

## ***Una Experiencia de Investigación e Intervención Antirracista con Perspectiva de Género***

**Olga Lucia Obando Salazar<sup>1</sup>**  
*Universidad del Valle, Cali, Colombia*

### **Compendio**

El interés del trabajo de investigación e intervención documentado en este artículo se centró, en aportar al esclarecimiento del fenómeno de racismo y antirracismo en el área del trabajo de capacitación política de mujeres jóvenes. Para tal efecto se partió de la tesis de que tanto las posiciones como los comportamientos racistas y antirracistas son específicos de género y por ende afectan de manera diferencial a los sujetos. En consecuencia, el tratamiento de la problemática de racismo exige unas propuestas teóricas y metodológicas específicas de género. Después de los antecedentes y el contexto de la problemática, se documentan de forma resumida elementos correspondientes a los tres momentos implicados en el trabajo de investigación e intervención, que sirvió de base empírica a esta reflexión. El primer momento corresponde al levantamiento de un estado del arte y de un fundamento teórico sobre la problemática "trabajo de capacitación antirracista con jóvenes y su especificidad de género". El segundo, está referido al trabajo de intervención; se ofrecen aspectos relativos al desarrollo e implementación de una propuesta psicopedagógica para una capacitación antirracista específica de género (femenino). Como tercer momento se presenta de forma resumida el análisis de los resultados (hallazgos) de la intervención e investigación y su interpretación a la luz de las propuestas teóricas de la Investigación Acción y el Trabajo feminista con mujeres jóvenes. Se cierra este artículo con algunas conclusiones sobre el significado de la investigación para el desarrollo de las medidas pedagógicas antirracistas. La intervención antirracista se realizó en Alemania.

*Palabras clave:* Política educacional; adolescente; género; psicología política; racismo.

### **An Antiracist Research and Intervention Study: A Gender Perspective**

#### **Abstract**

This article seeks to shed some light on the understanding of work on the racism and antiracism phenomena, based on a young women's political awareness program. It is believed that since both racist and antiracist political stands and behaviors are gender bound, they influence people at different degrees. Therefore, in effectively dealing with the issue of racism, gender-specific theoretical and methodological proposals are necessary. After contextualizing the study, a brief description of the three stages which served as empirical basis for gender-specific work with young women is presented. First, the state-of-the-art and the theoretical foundations for antiracist young women's political awareness programs. Second, the intervention stage, dealing with the development and implementation of a psycho pedagogical proposal for gender-bound women's awareness programs. Third, the results analysis of the intervention stage, from the perspective of Action Research and women feminist studies. In conclusion, explores the signification and the design of pedagogical antiracist proposals. The antiracist intervention realize of Germany.

*Keywords:* Educational pollicy; adolescents; gender; political psychology; racism.

#### **Antecedentes y Contexto**

Aprender el significado de esta propuesta como una de concientización política antirracista con perspectiva de género, implica identificar los contrastes circunscriptos en el desarrollo histórico, cultural y social de la problemática de racismo en Alemania, país en el cual se desarrolló esta propuesta de intervención e investigación.

Alemania es un país con una historia oficial reciente de racismo de Estado, el fenómeno del Nacionalsocialismo o Nazismo, ocurrido entre 1933-1945. En contraste, es actualmente una de las naciones de la Comunidad Europea, con una democracia operante y uno de los aparatos de protección social y jurídica de sus habitantes más consolidado. Paradójicamente en un periodo entre 1939-2000, se conjugan en este país dos

experiencias sociales y políticas significativas, la de racismo y la de democracia, experiencias que le ofrecen a una propuesta antirracista de género, como una propuesta de emancipación del fenómeno de racismo, un fundamento operacional concreto.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se genera en Alemania un incremento significativo de instituciones para actividades de tiempo libre, ofertado a niños, jóvenes y adultos mayores. Instituciones en las cuales se desarrollan entre otras actividades, las referentes a la capacitación política para la libertad de expresión, la tolerancia y el respeto a la pluralidad. El logro de estos objetivos en dichos espacios ha exigido el desarrollo de propuestas teóricas que orienten las intervenciones en dirección a los objetivos de democracia y bienestar social, como política estatal. Como resultado del posicionamiento político de género, de pedagogas, trabajadoras sociales e investigadoras, se promueve a partir de la década de los 80s, en muchas de estas instituciones de tiempo libre, el perfilar y diferenciar el trabajo de intervención

<sup>1</sup> Dirección: Universidad del Valle, Instituto de Psicología, Calle 13 No. 100-00 Edificio 388, 40-37, Cali, Valle, Colombia. E-mail: Olgaoba@univalle.edu.co; olgaob@yahoo.de

con jóvenes desde una perspectiva de género. Se trata sobre todo de la construcción de espacios tanto físicos como de acción, actuación y teórico conceptuales en los cuales se reconozcan las diversidades de género y sus implicaciones en las construcciones de sentido que determinan las formas y los contenidos del ser y hacer social y político de los sujetos. Dentro de la oferta de instituciones de tiempo libre que funcionan financiadas por el Estado se diferencian en Alemania la oferta de instituciones para jóvenes de género femenino, de aquellos para género femenino, masculino, mixto y la oferta para otros géneros como parte del programa de acción de varias ONGs especializadas en el trabajo con mujeres jóvenes.

Usualmente se señala la reunificación política alemana (1991), como un momento histórico a partir del cual es posible identificar un incremento de la expresión racista pública y un crecimiento y fortalecimiento de los grupos de jóvenes de extrema derecha, como problemática social. El fenómeno político de reunificación genera un estado de malestar a nivel de lo social individual en tanto, por una parte, despierta entre los ciudadanos de la RFA una preocupación creciente por la responsabilidad adquirida (no voluntaria, ni negociada), de levantar económicamente un Estado en crisis la DDR y a sus ciudadanos, esos que sólo llegan a ser reconocidos y asumidos como “familiares lejanos, extraños” un tanto ajenos. Frente a estos “familiares extraños” necesitados de protección, reaparece la figura pesada de unos sujetos aún más extraños y ajenos, con los cuales se comparte el espacio social, los extranjeros oriundos del tercer mundo. De otra parte los ex-DDR-ciudadanos, los reunificados, degradados políticamente a una categoría de “Alemanes de segunda clase” en su necesidad de posicionarse socialmente, identifican a los extranjeros (sobre todos aquellos procedentes de países del tercer mundo), como los extraños que amenazan con despojarlos de los bienes económicos que el Estado alemán invierte en seguridad y protección social y frente a los cuales ellos poseen un derecho de beneficiarios directos por pertenencia nacional. Aún en su calidad de empobrecidos, ellos son Alemanes, un derecho por sangre, como define la Constitución alemana. El reconocimiento público de un rechazo abierto frente a estos “seres extraños a los alemanes”, es lo que se constituye en una expresión racista pública en la década del 90, y es la existencia de este fenómeno la que se convierte en una de las razones de ser del desarrollo e implementación de los proyectos antirracistas, dirigidos a diferentes grupos poblacionales y liderados por diferentes ONGs e instituciones gubernamentales. Es a partir de la década de los noventa que dichas instituciones han notificado públicamente el trabajo antirracista como una de sus metas de intervención. La mayoría de estos proyectos antirracistas disponen del apoyo presupuestal del Estado alemán para su diseño, desarrollo e implementación y hacen

parte de las políticas públicas y planes de protección social de la niñez y la juventud de Senados y Ministerios.

