Ana Cecilia; Yuly, Quintero, y Triana Emigdio Nel, 1997, Propuesta para la conducción del Equipo Nacional de Educación, Departamento de Educación Prensa y Propaganda.

Álvarez, Mauricio; Cárdenas, Olimpo; Escorcía, Ana Cecilia; Yuly, Quintero, y Triana Emigdio Nel, 1997, Educación básica y masiva, Departamento de Educación Prensa y Propaganda.

Arenas, Adriana, Castro, Teresa; Jaramillo, Luis Carlos; Mira, Luis Alfredo; Moreno, Roberto; Hurtado Motta, Nel José, 2005, Proyecto Pedagógico UNEB (Diplomado en Pedagogía, Didáctica y Política UNEB, CUT y Universidad de Antioquia), Área de Educación UNEB, Medellín, Orientador de la Universidad de Antioquia, Hugo Buitrago

Aricapa, Ricardo, Se cumplen 90 años de la primera huelga de obreras en Colombia. Crónica de los días en que 400 obreras al mando de Betsabé Espinal paralizaron la Fábrica de Tejidos de Bello (Departamento de Antioquia).

Bartra, Eli, 2010, Acerca de la investigación y la metodología feminista. En: Blázquez Norma, Flores Fátima y Ríos Maribel (coords.), Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales (pp. 67-78). México. D.F: UNAM, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, Facultad de psicología UNAM.México.

Bermúdez Rico, Rosa Emilia, 2007, Mujer, trabajo e identidad. En: Hurtado Orozco, César, Mujeres Obreras e identidades sociales Cali, 1930-1960. (65-117) Medellín, Lealon.

Blázquez Graf, Norma, 2010, Epistemología feminista: temas centrales. En: Blázquez Norma, Flores Fátima y Ríos Maribel (coords.), Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales (pp. 21-38). México. D.F: UNAM, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, Facultad de psicología UNAM. México.

Bolívar, A. (1999). Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. En E.

Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.), Psicología moral y crecimiento personal. Su

Situación en el cambio de siglo (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el 20 de septiembre de 2009 en:

Bonal, Xavier, 1998, Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, España, Paidós.

Bonilla-Castro, Elssy y Rodríguez Sehk, Penélope, 1997, Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales, Bogotá, Uniandes-Norma.

Breitenfellner, Andrés, 1997, "El sindicalismo mundial, un posible interlocutor", Revista Internacional del Trabajo # 4, pp. 575- 603.

Brigido, Ana María, 2006, Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales. Buenos Aires, Brujas.

Burkle, Martha, 2005, Tecnologías y brecha de género: integrando las tecnologías de información al desarrollo económico y social de las mujeres, En Global Media Journal Edición Iberoamericana, Volumen 2, Número 3 Pp. 5-11, versión digital disponible en http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_2.html

Cárdenas, Olimpo; Escorcía, Ana Cecilia; AraGonés, José Luis, León, Hildebrando y Hurtado, Nel José, 2002, Planeación, evaluación y seguimiento del programa educativo UNEB, Secretaría de Educación, Febrero.

Cárdenas, Olimpo; Escorcía, Ana Cecilia; AraGonés, José Luis, León, Hildebrando y Hurtado, Nel José, 2001, Proyecto de plan de trabajo secretaria de educación, julio-diciembre.

Carta pedagógica de Freire. Tomada del texto de Maestros Gestores de Nuevos Caminos. No 46. Medellín, abril de 2008. Pedagogía del amor, la indignación y la Esperanza.

Castellanos, Gabriela, AccorsiSimone, Velasco Gloria, "Discurso Género y Mujer", Facultad de Humanidades Centro de estudios de género mujer y sociedad, colectivo la manzana de la discordia, dic. 1994.

Castells, Manuel, 1994, Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En Castells Manuel, Ramón Flecha, Freire Paulo, Henry Giroux, Macedo Donald y Willis Paul, Nuevas Perspectivas críticas en educación. Paidós Educador.

Castillo, Zoraida y Barrero, Ricardo, 2000. Relaciones de Género en el Sector Financiero de Santafé de Bogotá, D.C, en: Estudios sobre Economía y Género. Proequidad GTZ. Santa fe de Bogotá. Pp. 29 – 67.

