

# LOS CENTROS SOCIALES OKUPADOS AUTOGESTIONADOS Y LA EDUCACIÓN SOCIAL: CONSTRUCCIÓN DE PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

**PAULA RODRÍGUEZ-CHIRINO**

*Universidad de La Laguna*

**ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS**

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

DOI: 10.14679/3112

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Breve Contextualización del Movimiento Okupa en Europa. 3. Los Centros Social Okupados Autogestionados. 4. Educación Desinstitucionalizada y Pedagogías Libres no Directivas. 5. Metodología. 5.1. Objetivo. 5.2. Método. 5.3. Participantes. 5.4. Recogida de datos. Instrumento. 5.5. Análisis de datos: Estrategia Analítica. 5.6. Análisis Cualitativo de los Resultados. 6. Resultados. 6.1. Funciones de los CSOA. 6.2. Proyecto Político-Pedagógico. 6.3. Componente Político. 7. Discusión. 8. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Esta investigación problematiza sobre el contexto actual, que según la concepción de Posdemocracia de Crouch (2004) está compuesta por una ciudadanía poco participativa en los procesos democráticos, una sociedad donde no se tiene en cuenta la redistribución del poder y la riqueza, donde el ciudadano de clase trabajadora es vulnerable y se utilizan los medios de comunicación para influir en la población (Sánchez, 2009). A partir de esta reflexión surge la pregunta: ¿qué papel juega la educación?

La educación formal no parece dar respuesta a las necesidades sociales de la ciudadanía en el contexto actual. La población del siglo XXI demanda pedagogías alternativas y transformadoras que valiéndose de los recursos actuales y basándose en metodologías educativas participativas, sirvan para concienciar e informar de los fenómenos sociales que atañen a nuestra realidad social actual (Sánchez, 2006). De esta manera estaremos cimentando una sociedad informada que tendrá los conocimientos y competencias necesarias para poder construir una opinión crítica que cuestione lo homogéneo, lo establecido, es decir, la estructura político-económica consolidada, el neoliberalismo (Zibechi, 2006).

La educación social, desde el contexto no formal e informal, intenta dar respuesta a la injusticia persistente en nuestra sociedad. Entre sus objetivos se encuentra la promoción cultural y social. A través de sus acciones, se pretende fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que permitan a los colectivos que conforman nuestra ciudadanía cuestionar lo establecido, y ampliar sus perspectivas educativas y de participación social.

En este sentido, desde el ámbito no formal, algunos movimientos sociales han emprendido acciones educativas para concienciar a la población acerca de temas tan actuales como la educación ambiental o la educación en la igualdad de género, generando espacios donde se desarrolla la educación social.

El Movimiento Okupa (en adelante MO) a través de los Centros Sociales Okupados Autogestionados (en adelante CSOAs) emprende actividades participativas dirigidas a toda la población con el fin de empoderar a la ciudadanía. El MO es un movimiento urbano donde se combinan las acciones políticas y de autogestión (Prujit, 2004). La trayectoria de este movimiento social refleja su carácter activista cuya intervención trasciende la participación exclusivamente política. Los CSOA juegan un papel fundamental en la dinamización y construcción del MO. Martínez (2002), afirma que el MO conforma una contracultura que, a su vez, funciona como herramienta de contrainformación. Estos se han consolidado como un recurso esencial de encuentro, que ofrece un espacio de reflexión, diálogo, información, interculturalidad y sociabilidad (Martínez, 2007). Estas estrategias educativas, no surgen espontáneamente de manera reciente, las actividades culturales y sociales llevadas a cabo por movimientos sociales, concretamente el MO, están registradas desde la década de los noventa (Rubio-Pueyo, 2016). Sin embargo, la situación actual requiere que nos detengamos en analizar estas prácticas que resultan más relevantes si cabe en el momento presente.

Esta investigación analiza los hallazgos, a partir de un estudio cualitativo de diferentes proyectos político-pedagógicos que algunos CSOAs desarrollan en distintos puntos del territorio español.

## **2. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DEL MOVIMIENTO OKUPA EN EUROPA**

La *okupación* nace en Europa como movimiento por un grupo de personas que se cuestionan un sistema que ha dejado de focalizar sus esfuerzos en el bienestar social para centrar su preocupación en el capital financiero y los beneficios económicos (Prujit, 2004). En sus inicios fue un movimiento juvenil que protestaba contra las prácticas de urbanismo capitalista, la precariedad laboral, y la vivienda digna entre muchas otras cosas (Adell, 2004). Domínguez (2015), afirma que la primera okupación colectiva conocida tuvo lugar en 1968 denominada *London Squatters Campaign*. Esta okupación fue realizada por familias que no tenían recursos económicos y se establecieron en inmuebles vacíos de titularidad municipal. Sin embargo, el elemento económico no fue el único impulso para la reproducción de okupaciones por distintos territorios europeos. La necesidad de protesta ante las desigualdades que provocaba el modelo de desarrollo urbanístico y los discursos políticos conservadores generaron la necesidad de establecer nuevas formas de vida en espacios alternativos. En la década de los setenta ya se había extendido el MO por varias ciudades europeas, entre ellas destacan Amsterdam e Italia. La primera debido a su marco legislativo que hasta el 2010 contemplaba la práctica de okupación como una actividad legal bajo circunstancias concretas (i.e. haber permanecido durante un largo periodo de tiempo sin hogar). Por su parte, en ciudades como Roma y Milán la actividad y expansión de los CSOAs había alcanzado gran relevancia.