En este contexto, la necesidad del fortalecimiento de una propuesta teórica para el trabajo de capacitación antirracista de género con un enfoque feminista, es reconocido como problema. Una revisión de diferentes trabajos de las ONGs permitió señalar un desarrollo disonante entre unas propuestas teóricas insuficientes y escasas, orientadas al trabajo antirracista con mujeres jóvenes, y una práctica pedagógica antirracista de crecimiento dinámico, con una oferta diversa de actividades alrededor de los temas racismo y antirracismo (como seminarios, cursos, talleres, conferencias y discusiones). Éstas eran en su mayoría ofertadas en las instituciones para mujeres jóvenes como parte de una capacitación no formal y en la oferta de actividades de tiempo libre. El término mujeres jóvenes, se refiere en este texto a un grupo femenino de sujetos en periodo de adolescencia. Al interior del trabajo de investigación e intervención se presentaron diferencias culturales que no permiten definir un rango de edad específico en la pertenencia a dicho grupo. La existencia de este déficit, este desfase entre lo teórico y lo práctico del quehacer de capacitación antirracista, justificó el desarrollo de una propuesta de investigación e intervención que brindara un aporte teórico al respecto.

La investigación tuvo como soporte empírico un proyecto de intervención desarrollado e implementado en la ciudad de Berlín, durante un año y medio (periodo comprendido entre enero 1994 hasta octubre de 1995), bajo el nombre: “Trabajo de capacitación antirracista específicamente femenino con mujeres jóvenes”. Este proyecto fue dirigido por las investigadoras Evelyne Höhme-Serke y Olga Lucia Obando S., financiado por el “Senado de Mujer y Trabajo” de la ciudad de Berlín, desarrollado al interior de los proyectos (*Café Pink*, *Zora-Projekte*, *Café Crisse*), pertenecientes a tres ONGs, con actividades de tiempo libre para mujeres jóvenes y un proyecto de tutores autónomos, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Técnica de Berlín. El nombre en alemán de este proyecto es “Geschlechtsspezifische antirassistische Bildungsarbeit mit Mädchen” y la abreviación utilizada para efecto del análisis es “GABM”. En adelante me referiré a este proyecto con dicha abreviatura.

La motivación de este trabajo de investigación e intervención antirracista de género resultó de tres aspectos relacionados con un compromiso político y pedagógico. Primero, de la confrontación con la aparición y expansión de formas de pensar y actuar racistas, en los espacios públicos en Alemania. Segundo, de la confrontación teórica con la crítica planteada por el movimiento de *Feministas Negras* (schwarze Feministin), al Feminismo Blanco (weiße Feminismus)<sup>2</sup>, durante la labor como docente universitaria,

en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Berlín. Tercero, de la actividad como profesional docente en el trabajo de capacitación política antirracista en diversas ONGs de Alemania.

La meta de este trabajo de investigación e intervención consistió en hacer un aporte a la teoría y práctica feminista del trabajo con mujeres jóvenes, en el punto central antirracismo. Es decir, abordar algunos aspectos del trabajo antirracista de género, con un grupo específico, en lo referente a los contenidos, los métodos y las metas de aprendizaje, así como en los aspectos referidos a facilitar un proceso de emancipación de las jóvenes de su ser como sujeto racista hacia un sujeto antirracista.

En el contexto específico alemán se muestra cómo hasta 1993 fue poco planteada la diferencia de género, para el tratamiento de la problemática de racismo, en el área de las y los jóvenes. Tanto en la discusión pública como en el discurso científico alemán, no fueron desarrollados prácticamente conceptos pedagógicos correspondientes a ninguna especificidad genérica de la problemática. Es a partir de 1993, que el tema "Mujeres jóvenes y extrema derecha" se introduce en la discusión (Birsl, 1992; Birsl, Bons, Busche-Baumann, & Kurzer, 1993; Bruner & Dannenbeck, 1995). A pesar de este hecho, en muchos de los debates sobre mujeres jóvenes y racismo, se quedan por fuera de la observación científica, todas aquellas mujeres jóvenes que actúan de una forma racista o antirracista y que no se encuentran vinculadas a los grupos de extrema derecha. El foco de atención no se centra en el aspecto general de racismo de género femenino, sino que privilegia el hecho de su vinculación política a grupos de extrema derecha como forma de vinculación al ejercicio del racismo.

Sin desconocer el aporte realizado por el discurso feminista para el trabajo antirracista con mujeres jóvenes, es decir, las confrontaciones con el tema de racismo al interior de las teorías de "Trabajo con mujeres jóvenes" (*Mädchenarbeit*) y "Trabajo feminista con mujeres jóvenes" (*feministischen Mädchenarbeit*),

se identifica una falta, hasta ese momento, de una exposición de correlaciones sobre cuál es el significado del "trabajo antirracista específico de género con mujeres jóvenes" para la capacitación política. Los tratamientos teóricos de la problemática de racismo y antirracismo señalan, al interior de las instituciones de tiempo libre para mujeres jóvenes y las ONGs de mujeres, un desfase entre la teoría y la práctica, como se planteó anteriormente. Resulta por eso de alguna manera interesante observar, en el trabajo práctico, un crecimiento de medidas pedagógicas no formales, con el punto central racismo/ antirracismo, así como un incremento en la cantidad de participantes interesadas (mujeres jóvenes y pedagogas) en esta oferta. Esto ha conllevado a la expresión de la necesidad de unos fundamentos teóricos cada vez más fuertes, por parte de las participantes responsables de la oferta, en círculos de trabajo teórico-prácticos feministas.

El interés del trabajo de investigación se centró en aportar al esclarecimiento del fenómeno de racismo y antirracismo en el área del trabajo de capacitación política de mujeres jóvenes. Para tal efecto se partió de la tesis de que tanto las posiciones como los comportamientos racistas y antirracistas son específicos de género y por ende afectan de manera diferencial a los sujetos. En consecuencia, el tratamiento de la problemática de racismo exigía unas propuestas metodológicas específicas de género.