Castro, Santiago y Grofoguel, Ramón (Comps.), 2007, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro, Santiago y Grofoguel, Ramón (Comps.), 2007, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Pp. 25-46.

Castro, Teresa, Hurtado, Nel, 1991, Informe grupo de trabajo UNEB-IPC, Junta Directiva Seccional Medellín, marzo-julio.

Colorado, Marta, 2000, "Conflicto y Género", en: *¿Qué es Género?*, Revista Justicia y Conflicto IPC, Medellín.

Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) "El concepto de género", en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica;

Correal, Luz María; Fernández, Gustavo Adolfo, 2002, Relatoría del Taller nacional "Camilo Torres Restrepo" planeación, evaluación y seguimiento del programa educativo, Secretaría de Educación, Equipo de Medellín. Teresa Castro M, Nel José Hurtado, Hildebrando León. Apoyos: Alfredo Burbano, Hugo Buitrago M, Fusagasugá Febrero de 2002

Corres Ayala, Patricia, 2010, *Femenino y masculino: modalidades de ser*. En: Blázquez Norma, Flores Fátima y Ríos Maribel (coords.), *Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales* (pp.111-138). México. D.F: UNAM, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, Facultad de psicología UNAM. México.

Curso optativo Organización interamericana Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente – CEA, Serie Cuadernillos – Publicación N° 3.

Dorelo, Loreley, 2005, *La perspectiva de género en educación. "La coeducación, un desafío"*, ISEF digital, enero-diciembre, disponible en www.isef.edu.uy/isefdigital/Paginas/articulos.htm

Durán, María Ángeles, s.f., *Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia*,

Edwards, Verónica R, 1990, *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Chile, PIIE. Programa interdisciplinario de Investigación en Educación.

Escobar, Arturo, 1986, *La invención del desarrollo en Colombia*, Lecturas de Economía, Medellín. Pág.9-34.

Escobar, Arturo, 1996, *La invención del Tercer Mundo*. Santafé de Bogotá, Norma. Escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Piados, 2005, pp. 27-28.

Escuela Nacional Sindical, 2007, María Cano 1887-2007 Una voz de mujer les grita, Documento # 67, Medellín.

Fals, Orlando, Mohammad, Anisar, 1991, "Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación –acción participativa". CINEP. Rehaciendo el saber, Santa fe de Bogotá, pp. 191-211.

FernándezRius, Lourdes, 2010, Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. . En: Blázquez Norma, Flores Fátima y Ríos Maribel (coords.), Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales (pp.79-110). México. D.F: UNAM, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, Facultad de psicología UNAM. México.

Freire, Paulo, 2004, El grito manso, Argentina, Siglo XXI.

Freire, Paulo, 1977, A la sombra de éste árbol. Doc.

Freire, Paulo, 1980, Pedagogía del Oprimido, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo, s,f, El grito manso: La educación y el proceso de cambio social. América Latina.

Fuster García, Francisco, 2007, Dos propuestas de la ilustración para la educación de la mujer: Rousseau Versus Mary Wollstonecraft. Revista de filosofía. Aparte Reí <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/pacofustergarcia.@hotmail.com>. Consultado en septiembre 2010.

Galin, Dan, 2000, Dan Gallin, Nueva traducción por Iniciativa Socialista (Madrid) (www.inisoc.org) del documento previamente publicado bajo el título: "A la hora de la mundialización, ¿qué movimiento sindical?", Disponible en <http://www.global-labor.org/A%20la%20hora%20de%20la%20mondializacion%20que%20movimiento%20sindical.pdf>, consultado en agosto de 2011.

Galin, Dan, 2000, Nueva traducción por Iniciativa Socialista (Madrid) (www.inisoc.org) del documento previamente publicado bajo el título: "A la hora de la mundialización, ¿qué movimiento sindical?", Disponible en <http://www.global-labor.org/A%20la%20hora%20de%20la%20mondializacion%20que%20movimiento%20sindical.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2011.