En España, nace el movimiento en los setenta, sin embargo, este se consolidó a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa, como consecuencia de la demanda de vivienda que se había producido por la afluencia de la población rural hacia las ciudades. Sin embargo, no podemos obviar la influencia de los hábitos de okupación en países europeos como Alemania, Reino Unido e Italia (Prujit, 2003 y Martínez-López, 2011) cuya

acción se convirtió en un referente. Los principales núcleos de okupación se establecieron en las ciudades de Madrid y Barcelona especialmente, sin embargo, estas experiencias se extendieron por el territorio español, alcanzando otras provincias como Sevilla o Valencia. A pesar de ello, por entonces, el fenómeno okupa se consolidó especialmente en Barcelona, cuyas dimensiones tomaron una influencia social persistente y determinante (Díaz-Parra y Candón-Mena, 2014). Martínez (2013) ofrece una descripción cronológica de la historia del movimiento okupa en España que se divide en tres fases. La primera fase (1980-1995) se caracteriza por las primeras okupaciones de edificios residenciales por grupos de jóvenes que realizaban una crítica social ante la privatización del espacio, el desarrollo urbanístico y la dificultad de acceso a la vivienda. En la segunda fase (1996-2000) se introduce un nuevo marco jurídico que supuso una represión mucho más dura para los CSOAs y las okupaciones residenciales aumentando notablemente el número de desalojos, casos de abuso policial, encarcelamiento de activistas y persecución personal. Por último, en la tercera fase (2001-2006) el autor señala que se produce una crisis en el movimiento okupa en países europeos, entre ellos España.

Sin embargo, nuevos acontecimientos históricos en el contexto español producen una reacción de la población que genera un aumento de la okupación en algunos territorios nacionales. En el 2008 la sociedad española sufre una crisis económica que afecta especialmente a la clase trabajadora que se ve sin recursos económicos para afrontar el cumplimiento del pago del alquiler o de la hipoteca. Esto se traduce en numerosos casos de desahucios y desalojos sin alternativa habitacional siendo la okupación la única alternativa viable. Esto produce un aumento en los índices de okupación de comunidades españolas como, por ejemplo, en las Islas Canarias.

A este hecho, doce años después, se suma la crisis sanitaria mundial del COVID-19 que ha devenido en situaciones de pobreza y exclusión social debido a la imposibilidad de mantener la actividad económica y situación laboral, aumentando la precariedad y desencadenado nuevas situaciones de desahucio y desalojo por impago. Este hecho vuelve a aumentar los datos de okupación colectiva y de reclamo de los derechos constitucionales.

### 3. LOS CENTROS SOCIAL OKUPADOS AUTOGESTIONADOS

---

Los CSOAs juegan un papel fundamental en la dinamización y construcción del MO. Cumplen dos funciones principales, por un lado, se han consolidado como un recurso fundamental de encuentro, que ofrece un espacio de reflexión, diálogo, información, sociabilidad, etc. Se constituyen en la parte más visible del movimiento y se convierten en lugares que atraen a nuevos simpatizantes al movimiento (Martínez, 2017).

Los CSOAs se caracterizan por su red descentralizada, y la capacidad decisoria de la asamblea. Estos centros pueden organizarse, coordinarse, y apoyarse en momentos concretos, sin embargo, no se establece ningún centro como gobierno del movimiento. Aun así, existe cierta centralización puesto que la afinidad ideológica, de tipo anarquista, que comparten algunos colectivos les dirige a concentrarse en determinados CSOAs donde se organizan para llevar a cabo actividades concretas (González et al., 2018). Sin embargo, el modelo social que defiende el movimiento es aquel en el que la población tenga la potestad para decidir con libertad sobre aquellos aspectos de su vida que les preocupan.

Además, los CSOAs son un espacio de encuentro, de reflexión y de lucha contra la opresión donde distintos colectivos, ya estén o no vinculados a algún tipo de movimiento social, son

invitados a participar y compartir espacio, integrándose en asambleas y participando en las actividades que se llevan a cabo. Martínez (2019) sostiene la idea de que la okupación genera una contracultura que a su vez crea atracción social hacia los CSOAs. Esto se basa entre otras cosas en la construcción de un marco político que parte de la actividad de autogestión que se lleva a cabo en los CSOAs y cuyo objetivo es contribuir a la lucha social, lo cual resulta mucho más complejo que la simple apropiación de inmuebles.

Es en estos contextos libres y de participación es donde ocurre un fenómeno educativo sin ninguna vinculación a las instituciones regladas, que se enmarcaría en el ámbito de las pedagogías libres no directivas.

#### 4. EDUCACIÓN DESINSTITUCIONALIZADA Y PEDAGOGÍAS LIBRES NO DIRECTIVAS

---

En este contexto de desigualdades se detectan acciones educativas que intentan frenar ideas, pensamientos, comportamientos y actitudes que promueven los ideales por los que se rige una sociedad patriarcal y capitalista en un contexto posdemocrático. Desde los movimientos sociales se viene estableciendo una relación entre el activismo y la educación. Estos suelen promover prácticas educativas específicas en forma de talleres, charlas, seminarios o cursos con la intención de educar en los valores en los que se fundamenta su lucha (Ruiz, 2018). Sin embargo, existe un aprendizaje experiencial indiscutible en la participación de las actividades relacionadas con el movimiento que contribuyen a la transformación de las ideas o del *habitus* (Bourdieu, 1998). Son una fuente de toma de conciencia sobre problemas y necesidades del entorno que les rodea, y para ello, crean espacios de educación social para generar cambios.

La relación de la escuela con la vida es una de las premisas de todos los proyectos innovadores. Para Dewey (2004), la escuela no es un lugar de preparación para la vida, sino un espacio de vida donde el alumnado pueda desarrollar sus experiencias escolares adquiridas que va reconstruyendo continuamente y desarrollando otras nuevas.

Freinet (1972) critica el divorcio entre la escuela y la vida, y transforma radicalmente la organización del aula y los modos de enseñar y aprender para superarlo.

No hay nada despreciable en la educación, la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no solo puede, sino que debe ser maestro (Carbonell, 1985).

No es una geografía de nombres, de palabras y de cifras, sino de imágenes, de visiones objetivas, de las percepciones claras de las relaciones del ser con el medio (Martí Alpera, 2008).

El último movimiento de relación de la escuela con la ciudad se produce a principios de los setenta con la formulación de ciudad educativa o educadora que se recoge en el renombrado informe de la UNESCO: "Aprender a ser; la educación del futuro", dirigido por Faure (1973). Esta educación popular, la cual hoy en día va perdiendo su adjetivo, en el seno de los ateneos obreros, casas de pueblo y otras entidades y asociaciones, y a las misiones pedagógicas, auténticas escuelas ambulantes donde llevaban la música, el cine, el arte, el teatro y los libros al pueblo.