El ofrecer nuevos impulsos relacionados con los métodos, los contenidos y las metas del aprendizaje en el trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes, exigió el planteamiento de unas preguntas iniciales: ¿Qué tan fuerte es la participación de las mujeres en situaciones que tienen que ver con racismo en Alemania? ¿Cuáles estructuras racistas (estructuras de comportamiento que han sido construidas de manera racista), pueden ser identificadas en el comportamiento cotidiano de las mujeres que viven en Alemania? ¿Cuáles son las causas de los comportamientos racistas de las mujeres? y ¿Cuáles consecuencias tiene ese comportamiento racista para el trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes? ¿Cómo lograr la participación de la población femenina de las jóvenes en procesos de toma de conciencia sobre la problemática de racismo y en el proceso de desarrollo de alternativas para combatir dicha problemática? ¿Cómo puede ser dirigido un trabajo de capacitación antirracista para que éste sea un proceso de aprendizaje político de emancipación?

Una aproximación teórica sobre la participación consciente e inconsciente de las mujeres en expresiones racistas se encuentra en los aportes de Holzkampf (1994), quien afirma que en contraposición con las formas de violencia abierta, racista, que son típicas de la población masculina de jóvenes, los comportamientos racistas de mujeres aparecen frecuentemente de forma encubierta, expresadas en un comportamiento básico consciente o inconsciente de aprobación y apoyo a las acciones masculinas. Desde mi experiencia como docente puedo afirmar

<sup>2</sup>Los conceptos de feministas negras y de feminismo blanco aparecen en la literatura feminista alemana como conceptos políticos, resultado de las críticas (denuncias), que plantean las feministas no blancas "nicht-weissen Feministinnen" y el movimiento de las Mujeres de color, "Women of Color", en Inglaterra y los Estados Unidos, a finales de la década de los años setenta (70). Críticas en las cuales, señalan la existencia de relaciones de poder y de racismo al interior de los discursos e intervenciones feministas. Es decir, dichos conceptos superan aspectos relativos a segregación o de geto racial y aspiran a contribuir en la discusión, a la construcción de un discurso diferencial entre los aportes teóricos sobre los diferentes grupos de pertenencia de las mujeres. En la literatura revisada sobre la producción teórica de las feministas colombianas, no encuentro antecedentes de ese tipo de discusión. Es decir una discusión relativa al señalamiento de segregación o manejo de poder discursivo o de actuación, específico a la situación del feminismo en Colombia. Considero que la experiencia de posicionamiento autocrítico en el discurso europeo y norteamericano ha permitido un acercamiento entre las participantes del movimiento de mujeres y las declaradas feministas teóricas.

que también con relación a los comportamientos de oposición contra el racismo poseen las mujeres (para el caso de esta investigación las mujeres jóvenes), la mayoría de las veces, formas de comportamiento diferentes a las de los hombres. La mayoría de las mujeres participantes en los cursos de capacitación antirracista que dicté, tanto en el ámbito universitario, como al interior de la oferta de las diferentes ONGs, manifestó estar en contra de cualquier acción que incluyera la violencia como medida de reacción o de defensa a ataques racistas. Ellas aspiraban a soluciones pacíficas, concertadas, que involucraran procesos de toma de conciencia, desarrollo y fortalecimiento de coraje civil y diálogo intercultural.

La invisibilidad histórica que se ha construido sobre la presencia de las mujeres en los ámbitos públicos particularmente aquellos referidos a la construcción de conocimiento y la política, se evidencia en los estudios sobre las causas del racismo, en los cuales las causas específicas de la existencia de un racismo femenino eran ignoradas a través del tratamiento neutral de género de la problemática de racismo. En este trabajo se parte del hecho de que las causas del comportamiento racista de las mujeres jóvenes se sitúan de forma especial en: primero, su inserción al interior de las estructuras de la sociedad patriarcal (Avtar, 1996; Holzkamp, 1992; Holzkamp & Rommelspacher, 1991), segundo, su identificación con la cultura dominante (Frankenberg, 1996; Höhme-Serke, 1994b; Osterkamp, 1996; Rommelspacher, 1991a, 1995a) y tercero, su identificación con un comportamiento eurocéntrico (Jouhy, 1985; Räthzel, 1996; Rommelspacher, 1994). Si bien estos tres fenómenos, patriarcalo, cultura dominante y eurocentrismo, afectan a todos los miembros de la sociedad, existe una forma específica de su incidencia en el grupo de las mujeres. Es decir, las mujeres se insertan de una manera diferente a los hombres y otros grupos de género, en las dinámicas de esos fenómenos y desde allí se inician en un proceso de construcción de su identidad. La inserción en estas dinámicas les implican asumir una serie de contradicciones. Por ejemplo: desde el lugar de desempoderadas, de invisibilizadas y de víctimas de las estructuras patriarcales, las mujeres se construyen de una manera específica en su capacidad para reaccionar, así mismo como en su posibilidad de construir relaciones de igualdad y equidad con otros sujetos, para el caso del trabajo antirracista, relaciones de igualdad y equidad con ese Otro cultural, social, político, de género que se reconoce como el extraño. En su proceso de identificación con la cultura dominante, aquella cuyos significados de representación están ligados social y políticamente a lo masculino, lo dominante, la sitúa en el lugar de exiliada de su propia cultura. Su proceso de identificación con la cultura dominante es un proceso de desidentificación. En el espejo de valores dominantes masculinos su propia imagen no se refleja, sólo en la medida en que ella logra identificar la otra imagen, la por él modelada, como la propia, se protege y se permite existir. En su relación con el Otro, el Diferente, - aquél que se niega al exilio de una identidad

cultural, aquél que aspira a poder identificarse por fuera de una oferta de cultura dominante, sin renunciar a lo que le es propio - ve ella reflejada su propia inexistencia. Asumir la tabla de valoración eurocéntrica como la propia, le garantiza lugares de acción y de poder frente a los otros, una supuesta igualdad, como sujeto eurocéntrico. Sin embargo ella tiene conciencia que en esa tabla de valores eurocéntrica, su pertenencia de género no le permite aspirar a una equidad como sujeto que hace parte de ese eurocentrismo.