Garcés, Juan Felipe, 2007, "Los desafíos de la interculturalidad a la reflexión sobre los fines de la educación", Revista Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana, núm. 4, pp.109-130.

García, Carlos/Editora Guadalupe Ltda, 2003, Imaginería de Género: Imágenes que nos ordenan como hombres y mujeres. Edugénero, No.2, p.1-16.

D, Berenice, 1992. "Sindicalismo cosa de varones", Revista de la ENS.No 25, pp. 78-86.

Guba, Egon y Lincoln, Yvonna, 1994, competing paradigms in qualitative research, En Norman Denzin y Ivonna Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research, California, Sage publications, (pp. 105-117). (Traducción al castellano: "Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa" por Anthony Sampson, Universidad del Valle).

Harding, Sandra, 1996, Ciencia y feminismo, Madrid, Morata.

Harding, Sandra, s.f., ¿Existe un método feminista? (traducción de Gloria Elena Bernal), disponible en http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/existe_un_metodo_feminista.pdf, consultado el 4 de agosto de 2010.

Harding, Sandra, s.f., ¿Existe un método feminista? (traducción de Gloria Elena Bernal), disponible en http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/existe_un_metodo_feminista.pdf, consultado el 4 de agosto de 2010.

<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Informe al Cuarto Congreso de delegados de la UNEB, Evaluación del proceso educativo, Departamento Nacional de Educación, Prensa y Propaganda, Octubre 3 al 7 de 1998.

Lander, Edgardo, 2003, Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo, disponible en www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf, consultado el 22 de julio de 2010.

Larrosa, Jorge, 1995, Tecnologías del yo y educación, en Larrosa, Jorge (ed.), Escuela, poder y subjetivación, Madrid, La Piqueta, pp. 259-330.

Latouche, Serge, 2004, Sobrevivir al desarrollo: de la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa, Icaria, Barcelona.

Luna, María Teresa, La autobiografía: Una herramienta para el estudio de la subjetividad y una mediación para la comprensión de sí.

Lyotard, Jean François, 1998, La postmodernidad explicada a los niños. Barcelona, Gedisa.

Maceira Ochoa, Luz, 2010, El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista una propuesta. México, D.F. El colegio de México.

Magendzo, Abraham, 2000, Derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos, disponible en www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/.../Magendzo.pdf, consultado el 15 de marzo de 2010.

Matsumoto, D., 2000, Culture and Psychology: People around the world. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción Zayda Sierra)

Mignolo, Walter, 2000, La colonialidad a lo largo y a lo ancho. El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E (com.), La

Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales Perspectivas Latinoamericanas. Argentina. CLACSO

Mignolo, Walter, 2007, El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, En

Mills, Wright, 2003, La imaginación sociológica. Sobre la artesanía intelectual, México, Fondo de Cultura Económica.

Morgade, Graciela, 2003, Género, Educación y Sindicalismo Docente, En Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente – CEA, Serie Cuadernillos – Publicación N° 3

ORIT/CIOSL/IE, 2000, "La Educación a lo Largo de la Vida: Una Propuesta Sindical para la Sociedad y una prioridad para nuestros pueblos" Encuentro regional, San José de Costa Rica, 23 y 24 de marzo.

Ortega V. Magda, 2005, investigación "Negociación Colectiva y Relaciones Laborales con Enfoque de Género", O.I.T., Bogotá.

Ortega, Magda, 2009, Teoría de género: surgimiento y desarrollo.

Ospina, Willilam, 2006, Palabras en el Congreso de Unidad del Polo Democrático Alternativo Colombia: los desafíos del Polo Democrático, Bogotá.

Paz, Olga, 2007, Uso Social de TIC con perspectiva de género, Ponencia en el Seminario - Taller "La perspectiva de Género en las organizaciones. Nuevos

Pico, Carmen Evelia; Díaz, Carlos Julio y Vásquez, José Joaquín, 2005, Proyecto de educación para la formación de formadores en educación sindical básica, Central Unitaria de Trabajadores –CUT-, Escuela Nacional Sindical –ENS-

Pineau, Pablo, 2005, "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "Esto es educación" y la Escuela respondió "Yo me ocupo" En: La Escuela como maquina de educar. Tres

Revolución Educativa: Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. BOLETÍN INFORMATIVO#5 | OCTUBRE/DICIEMBRE | 2005.

http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_05/media/es5_w eb.pdf

Rivera, Guillermo, Gaviria, William y Castro Teresa, 1994-1995, Plan Nacional de Educación para el período 1994-1995, Departamento de educación e investigación UNEB Nacional.