La aportación de Rousseau (1988), y su apuesta por el paidocentrismo supone un cambio de mirada, una auténtica revolución copernicana, al romper con el planteamiento dominante tradicional del *trivium* y el *quadrivium* en la transmisión del saber.

La publicación de *La Sociedad desescolarizada*, en la década de los setenta por Illich (1974), es una declaración que se dirige contra la esencia y propia función de la escuela como institución.

La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela, sin la guía de los maestros (Illich, 1974).

Desde esta concepción desinstitucionalizadora, se plantea que la escuela ha perdido su legitimidad y credibilidad pues está desconectada de la realidad, en el que la instrucción troceada por cajones estancos es incapaz de enseñar habilidades y una preparación sincera con la vida como diría Dewey (2004), pues está ensimismada en el encorsetamiento curricular, además no disminuye la desigualdad social y está atravesada por un exceso de burocratización del proceso educativo.

Según Reimer (1973), el origen del “mal” se encuentra en la institucionalización del saber, el curriculum por niveles es la piedra angular de todo el sistema, ya que es el que determina la institucionalización de la niñez, de la enseñanza, de la asistencia a clase.

La desescolarización significa sacar fuera de las aulas la relación entre personas, terminar con el monopolio de la enseñanza en manos del profesorado que dispone de una titulación especial, y fomentar el derecho de cada uno a compartir sus conocimientos con otros.

Estos espacios educativos a los que hacemos referencia son los conocidos como espacios de educación no formal. Autores tan relevantes en el ámbito educativo como Dewey afirman que estos espacios no institucionales ni reglados promueven un aprendizaje más profundo e influyente (Carbonell, 2015). Sin embargo, este estudio no trata sobre las diferencias y cómo se complementan la educación formal y no formal sino analiza las pedagogías libres no directivas en las que se fundamenta la práctica educativa ejercida a través de los movimientos sociales, concretamente, a través del MO y que tiene lugar en los CSOAs. Autores como Carbonell (2015), definen esta pedagogía como aquella en la que el educando tiene libertad de elección, es decir, elige lo que quiere aprender.

Según Carbonell (2015), aprender es un acto de libertad; y en función del ejercicio responsable de esta (...) el deseo de aprender es natural y que al forzarlo se corre el riesgo de matarlo; y que se aprende mejor cuando se confía en el alumnado.

Desde los CSOAs, se crea un espacio educativo libre y experiencial que tiene lugar en la calle, por lo que podríamos afirmar que promueven la creación de una “ciudad educadora”. Este concepto plantea que a través de la interacción entre las personas que libremente participan en las actividades propuestas en los espacios okupados se potencia el crecimiento personal de aquellas que conviven en ese espacio urbano (del Pozo, 2015).

Según Martínez (2018), las ciudades educadoras las hacen personas que creen en la educación y en su poder de transformación y es un elemento de progreso, enriquecimiento personal y colectivo. Concibiendo la educación, no sólo como responsabilidad de la escuela sino como una cuestión compartida de los diferentes agentes educativos –formales, no formales e informales– que nos acompañan en nuestro recorrido de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Resulta relevante, en tiempos de Posdemocracia, estudiar el fenómeno okupa y el proyecto político-pedagógico que se promueve desde los CSOAs, y su aportación a las posibilidades de llevar a cabo acciones en el marco de las pedagogías no directivas en el siglo XXI.

## 5. METODOLOGÍA

---

### 5.1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar el proyecto político-pedagógico que se construye en los CSOAs del territorio español.

### 5.2. Método

Este estudio está diseñado de acuerdo con el método de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Este tipo de investigación cualitativa se plantea por primera vez en 1967 con la publicación de *The Discovery of Grounded Theory* por los autores Glaser y Strauss (1967) como un nuevo enfoque alejado de las teorías de investigación cualitativa tradicionales (León y Montero, 2015). Este método de investigación permite analizar los datos de manera inductiva a través de la comparación constante de los datos que permite construir nuevas teorías educativas.

### 5.3. Participantes

Dadas las características del objeto del estudio, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los participantes de esta investigación fueron cuatro sujetos seleccionados de forma intencional en base a un criterio concreto. El criterio que se eligió para la selección fue que formaran parte de un CSOA y conocieran su funcionamiento, sus principios ideológicos, su proyecto político-pedagógico y sus enfoques metodológicos pedagógicos.

### 5.4. Recogida de datos. Instrumento

La recopilación de datos para este estudio se estableció en coherencia con el enfoque tradicional de la Teoría Fundamentada. Se determinó que la entrevista semiestructurada sería el instrumento más adecuado para recoger los datos de este estudio. Con la intención de cumplir el objetivo de la investigación, se elaboró previamente un listado de temas relacionados con el proyecto político-pedagógico del centro, sin embargo, el entrevistado construía libremente su discurso a través de su experiencia en el lugar. Esto desencadenó en nuevas preguntas y nuevos temas relacionados dichos proyectos de los CSOAs.

### 5.5. Análisis de datos: Estrategia Analítica

La estrategia analítica de esta investigación se basó en la comparación constante de los datos. Se crearon categorías emergentes a partir de los datos brutos. El conjunto de categorías se organizó a partir de una codificación axial que permite establecer relaciones entre las categorías planteadas. Posteriormente, se establecen tres categorías principales (funciones de los CSOAs, proyecto político-pedagógico y componente político) y se desarrolla un análisis descriptivo del fenómeno social estudiado. Con el fin de establecer la fiabilidad de la recogida y análisis de los datos se llevaron a cabo las siguientes acciones (Possick, 2004):

- Revisión de los participantes: una vez transcrita la entrevista y realizadas las interpretaciones y conclusiones de los datos, se verificó su correcta interpretación con los participantes.
- Revisión por expertos: se lleva a cabo una revisión de la codificación por otros expertos para determinar su rigurosidad en el proceso de análisis de datos.

## 5.6. Análisis Cualitativo de los Resultados

Se lleva a cabo un análisis descriptivo de los datos según los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas a través del programa informático de Análisis Cualitativo Maxqda 2021. Con el fin de responder al objetivo de la investigación se lleva a cabo un mapa de códigos donde se muestra la relación jerárquica de los códigos y subcódigos, y un análisis correlacional donde se describe de qué manera se relacionan los códigos.