El trabajo de capacitación antirracista como un proceso de aprendizaje político de emancipación exige de la aceptación de su carácter participativo. Para la comprensión de la problemática y para la búsqueda de alternativas de comportamiento es fundamental un trabajo conjunto con todos los y las implicadas en la problemática de racismo y antirracismo, por lo tanto, la Investigación Acción Participativa (IAP) se reconoce como el método de investigación e intervención más adecuado para el tratamiento de esta problemática. Se admite que las dimensiones reales y las características de la problemática "racismo y mujeres jóvenes" no pueden ser reconocidas a través del análisis únicamente de las investigadoras, sino en un análisis conjunto con las implicadas (Lima, 1983; Mies, 1984). Se acepta que las mujeres jóvenes poseen un conocimiento concreto sobre su propia realidad de racismo, a la cual las investigadoras y pedagogas solamente logran tener acceso si trabajan de forma conjunta con esta población femenina de jóvenes. Con estos puntos de vista se distancia esta investigación de otros trabajos científicos sobre el tema racismo y jóvenes, cuyos esfuerzos se concentran en la interpretación teórica del fenómeno y en la acumulación de datos estadísticos, con los cuales puedan ser corroboradas las hipótesis (Heitmeyer, 1989). En tanto en los procedimientos de algunas investigadoras e investigadores de la problemática de racismo con sus gigantescas encuestas los jóvenes son reconocidos solamente como un objeto de su investigación y no se les ofrece ningún espacio para la confrontación y el aprendizaje político, la investigación no asume una responsabilidad emancipadora. El estudio del fenómeno de racismo se queda a un nivel teórico como un privilegio del investigador, es decir del académico. Este espacio tan estrecho de la participación, en la investigación sobre la problemática de racismo, imposibilita a las y los jóvenes para establecer una mirada crítica de su propio comportamiento y limita al mismo tiempo las posibilidades de la toma de responsabilidad en el cambio de esa forma de actuar y pensar. Se comparte en este trabajo de investigación e intervención la opinión de que la población no académica posee también la capacidad para establecer correlaciones sociales referentes a su propia realidad de vida y plantear e implementar acciones para la transformación, el cambio, la construcción y la reconstrucción de dicha realidad. (Fals Borda, 1978; Mies, 1983; Obando Salazar, 2002; Vio Grossi, 1983). Es también propio de este estudio el rescatar a la investigación como herramienta para fomentar el pensar y actuar crítico de los sujetos sociales.

La elección de un grupo de mujeres interesadas en el trabajo antirracista como grupo meta de la investigación obedece a varios aspectos: primero, el conocimiento sobre la falta de participación de las implicadas, en las discusiones teóricas sobre racismo y en los procesos de confrontación con las estructuras y mecanismos de ese fenómeno. Los grupos meta del trabajo de capacitación antirracista ofertado hasta el momento, se limitaban a sujetos (masculinos y femeninos) con marcadas tendencias de comportamiento racista, expresados de manera pública y generalmente pertenecientes a agrupaciones juveniles de extrema derecha. La intervención era de carácter curativo dirigida a una población con síntomas racistas marcados. El proyecto GABM, sus siglas en alemán, se interesa más en un trabajo de tipo preventivo, profiláctico, que aspira a potenciar grupos de mujeres jóvenes que presentan características políticas, que las habilitan para enfrentar el problema y que no han sido objeto de intervención en el manejo de la problemática. La intervención busca fortalecerlas como multiplicadoras del trabajo antirracista. El otro aspecto que fundamenta la elección del grupo es la reflexión sobre el hecho de que la violencia racista de ninguna manera es ejercitada solamente a través de las expresiones agresivas de la población joven masculina, con tendencias de extrema derecha. Se identifica como punto central el observar la participación de las mujeres en cada una de las situaciones racistas. El hecho de que las mujeres pueden asumir el papel tanto de víctimas como victimarias del conflicto racista no podía ser negado por más tiempo en estas discusiones, era necesario hacerlo consciente, apoyar el antirracismo y luchar en contra del racismo. Un tercer aspecto se refiere al reconocimiento de que la carencia del tratamiento específico de género de la problemática de racismo, significa para las mujeres jóvenes una doble negación en su papel de sujeto: como sujeto social, parte de una estructura, un sistema social, afectado de forma específica por la problemática de racismo; y como sujeto de género femenino implicado (responsable) de forma activa o pasiva en la problemática y sus alternativas de solución. Un último aspecto lo constituye el convencimiento de que la toma de posición política de "ser antirracista", exige de un proceso de aprendizaje. Es decir, supera el nivel del deseo de ser antirracista, pre-requisito establecido para la participación en el proyecto y aborda el campo del estudio de las posibilidades de ese actuar tanto a nivel individual como social. Como pedagogas e investigadoras partimos del supuesto

de que la planeación de una acción antirracista, le exige a las participantes la superación de algunas condiciones: el ser capaz de permitirse a nivel de pensamientos la construcción de una idea de acción antirracista, la capacidad de hacer comunicable esta idea propuesta, y finalmente la capacidad de llegar a la toma de decisiones sobre la viabilidad de esa propuesta.

El trabajo de investigación e intervención implicó tres momentos: El levantamiento de un estado del arte y de un fundamento teórico sobre la problemática trabajo de capacitación antirracista con jóvenes; el trabajo de intervención; desarrollo e implementación de una propuesta psicopedagógica para una capacitación antirracista específica de género (femenino); y el momento del análisis de los resultados (hallazgos) de la intervención e investigación y su interpretación a la luz de las propuestas teóricas de la Investigación Acción Participativa (IAP) y el Trabajo Feminista Con Mujeres Jóvenes. En la Tabla 1 se presenta un resumen de estos momentos.

La investigación se inicia con un levantamiento de la historia del trabajo de capacitación antirracista con jóvenes en Alemania. En esta mirada histórica se identifican tres hitos relevantes: El hito referido a las propuestas de un trabajo de capacitación política con jóvenes, específicamente a aquellos procesos pedagógicos políticos que se llevan a cabo en Alemania, después de la Segunda Guerra Mundial. Otro hito aglutina diferentes propuestas pedagógicas que inciden en el trabajo de capacitación política antirracista con jóvenes. Entre ellas, las propuestas de una "pedagogía para extranjeros" (década 70-80), una "pedagogía intercultural" (década de los 80-90), y una "pedagogía antirracista" (década de los 90-2000). En un tercer hito se identifican aquellas propuestas referidas a un trabajo de capacitación antirracista (Cohen, 1994; Essinger & Graf, 1984) y su singularidad como una capacitación antirracista feminista (Heiliger, 1994; Marburger, 1991; Osterkamp, 1996; Sevdá & Ponnath, 1992). Esta mirada histórica se complementa con la discusión sobre la actual problemática de racismo en el área de los jóvenes. Allí se levanta un estado del arte sobre las investigaciones de racismo en Alemania con esta población; algunas propuestas del trabajo antirracista en la escuela y otras instituciones de educación no formal y por último se presenta la propuesta metodológica del GABM, la cual se refiere a algunos aspectos del trabajo

Tabla 1

*Momentos en la Investigación*

## Momentos

Levantamiento de un estado del arte y de un fundamento teórico.

Desarrollo e implementación de una propuesta psicopedagógica para una capacitación antirracista específica de género.

Interpretación de los hallazgos a la luz de las propuestas teóricas de la Investigación Acción Participativa (IAP) y el Trabajo Feminista Con Mujeres Jóvenes.

antirracista específico de género, como son por ejemplo: sus principios, metas, sujetos, método de intervención y contenidos significativos para impulsar un proceso de toma de consciencia.