Rojas, Axel, s.f., Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación imposible?, disponible en www.foro-latino.org/flape/foros_virtuales/.../FV4-Presentacion.pdf, consultado el 20 de marzo de 2008.

Rojas, Esther, y Rodríguez, Glenis, 2010, De la pedagogía de la sumisión a la pedagogía de la indignación, Escuela de formación para la organización comunitaria, Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, Caracas.

Rueda Ortiz, Rocío, 2008, "Formación inicial de docentes, políticas y currículos en tecnologías de la información y la comunicación, e informática

educativa”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 50, (enero-abril), pp. 193-206.

Saborit, Pere, 2002, Política de la alegría. O los valores de la izquierda, Valencia, Pretextos.

Sánchez G, Olga Amparo, 1998, La política y las mujeres, Foro # 33, Revista de la Fundación Foro Nacional por Colombia, pp. 27-36

Sánchez Ramos, Carlos, 1992, Rompiendo la Corriente, un debate al neoliberalismo, CEIS, Santafé de Bogotá, D.C. Pp. 287-310.

Talpade Mohanty, Chandra ,1984,Bajo los ojos de occidente : Academia feminista y discursos coloniales.En descolonizando el feminismo, teorías y prácticas de los márgenes, Suarez Liliana y Hernández Rosalba, http://portal.uam.es/portal/page/profesor/epd2_profesores/prof3041/publicaciones/Descolonizando%20el%20Feminismo%20Indice%20y%20Presentaci%F3n. Consultado en julio del 2009.

Torres, Carlos Alberto, 2006, Educación y neoliberalismo: ensayos de oposición, Madrid, Editorial Popular.

Uribe, María Tila, 1994, Los años escondidos: sueños y rebeldías en la década del veinte. CESTRA-CEREC, Santa fe de Bogotá

Valcárcel, Amelia, 1994, sexo y filosofía: Sobre mujer y poder, Barcelona, Anthropos.

Varela, Julia, 1997, Nacimiento de la mujer burguesa. Madrid: La Piqueta

Varela, Nuria, 2005, ¿Qué es el feminismo? Feminismo para principiantes, Barcelona, Ediciones B.

Vásquez, Héctor, 2005, ¿Por qué y para qué la educación sindical?, Documento inédito, Escuela Nacional Sindical.

Viveros, Mara, 2009, Imágenes de la masculinidad Blanca en Colombia. Raza, género y poder político, Ponencia presentada al Congreso de Masculinidades

Walsh, Catherine, (2005), Interculturalidad, colonialidad y educación. Bogotá. Documento.

Walsh, Catherine, 2001, Interculturalidad en la educación, Programa FORTE-PE 2001. Ministerio de Educación. Lima, pp. 3-11.

Walsh, Catherine, 2002, “Las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”. En Catherine Walsh, FreyaSchiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, AbyaYala, pp. 17-44.

Walsh, Catherine, 2007, "Interculturalidad, colonialidad y educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol., XIX, núm. 48, (mayo – agosto), pp. 25-35.

Walsh, Catherine, 2007, Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial, En Castro, Santiago y Grofoguel, Ramón (Comps.), 2007, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 47-62

Wolcott, Harry, 2003, *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

Woods, Peter, 1995, *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.

Woods, Peter, 1998, *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Zuleta, Estanislao, 2001, *Elogio de la dificultad*,
http://www.elabedul.net/Documentos/Temas/Literatura/Elogio_de_la_dificultad.pdf.
Consultado en febrero 2011.

Zuluaga, Olga Lucía y otros, 1988, "Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria", en *Educación y Cultura*, Bogotá, CEID-FECODE, # 13, pp.21-34.