## 6. RESULTADOS

---

### 6.1. Funciones de los CSOA

Los resultados para las “Funciones de los CSOA” indican una función no sólo educadora sino cultural y social (ver Figura 1). Ante las nuevas formas de interacción social y la creciente individualización y disgregación social en la ciudad, los CSOAs crean nuevos espacios sociales. Según el discurso de los diferentes CSOAs que han participado en este estudio, en estos espacios se dan situaciones de socialización entre personas de diferentes culturas y de distintas opiniones, pero que comparten el mismo sentimiento de rechazo hacia las nuevas formas de no socialización en la ciudad.

Asimismo, sirven como espacios de ruptura. Esto se refiere a la necesidad de crear espacios, donde las personas que habitan y participan en el CSOAs rompan con lo que este colectivo identifica como mecanismos represivos, injusticia social, el replegamiento de la socialidad y la inseguridad ciudadana. Ante esta cultura del individualismo y la ausencia de pertenencia a la ciudad, los CSOAs desarrollan una función de promoción cultural. A través de los diferentes discursos, encontramos como los CSOAs crean su propia identidad, lo cual en algunos casos incluye revitalizar la cultura del lugar en el que se encuentran a través de la propuesta de actividades alternativas.

Esta función cultural construye redes sociales en el lugar. Diferenciamos entre habitantes, participantes y organizaciones colaboradoras como partes fundamentales del proyecto social de los CSOAs. Entendiendo como habitantes aquellos que viven el CSOA y que construyen espacios, planifican, implementan y evalúan las necesidades del “barrio”. Por otro lado, los participantes son aquellos que, aunque no involucrados en el trabajo a “ras de suelo” que se construye, participan en su actividades culturales, sociales y educativas. Por último, se refiere a organizaciones colaboradoras, aquellas independientes del Estado que colaboran de alguna manera en un tema concreto que quieren desarrollar y que requieren del apoyo del espacio de los CSOAs, o bien a nivel de recursos logísticos, o bien humanos o ambos para llevar a cabo su acción concreta. El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 4 muestra lo mencionado anteriormente:

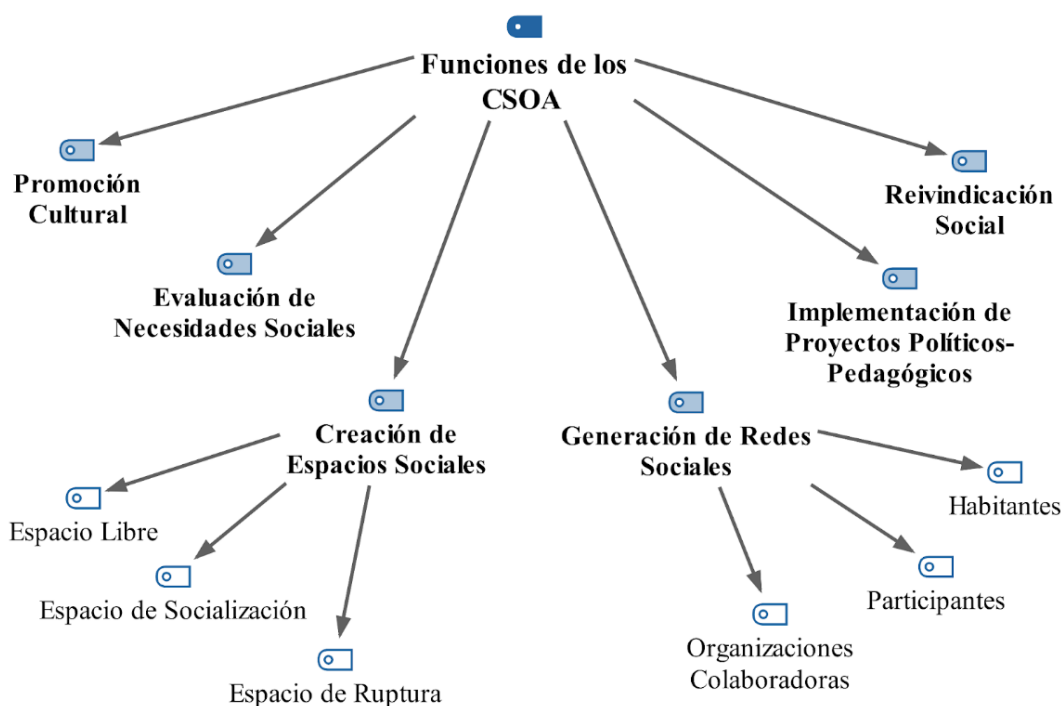
“(…) nosotros somos un grupo muy pequeño y a veces no podemos con todo. Pero sí que ofrecemos nuestro espacio para otras organizaciones que necesiten de apoyo para otro tipo de proyectos, por ejemplo, para gente con necesidades de vivienda (…)” (CSOA 4).

Respecto a la función educadora, según los CSOAs que han participado en este estudio reconocen su función educadora a pesar de que no haya una planificación de un programa concreto. Las acciones que se desarrollan en los CSOAs están dirigidas a reaccionar ante determinadas situaciones que consideran que requiere de una intervención inmediata. El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 1 muestra lo mencionado anteriormente:

“En otro CSOA se denunció una agresión machista que no se gestionó todo lo bien que se debía gestionar y la compañera que lo había sufrido consideró que desde el centro podíamos darle una especie de apoyo y cuando vino a contárnoslo, nos dimos cuenta de que verdaderamente nosotros quizás tampoco habiéramos respondido como se supone que tendríamos que responder por lo que nos vimos con la necesidad de trabajarlo porque seguro que en el entorno están habiendo situaciones machistas. Y ahí estamos trabajándolo, cuesta, pero es necesario (…)” (CSOA 1).

Esto se traduce en un análisis de las necesidades de los vecinos y vecinas del lugar. Por otro lado, también existen otro tipo de actividades de carácter cultural y educativo que no surgen de un hecho concreto como en el caso expuesto anteriormente, sino que surgen como resultado de un espíritu crítico y consciente de la realidad.