El GABM al ser entendido no solamente como un proceso de capacitación, sino como un proceso de investigación, orientado a metas de emancipación de mujeres, optó por las propuestas teóricas de la "Investigación Acción" (Fals Borda, 1973, 1980; Fals Borda & Brandao, 1986; Klafki, 1973; Mies 1983, 1984; Moser, 1978) y del "Trabajo Feminista con Mujeres jóvenes" (Heiliger, 1994; Heinrich, 1983; Savier, Eichelkraut, Simon, & Cramon-Daiber, 1987; Savier & Wildt, 1978), como fundamento y eje orientador en el análisis de los hallazgos, propuestas cuyos paradigmas y metodologías corresponden con las metas del GABM. El significado de la propuesta de "Trabajo Feminista con Mujeres jóvenes", para el GABM radica en el hecho de que esta propuesta teórica plantea en sus metas una crítica al patriarcado y un fortalecimiento de la emancipación de mujeres. El logro de esas metas permite de manera especial actuar en la instauración de una sensibilidad perceptiva frente a los comportamientos (racistas y antirracistas) en su contexto. Al mismo tiempo esta propuesta teórica ofrece, nuevos conocimientos en los cuales la especificidad de la realidad de vida y las formas de comportamiento de las mujeres jóvenes se hace visible y con ello accesible a su análisis. El análisis se apoya además, en los aportes del feminismo, la educación antirracista, y la comunicación intercultural, así como en la discusión actual sobre las correlaciones entre los fenómenos de eurocentrismo y racismo en Alemania.

#### Aspectos Metodológicos

La Investigación-Acción Participativa se instaura como un método de investigación y como un concepto de acción, dirigido éste a fortalecer a través de un proceso de aprendizaje, procesos políticos de toma de conciencia. La Investigación Acción Participativa faculta tanto en la capacitación como en los

procesos de investigación, que las participantes influyan en la determinación de los contenidos y los procedimientos del proceso. Al mismo tiempo facilita procesos a través de los cuales las participantes se hacen conscientes de las consecuencias de sus propios comportamientos (para efectos de esta investigación comportamientos racistas y antirracistas) en su vida cotidiana, se habilitan como sujetos participativos para afrontar de forma activa los problemas (el Racismo). Una mirada resumida sobre la metodología de investigación e intervención implementada en el proyecto arroja elementos sobre el trabajo de intervención, su diseño, su implementación, desarrollo y evaluación como una propuesta psicopedagógica para una capacitación antirracista específica de género (femenino).

*Sobre los sujetos participantes:* En el proyecto se pueden identificar cinco grupos de participantes: tres grupos de mujeres jóvenes vinculadas a ONGs con actividades de tiempo libre (un grupo de hijas de emigrantes de países árabes, un grupo de hijas de parejas binacionales y un grupo de jóvenes alemanas de Berlín oriental), un cuarto grupo integrado por mujeres jóvenes estudiantes de la Universidad Técnica de Berlín y un quinto grupo constituido de pedagogas del "Círculo de Trabajo Intercultural Feminista con Mujeres jóvenes" de la ciudad de Berlín. Las integrantes de estos cinco grupos plantearon abiertamente frente a la oferta del proyecto, su interés en el trabajo de capacitación antirracista. Ellas expresaron sentirse políticamente comprometidas con la lucha contra formas de pensar y actuar racista. En la Tabla 3, (p. 15) se presentan los grupos.

*El Procedimiento* involucra cuatro momentos referidos a: la fase de contacto con las instituciones; la presentación de la oferta del GABM a los grupos interesados; el proceso de intervención psicopedagógica; y el análisis interpretación de los datos y presentación de la propuesta.

El primer momento presentado en la Tabla 2, se refiere a la fase de contacto con las instituciones. La elección de los grupos de trabajo, se sucede posterior a una actividad de promoción del proyecto, denominado fase de contacto, don-

Tabla 2

#### *Momentos en la Intervención Psicopedagógica*

Momentos	Niveles
Contacto	Contacto telefónico, escrito, e invitación a participar a 38 instituciones de Berlín. Escogencia de 5 grupos.
Presentación del GABM a los grupos interesados Intervención psicopedagógica	Presentación de la oferta del GABM grupos escogidos. Talleres psicopedagógicos con contenidos referidos a tres niveles: Toma de conciencia sobre estructuras sociales y comportamientos racistas de mujeres; Desarrollo de un deseo de cambio con relación a comportamientos racistas en las participantes; Desarrollo e implementación de estrategias de cambio.
Análisis de hallazgos	Interpretación de los hallazgos con base en la IAP y la teoría feminista.

Tabla 3  
*Grupos, Número de Sesiones, Regularidad de Encuentros*

Grupo	Sesiones	Regularidad
Hijas de emigrantes, Grupo Pink (G1)	49	Encuentros semanales de 2 horas
Hijas de parejas binacionales, Grupo Zora (G2)	31	Encuentros quincenales de 3 horas
Estudiantes de la Universidad Técnica de Berlín, Grupo Uni (G3)	30	Encuentro quincenales de 3 horas
Mujeres jóvenes de Berlín Oriental (G4)	4	Encuentros semanales de 2 horas
Pedagogas del trabajo feminista con jóvenes (G5)	15	Encuentros mensuales de 8 horas
Total sesiones	129	

de se escogen cinco, entre un total de 38 instituciones contactadas de manera telefónica o escrita e invitadas a participar en esta experiencia en la ciudad de Berlín.

Un segundo momento, alude a la presentación de la oferta del GABM a los grupos interesados, y que cumplen con las características del grupo meta. En este momento se da una presentación de la propuesta del proyecto desarrollado por las investigadoras pedagogas y un proceso de selección de los grupos a intervenir.

El tercer momento se refiere al proceso de intervención, el cual se fundamenta en una propuesta de talleres psicopedagógicos elaborada por las pedagogas/investigadoras y están referidos en sus contenidos a tres niveles específicos: el primer nivel, hace énfasis en la toma de conciencia del significado de las estructuras sociales existentes y su relación con comportamientos racistas específicos de mujeres; el segundo nivel, se refiere al desarrollo de un deseo de cambio con relación a formas de comportamiento racista en las jóvenes participantes, y el tercer nivel, facilita el desarrollo e implementación de estrategias de cambio. Esta propuesta fue elaborada por las investigadoras, con base en su larga experiencia como pedagogas de la capacitación antirracista y del trabajo político de género, en diferentes instituciones de la ciudad de Berlín y otras ciudades alemanas y es presentada como punto inicial de la oferta, con la precisión que se presenta sujeta a modificaciones de forma y contenido, acorde a los ritmos, intereses y desarrollos en cada uno de los grupos.

El procedimiento de los talleres psicopedagógicos del GABM se sucede durante un año y medio y en un total de 129 sesiones de trabajo presencial. Detalles sobre la frecuencia de los encuentros por grupo con su intensidad horaria es registrado en la Tabla 3. La variación en la cantidad de sesiones intergrupo obedece a los intereses de las participantes, su disposición de tiempo y su mayor o menor presencia en la institución que sirve de espacio al proyecto. Por ejemplo en el caso de G1, las hijas de los emigrantes, se trata de un grupo con una presencia diaria en la institución de tiempo libre Café Pink, situación que favorece los encuentros semanales dentro de su itinerario.

El G2, hijas de parejas binacionales, se encuentra vinculado a una de las ofertas de actividades en tiempo libre, para fines de semana, de una de las más grandes instituciones de mujeres en Berlín (SUSI). La presencia de las participantes jóvenes en la institución es puntual, las participantes deciden un encuentro con más intensidad horaria (3 horas sesión) pero cada 15 días, lo que les permite participar en otra de las ofertas de fin de semana de la institución. Para G3, el de las estudiantes de la Universidad Técnica de Berlín fue importante tener sesiones de larga duración para sus discusiones, dado que ellas optaron por técnicas de trabajo, conferencias, exposiciones, discusiones de texto, muy similares a las utilizadas en su cotidiano universitario. Para el G5 las actividades del proyecto se programan anexas a sus obligaciones institucionales, una especie de cursos de actualización, razón por la cual deciden programar encuentros de larga intensidad, tipo taller y espaciados temporalmente. En cada uno de los grupos los encuentros presenciales alcanzan una intensidad de cerca de 100 horas de trabajo. La decisión de intervenir durante un año y medio obedece al objetivo de jalonar un proceso emancipatorio que involucra diferentes niveles en los procesos de toma de conciencia, proceso que se considera exige de un trabajo secuencial. Aunque la propuesta inicial de las investigadoras para el trabajo de intervención fue de dos horas semanales, respetando los ritmos de los grupos y las características de la IAP se posibilita la flexibilidad en su ejecución.

En las sesiones de trabajo se implementan alrededor de 21 técnicas pedagógicas diversas tales como: la discusión orientada en un tema, lluvia de ideas, collage, visita a lugares públicos, cine foro, discusión libre, exposiciones sobre un texto, juego de roles, periódico de pared, actividades de pintura, comidas conjuntas, entrevistas semi-estructurada, entre otros. La eficacia en la aplicación de estas técnicas constató la relevancia de la utilización de una pedagogía vivencial. La variedad en la implementación de las técnicas facilitó el flujo continuo de los contenidos, que se convirtieron en la materia prima para la confrontación y el proceso de toma de conciencia sobre actitudes racistas, así mismo como sobre las razones de su labor antirracista.

La mayoría de los encuentros se suceden en las instalaciones de las instituciones a las cuales las participantes están adscritas, con horarios planeados y concertados con las participantes. La asistencia de las jóvenes es voluntaria, cuentan con el acompañamiento en cada una de las sesiones de dos

profesionales de la pedagogía y la psicología, financiadas con recursos del proyecto.

El cuarto momento de la intervención (Tabla 2) lo constituye el análisis de los datos y su interpretación como propuesta para un trabajo antirracista específico de género. Una gran parte de la significación de los datos se realiza durante la fase de intervención psicopedagógica con las participantes. Sin embargo la responsabilidad por la elaboración del informe final recae sobre la investigadora que presenta la propuesta como el aporte de nuevo conocimiento en su trabajo de doctorado.

*Método de recolección de datos:* Se elige la observación participante como el método de recolección de datos y el instrumento de registro de los datos de la experiencia fue la elaboración de actas detalladas de las sesiones. Pedagogas, investigadoras y participantes juegan un papel activo en la acumulación de los datos. La actividad de registro se establece en un trabajo de cooperación, en el cual cada una de las involucradas asume la responsabilidad de ser un observador participante del proceso. Durante el año y medio de intervención, las actas detalladas de las 129 sesiones fueron elaboradas por las pedagogas/investigadoras y sus contenidos fueron discutidos y aprobados por las participantes, en las sesiones posteriores a su registro, en una especie de triangulación de los contenidos, luego fueron analizados para efecto de esta investigación.

*Método de sistematización y análisis de los datos:* Metodológicamente la evaluación del material empírico se basó en la técnica cuantitativa de “deconstrucción circular” (Jaeggi & Faas, 1998). Ella consiste en un método de evaluación de material empírico que utiliza algunos de los elementos del método cuantitativo “Grounded theory construction” propuesto por Glaser y Strauss (1974). Otros elementos de este método encuentran similitudes con los procedimientos propuestos por Wiedemann (1987). El método de deconstrucción circular posibilita la construcción de un esquema de categorías, en el cual las posibilidades de acción de las participantes como sujetos socialmente activos se encuentran en su primer plano. Organizado sobre ese esquema es posible analizar los factores que determinan ese espacio de acción. En la implementación de este método de análisis el investigador de la GABM se mueve en una línea de pensamiento creativo, inductivo y de orientación

teórica alrededor de las 129 actas detalladas de las sesiones. Las actas son deconstruidas circular y recursivamente y finalmente entrelazadas, de tal forma que los contenidos de significado y sus correlaciones son expuestos a la vista. Es decir, se trata de descubrir la teoría desde los datos a través de un método de análisis comparativo. De esa manera se sucede según Jaeggi y Fass una multitud de cambios de perspectivas a través de las cuales es posible encontrar las contribuciones de una teoría sobre el estado de nuestra investigación, la cual nos promete novedades en los conocimientos.

Para la valoración interpretativa de los datos son condiciones obligatorias la transparencia, plausibilidad, la consistencia interna y la lógica de la totalidad. Teniendo en cuenta el tamaño y la complejidad de los materiales, fue recomendable el realizar un intento para proponer con anterioridad un sistema de categorías, basadas en estudios con temáticas similares, las cuales se mantuvieron en desarrollo, para facilitarle a la investigación de esta manera una mejor visibilidad del orden y la estructura de la misma. Cada acta fue valorada individualmente y ordenada según el significado de su contenido.

La implementación del método de deconstrucción circular incluyó seis pasos en la sistematización de los datos. En la Tabla 4, se presentan de forma sintetizada cada uno de estos pasos. En el primer paso del proceso, fue realizado un resumen de cada uno de los protocolos de las sesiones. Dicho resumen arrojó como resultado un “Catalogo de Temas” que reflejó los contenidos más importantes y las técnicas utilizadas en cada sesión pedagógica. En un segundo paso, se extrajo una lista de 808 contenidos significativos del “Catálogo de Temas” y con la ayuda del SPSS (Statistics Program for Social Sciences) se categorizaron estos contenidos.