Figura 1. Códigos y subcódigos de las Funciones de los CSOAs



Las funciones relacionadas con los CSOAs se concretan y resumen en una necesidad de reivindicar el espacio social, urbano y cultural ante la especulación del suelo urbano,



la especialización territorial (turismo y mercados inmobiliarios), que se desarrollan bajo el amparo de las políticas neoliberales.

## 6.2. Proyecto Político-Pedagógico

El proyecto político-pedagógico es aquel proceso que surge a razón de unas necesidades encontradas en el contexto del centro con el fin de promover algún tipo de aprendizaje de carácter cultural, político, educativo y social. Al comparar las historias vitales de los distintos CSOAs que han participado en este estudio, se confirma la existencia de un proyecto educativo, que, aunque no siempre planificado, requiere de una organización previa de las acciones que se quieren llevar a cabo, aunque estas surjan de manera espontánea (ver Figura 2). Los siguientes extractos de las transcripciones de las entrevistas al CSOA 1 y 3 muestran lo mencionado anteriormente:

“(…) este proceso donde se han planteado unos talleres y actividades concretas, pues nos hemos organizado para decir venga pues este día se hace esto y este día se hace esto otro para que así también vengan todas las personas posibles del espacio” (CSOA 1).

“Claro si necesitamos materiales porque una comisión nos dice que quiere hacer una actividad concreta pues nos organizamos para que a partir del dinero recaudado con los conciertos o charlas o lo que sea que hemos organizado podamos gestionar esa compra de materiales, vaya la autogestión” (CSOA 3).

Este no es el caso de todos los CSOAs, encontramos algunos centros que tienen un mayor número de habitantes y participantes que se organizan en distintas comisiones con el fin de llevar a cabo distintas acciones sociales. Esta organización les permite llevar a cabo de forma eficaz y eficiente la acción en cuestión. La forma de organización de estos proyectos es libre y la toma de decisiones se hace de manera horizontal, democrática y asamblearia. No hay una organización jerárquica, y cada persona es libre de pertenecer a una comisión u otra en función de sus apetencias y afinidades.

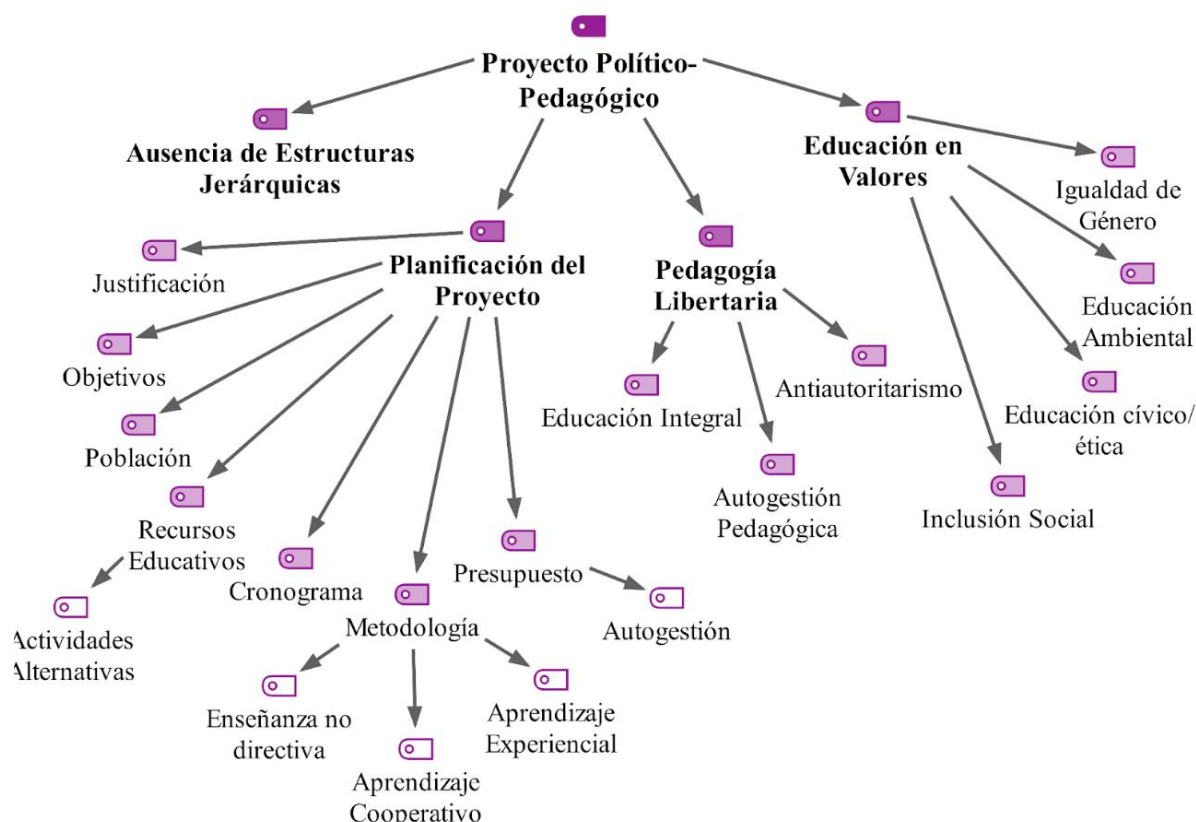
Según los datos cualitativos recogidos en este estudio los proyectos políticos-pedagógicos de los CSOAs se basan en los principios de la pedagogía libertaria. Una pedagogía basada en el antiautoritarismo, autogestión pedagógica y educación integral. Sus proyectos se centran fundamentalmente en la transmisión y toma de conciencia de aspectos relacionados con la realidad actual como el feminismo, el medioambiente y el respeto a la diversidad entre otros. Sin embargo, encontramos otros proyectos más relacionados con la educación formal como, por ejemplo, la enseñanza de la lengua española a personas que han migrado de sus países de origen y tienen dificultades de comunicación. El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 2 muestra lo mencionado anteriormente:

“Algo que detectamos aquí fue que había muchos migrantes que no sabían hablar español. Así que nos organizamos y tenemos hasta varios niveles y entre las personas del grupo fijo que estamos aquí pues nos hemos organizado para impartir las clases, imagínate que hasta ONGs han mandado a chavales aquí a aprender español. Esto claro creo un debate muy importante entre las personas de aquí (…)” (CSOA 2).