En el tercer momento de este proceso se construyeron conceptos centrales (en la medida en que fueron extraídos y comprimidos del catálogo de temas los puntos principales), en cuarto lugar, se parafrasearon dichos conceptos en 41 Meta-Temas. En el quinto paso se aislaron 11 categorías centrales de análisis. Ellas reflejaban y se apoyaban en algunas categorías (como la 3 y la 6) similares a las utilizadas por diferentes autores para el estudio de la problemática de racismo y mujeres (Nestvogel, 1988; Rommelspacher, 1995a). En la Tabla 5, se presentan las categorías elaboradas a partir del proceso de deconstrucción de los contenidos del texto, de las actas detalladas.

Tabla 4  
*Proceso de Deconstrucción Circular*

Pasos del proceso sistematización	Resultado
Resumen de las actas por sesión	Catalogo de temas, contenidos y técnicas utilizadas
Extracción de contenidos significativos	Lista con 808 contenidos significativos
Categorización de contenidos	Lista con 257 Temas generativos
Construcción conceptos centrales	Lista con 42 Meta temas
Aislamiento de categorías	Lista con 11 categorias centrales
Interpretación teórica de categorías	Texto análisis



Tabla 5

*Categorías de Análisis*

Niveis	Categorías
Primer	1. Aclaración del significado de conceptos centrales 2. Tres características de la sociedad alemana y su relación con el racismo 3. Fuentes de una actitud patriarcal, dominante y eurocéntrica
Segundo	4. Mecanismos e instrumentos que facilitan y posibilitan el ejercicio del racismo 5. Definición y finalidad del concepto de toma de conciencia 6. Aspectos de la autorreflexión cultural 7. Posibilidades de cambio en las formas de comportamientos racistas cotidianos
Tercer	8. Orientación en la búsqueda de mecanismos liberadores de las jóvenes contra el ejercicio de dominación, hacia una conducta cívica valerosa y una conciencia responsable 9. Propuestas de formas de oposición contra el racismo 10. Preparación de acciones en espacios públicos 11. Dificultades del accionar contra el racismo

El análisis individual de cada una de esas 11 categorías a la luz de su significación dentro de una teoría feminista para el trabajo con jóvenes, la investigación acción participativa y la teoría antirracista, se sucede en el paso sexto. Algunos resultados sobre este paso se presentan en el aparte análisis de los resultados y su interpretación a la luz de las propuestas teóricas.

Los resultados de la sistematización estadística sobre la frecuencia de los contenidos significativos, así como los Meta-temas y las categorías, permiten diferenciar y validar tres niveles del proceso del GABM. Estos niveles corresponden con los propuestos por las pedagogas investigadoras al inicio de la investigación (ver Tabla 2), apar-

te referido a la intervención psicopedagógica), aunque, los mismos fueron sometidos a diversas modificaciones de contenido y de forma, durante el proceso de intervención. En la Figura 1 y la Tabla 6 siguientes, se esquematiza el movimiento de la frecuencia de los contenidos en cada uno de los niveles con los datos correspondientes a cada uno de los grupos.

En el primer nivel, el que se refiere a la toma de conciencia del significado de las estructuras sociales existentes y su relación con comportamientos racistas específicos de mujeres, el comportamiento de los datos estadísticos sobre el número de contenidos temáticos tratados por los grupos, señalan a este nivel como el de más alta significación en los tres grupos de mujeres jóvenes. En G1, 160/539, correspondiente a un 29.6%;

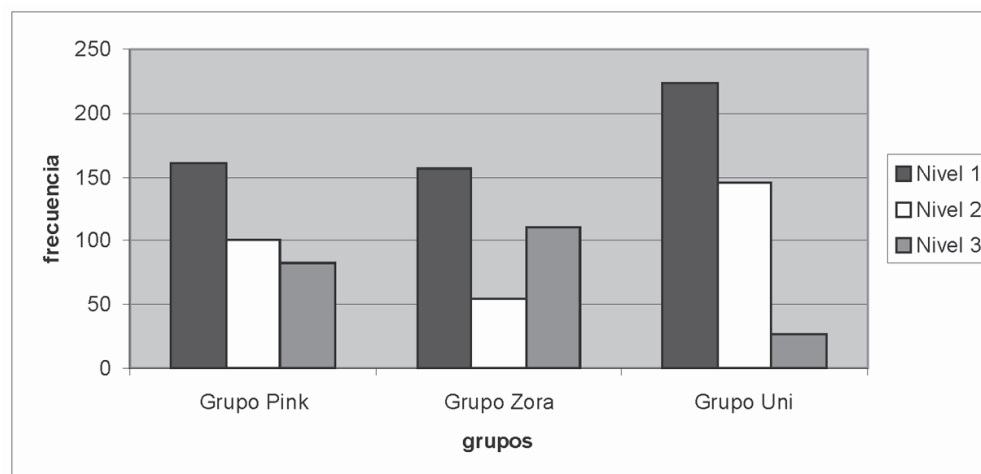


Figura 1. Grupos y frecuencia de los contenidos en cada nivel

Tabla 6

*Datos Numéricos sobre Niveles, Grupos y Frecuencia de los Contenidos en Cada Nivel*

Nivel/ Grupo	Pink (G1)	Zora (G2)	Uni (G3)	Total
Nivel 1	160	156	223	539
Nivel 2	101	55	145	301
Nivel 3	82	110	27	219

en G2, 156/539, correspondiente a 28.9%; y G3, 223/539 correspondiente a un 41,3%. En el segundo nivel, el desarrollo de un deseo de cambio con relación a formas de comportamientos racistas de las mujeres jóvenes participantes, los datos estadísticos muestran cómo el número de los contenidos temáticos abordados en este nivel lo significan como el segundo en los tres grupos de mujeres jóvenes. En el G1, 101/301 correspondiente a un 33.5%; G2, 55/301 correspondiente a un 18.2 %; y G3, 145/301 correspondiente a un 48.1%. Estos resultados permiten concluir que los espacios de discusión sobre las implicaciones de la problemática de racismo a nivel macro y micro, son los que poseen la mayor relevancia durante los tres semestres de la experiencia. Esto fue cierto aún en el caso del grupo de mujeres jóvenes binacionales (G2), en el cual sus integrantes habían planteado desde el inicio del proyecto como único interés el desarrollo e implementación de acciones antirracistas en espacios públicos. El tercer nivel, el referido al desarrollo e implementación de estrategias de cambio, puntúa estadísticamente como el de mas bajo número de contenidos tratados. En G1, 82/219, correspondiente a un 37.4%; en G2, 110/219, correspondiente a 50.2%; y G3, 27/219 correspondiente a un 12.3%. Una lectura transversal de la figura nos permite observar que existen grados de significación diversos de cada uno de los niveles entre los grupos por ejemplo, mientras para el grupo de jóvenes universitarias las reflexiones a nivel macro, pertenecientes al primer nivel son las de más alta significación, para las jóvenes de familias binacionales de Berlín oriental lo más significativo son los contenidos referentes a la implementación de acciones públicas antirracistas. En el grupo de jóvenes hijas de inmigrantes el comportamiento de los significados de cada uno de los tres niveles es similar.