A pesar de que algunos centros no reconocen una planificación formal del proyecto, encontramos en su discurso que, de manera informal, se lleva a cabo una planificación de

proyectos concretos. Se identifica una justificación del proyecto basada en el análisis de la necesidades de la sociedad; que por consiguiente pretende cumplir unos objetivos específicos (normalmente concienciar acerca de un tema concreto); que va dirigido a una población concreta; con una metodología basada en la cooperación, colaboración, y cuyo estilo de enseñanza-aprendizaje es no directiva y experiencial; con una planificación de las actividades que se van a desarrollar (debates, charlas, visualizaciones, manifestaciones, etc.) y cuyo presupuesto responde a los recursos generados a través de sus actividades de autogestión.

Figura 2. Códigos y subcódigos del Componente político



En definitiva, los proyectos pedagógicos se construyen al calor de los acontecimientos fundamentalmente políticos y sociales recientes que, desde el espíritu crítico de este colectivo, requieren de respuesta inmediata en forma de actividades alternativas y cuyo objetivo principal es la toma de conciencia.

### 6.3. Componente Político

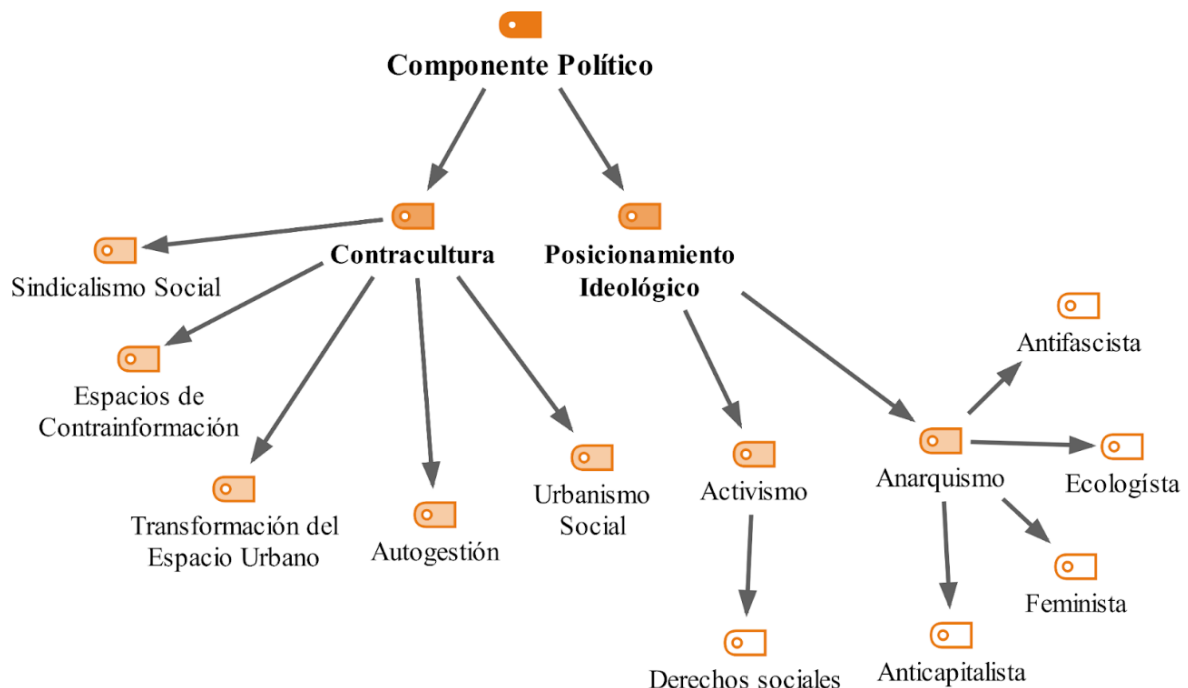
Toda esta intervención a nivel político-pedagógico es una forma de contracultura (ver Figura 3). Como afirma Martínez (2001), la propia autogestión y modelo de organización asambleario ya de por sí construye la contracultura. Sin embargo, a lo largo del discurso de los distintos CSOAs encontramos numerosos aspectos que definen claramente la contracultura que se genera en estos lugares. En primer lugar, se destaca su capacidad de transformación urbana, estos centros son reconstruidos y habilitados para poder desempeñar su función de acuerdo con la identidad de cada centro. Los proyectos político-pedagógicos que se llevan a

cabo a través de actividades alternativas conforman esta vía de lucha social y reivindicativa desde la libertad, atendiendo a las necesidades educativas que detectan.

Asimismo, construyen espacios de “urbanismo social” cuyo objetivo es evitar el aislamiento individual en coherencia con su percepción de colectividad y cooperación, que requiere que las personas habiten el espacio. Este término (urbanismo social) fue empleado por Lefebvre (1969) para hacer referencia a los espacios de encuentro frente al individualismo en la ciudad. Por otro lado, su forma de organización (sindicalismo social) centrada en las necesidades sociales, crea una contracultura dirigida a la creación de iniciativas dirigidas a apoyar a sectores desfavorecidos como, por ejemplo, puntos de información de derechos sociales, el apoyo de la búsqueda de una alternativa habitacional, etc. Además, se identifican como espacios de contrainformación en un momento que consideran fundamental, donde a través de empresas privadas y medios de comunicación se fomenta la “cultura del miedo”. El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 2 muestra lo mencionado anteriormente:

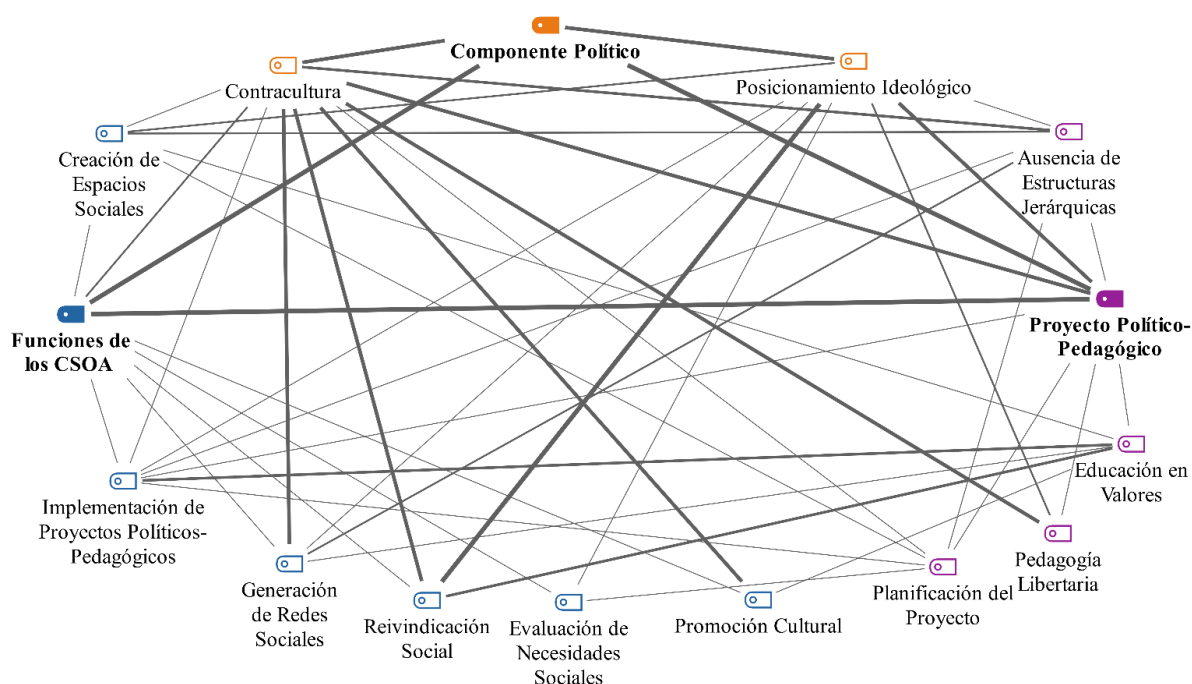
“Una de las cosas que hacemos todos los años son las fiestas alternativas. Nos organizamos para que en las fechas de fiestas de aquí pues como fiesta alternativa a las que se organizan desde el ayuntamiento pues nosotras organizamos nuestras propias fiestas culturales y ahí va muchísima gente incluso que no pertenecen al centro como tal” (CSOA 2).

Figura 3. Códigos y subcódigos del Componente político



En cuanto al análisis correlacional (Figura 4), las relaciones de códigos generados tras la codificación de la transcripción muestran cómo estos giran en torno a la categoría “Componente Político”. Los participantes de este estudio cualitativo hacen constatar, a través de su discurso, la importancia que tiene el carácter político como parte fundamental de su identidad, como centro independiente y descentralizado, lo cual, condiciona y guía la práctica pedagógica y las distintas funciones que se llevan a cabo desde el centro.

Figura 4. Co-relación de los componentes de los CSOAs



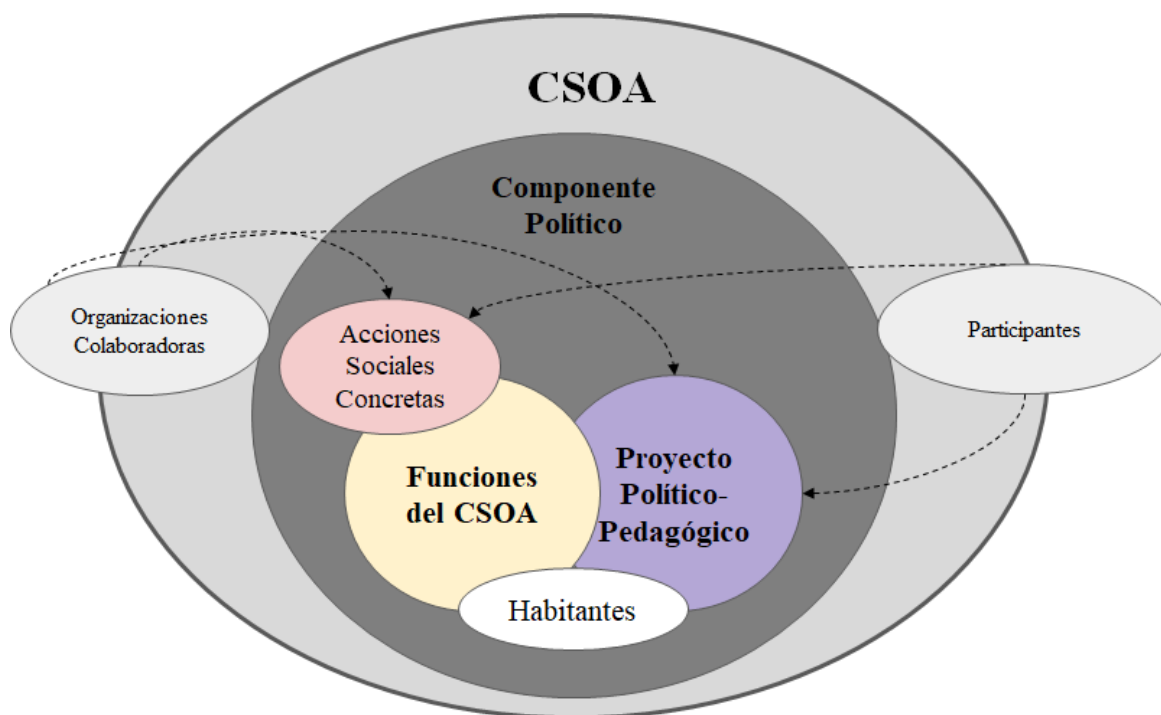
En cuanto a la relación entre los códigos correspondientes al “Componente Político” y las redes que se generan en el espacio, encontramos que los habitantes forman parte de la identidad del centro y por tanto se sienten identificados con el posicionamiento ideológico de los CSOAs, la ideología anarquista (Figura 5). Esto se traduce en una fuerte relación entre ambos códigos. Sin embargo, encontramos casos en los que algunos participantes de los CSOAs pueden no considerarse como anarquistas, aunque formen parte de alguna manera del centro. En este caso, su participación suele ser puntual y aun no identificándose con los principios del anarquismo suelen establecer vínculos con el centro y generando un fuerte sentimiento de pertenencia.

Un ejemplo de esto es la participación e implicación de este grupo en la lucha por la conservación del CSOA cuando ha habido riesgo de desalojo. Generalmente, las partes que construyen los CSOAs se sienten identificados con el anarquismo y son activistas (ver Figura 5). Este activismo se traduce en la protesta y manifestación contra todo acontecimiento, idea, propuesta o acción con la que no se identifiquen y que es propia de la sociedad de la posdemocracia. Desde el MO a través de los CSOAs que han participado en este estudio, se protesta contra la gentrificación, la explotación del suelo, el machismo, y a favor de la preservación del medioambiente entre otros.

También se puede observar en el análisis correlacional como se le da especial importancia a la “Reivindicación Social” dentro de la categoría “Funciones de los CSOA”. Así como, el “Posicionamiento Ideológico” y la “Contracultura”, la reivindicación social forma parte de la razón de ser de estos centros. Su ideología anarquista reivindica un estilo de ser, de habitar y de existir que es en sí una contracultura desde todas sus dimensiones. En definitiva, existe un sentimiento de lucha social contra las desigualdades y dominaciones globales.

Por último, respecto a la relación entre el proyecto político-pedagógico y el componente político, este estudio muestra cómo los proyectos implementados desde estos espacios no solo condicionan los temas que se trabajan, sino que determinan los principios pedagógicos y la metodología desde la que se enseña y aprende.

Figura 5. Construcción de los Proyectos político-pedagógicos de los CSOAs



## 7. DISCUSIÓN

Esta investigación evidencia que los CSOAs llevan a cabo prácticas que desafían lo establecido desde distintos puntos de vista. Desde este análisis se pone la mirada sobre el aspecto más pedagógico de su identidad como centro, para analizar las situaciones de educación social que suceden en estos espacios libres, donde se busca la confrontación de las ideas y que a través del diálogo entre iguales genera aprendizaje.

A través de la ideología anarquista se crea una corriente pedagógica que confronta el sistema educativo desde el que se reproducen enfoques de enseñanza-aprendizaje tradicionales (la meritocracia, la reproducción de ideas, la falta de oportunidades, la desigualdad, el individualismo, la competitividad, etc.). Sin embargo, el estilo pedagógico y metodologías educativas que incluyen los proyectos político-pedagógicos estudiados rompen con el sistema tradicional, que es aquel que reproduce los valores que perpetúan el sistema de dominación. Este precisamente es uno de los objetivos fundamentales de los proyectos que se desarrollan desde los CSOAs.

Desde este paradigma libertario, Tomassi (1988) afirma que los procesos educativos se desarrollan desde el respeto y la equidad favoreciendo la cooperación y el autoaprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Palacios y Romanach (2006) acerca de la educación inclusiva, encontramos que los proyectos pedagógicos que se plantean desde el anarquismo respetan el principio de diversidad y lo valoran como un aspecto fundamental del aprendizaje, entienden que todas las personas tienen los mismos derechos y la misma dignidad, deben ayudar a que cada individuo desarrolle la autonomía moral y la construcción social es una tarea que nos corresponde a toda la ciudadanía.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Carbonell, J. (1985). *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica de la modernidad*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. Taurus.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz-Parra, I., & Candón-Mena, J. (2014). Espacio geográfico y ciberespacio en el movimiento 15M. *Scripta Nova*, 18, 463-499.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza.
- Freinet, C. (1972). *Modernizar la escuela*. Laia.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Gonzalez R., Martínez M. A., Barranco O. (2018), Autogestión de equipamientos y espacios urbanos: los centros sociales okupados y autogestionados. En P. Ibarra, R. Gomá, S. Martí y R. Gonzalez (Coord.), *Movimientos sociales y derecho a la ciudad. Creadores de democracia radical*. (pp. 88-102). Icaria.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península.
- Martí Alpera, F. (2008). *Por la escuela pública y la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Martínez, M. (2002). *Okupaciones de viviendas y centros sociales. Autogestión, contracultura y conflictos urbanos*. Virus.
- Martínez, M. (2007). The squatters' movement: Urban counter-culture and alter-globalization dynamics. *South European Society & Politics*, 12(3), 379-398.
- Martínez López, M. (2017). Squatters and migrants in Madrid: Interactions, contexts and cycles. *Urban Studies*, 54(11), 2472-2489.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas Ediciones.
- Possick, C. (2004). Locating and relocating oneself as a Jewish Settler on the West Bank: Ideological squatting and eviction. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 53-69.
- Prujit, H. (2004). Okupar en Europa. En R. Adell Argilés y M. Martínez López (Coord.), *¿Dónde están las llaves? El movimiento okupa: prácticas y contextos sociales* (pp. 35-60). Los Libros de la Catarata.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barral.
- Rousseau, J.J. (1988). *El contrato social o principios de derecho político*. Tecnos.
- Rubio-Pueyo, V. (2016). Laboratorios de la historia. Los centros sociales como productores de cultura política en la España contemporánea (1997-2015). *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(4), 385-403.
- Ruiz, L. M. (2018). El arte urbano y los centros sociales 2.0 como alternativas al modelo de ciudad neoliberal. El caso de El Keller y Muros Tabacalera en el Centro Social Autogestionado La Tabacalera de Lavapiés. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (16), 20.

- Sánchez, A. (2006). Innovación en la construcción del espacio europeo de educación superior: Camino de Londres 2007. *Foro De Educación*, 4(78), 119-120.
- Tomassi, T. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madre Tierra.
- Wee, C., Riquelme-Huircán, F. & Pérez-Sánchez, C. (2020). Pedagogía libertaria: Propuesta para una educación inclusiva. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(2), 118-138.
- Zibechi, R. (2006). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. *OSAL, Observatorio Social Latinoamericano*, 21, 221-230.