A pesar que se utilizó y mantuvo el concepto de nivel para referirse a ellos, es necesario aclarar que en el proceso de intervención antirracista esta diferenciación se refiere más específicamente al carácter de una serie de actividades, que comparten un fin en sí mismas, distanciándose de la característica de un nivel con una exigencia secuencial que antecede y es pre-requisito del otro. En la dinámica de la intervención las participantes construyen, dibujan, recorren, diferentes caminos para abordar la problemática de racismo y antirracismo, sucediéndose adelantos y retrocesos en el abordaje de los contenidos que corresponden a uno u otro nivel. Resulta más conveniente pensar en un procedimiento tipo espiral, que permite se suceda la relación y la vinculación de los diferentes contenidos de cada uno de los niveles, a través de cortes transversales.

#### Análisis de los Resultados y su Interpretación a la Luz de las Propuestas Teóricas

Después de haber categorizado y significado estadísticamente los contenidos tratados en cada una de las sesiones, se procede a interpretar este material empírico, con

base en las propuestas teóricas de la investigación acción, el trabajo feminista con mujeres jóvenes y la teoría antirracista. Es decir, se explora si es posible en realidad un trabajo de capacitación antirracista, específico de género y cuál es el significado de cada uno de los niveles abordados y de los contenidos implementados en el proceso antirracista, para el desarrollo de una propuesta teórica de capacitación específicamente femenina. Así mismo se ofrece una exposición concreta de las condiciones (metodológicas y de contenido), bajo las cuales es posible desarrollar un trabajo de capacitación antirracista específico de género.

Se estudia el significado de la experiencia empírica como generadora del desarrollo de un proceso de toma de conciencia sobre la problemática de racismo y sobre las alternativas de intervención antirracista específicamente femenina. El material empírico de la intervención constituye la base del análisis teórico. Para efectos de la interpretación se retoman los tres niveles antes citados. A continuación se presenta de forma comprimida y un tanto abstracta algunos elementos significativos del ejercicio interpretativo del material.

#### Primer Nivel: La Toma de Conciencia del Significado de las Estructuras Sociales Existentes y su Relación con Comportamientos Racistas Específicos de Mujeres

Al inicio del proyecto GABM, se reconoció la necesidad de localizar el fenómeno de racismo al interior de su marco social. Desde un enfoque psicosocial y una perspectiva epistemológica construccionista de la realidad, se partió del hecho de que el fenómeno de racismo en Alemania no era una suma de casos aislados, sino que correspondía a determinadas estructuras y mecanismos de especie social. La toma de conciencia sobre el significado de las estructuras sociales para el comportamiento racista de mujeres se convirtió en el primer nivel de la capacitación antirracista. La necesidad de localizar también el actuar antirracista en un contexto social, el cual señalara las posibilidades reales de su implementación, motivó a las jóvenes participantes a elaborar este análisis estructural. Se logra rescatar el significado del proceso de toma de conciencia sobre lo macro como facilitador de procesos emancipatorios individuales y grupales.

En esta parte se intentó dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿En qué medida el hacer consciente el significado de las estructuras sociales existentes y su relación con comportamientos racistas específicos de mujeres facilitaba la iniciación de un proceso de toma de conciencia antirracista? ¿En qué medida las participantes de la intervención antirracista específicamente femenina vivencian un proceso de recuperación de conocimiento como una acción reflexiva? Es decir ¿en qué medida los contenidos recolectados sobre el fenómeno de racismo son el resultado de un análisis de correlaciones entre aspectos políticos, sociales, económicos y emocionales de su realidad diaria? ¿En qué medida el trabajo antirracista con mujeres jóvenes puede ser visto como un trabajo de ilustración feminista?

¿En qué medida el trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes puede ser al mismo tiempo un trabajo de capacitación antipatriarcal? ¿En qué medida el trabajo de capacitación antirracista puede ser entendido como un actuar emancipatorio y en qué medida este trabajo de capacitación, que es entendido como una práctica social, puede cambiar actitudes sociales racistas?

La meta principal de este nivel consistió en hacer visible la función del racismo en la sociedad alemana. Se partió del supuesto de que el ejercicio del racismo cumple la función social, de estabilizador de una supuesta superioridad social de los miembros reconocidos de esa cultura, frente a los sujetos pertenecientes a otros grupos culturales. Se buscaba establecer las correlaciones existentes entre sociedad y racismo, así como los mecanismos que aparecen durante el ejercicio de comportamientos racistas.

El procedimiento al interior de este nivel implicó diferentes actividades como: La recopilación de experiencias privadas de las participantes sobre situaciones racistas y antirracistas; una aclaración del significado de los conceptos: racismo, el ser extranjero, la motivación antirracista, el trabajo antirracista específicamente femenino y el ser o estar afectado por racismo; el visualizar la relación existente entre las características históricas, sociales y culturales de la sociedad alemana y la aparición del racismo; el indagar sobre la influencia de estructuras de pensamiento de la colonia y de la Ilustración, así como de los procesos de civilización sobre actuales formas sociales de pensamiento y acción racista; y la valoración de los mecanismos e instrumentos propios que facilitan y posibilitan el ejercicio de racismo. Algunos de los autores que se constituyeron como relevantes para el análisis de los hallazgos en el primer nivel de intervención fueron entre otros: Elias (1982), Höhme-Serke (1994b), Jacoby y Lwanga (1990), Kalpaka y Rätzl (1990); Kappeler (1987), Khela (1999), Mamozai (1989), Mergner (1990), Oguntoye, Opitz, y Schulz (1986), Rommelspacher (1994), Rommelspacher (1991a).

La implementación de técnicas pedagógicas como la discusión grupal dirigida, las exposiciones sobre textos específicos, las entrevistas y conversatorios con terceros conocedores de los temas y los juegos de roles, les permitieron a las participantes identificar los elementos relevantes de este nivel y apropiarse argumentativamente de su significado para la comprensión del engranaje de la problemática de racismo a nivel macro en la estructura social, política, cultural y económica alemana.

Los datos estadísticos señalan el significado de este nivel al interior del GABM-proceso. De los contenidos significativos fueron trabajados 539/808, correspondientes a un 66.7%. Detalles sobre el significado de este nivel en cada uno de los grupo fue presentado en el análisis de la Figura 1. Los resultados de los datos estadísticos sobre los Meta-temas localizan 10/42, y con referencia a las categorías de análisis 4/11 se ubican en este

nivel (ver Tabla 5). Los hallazgos reafirman la relevancia de este nivel para el desarrollo de una propuesta pedagógica de un trabajo de capacitación antirracista específico de género.

#### Segundo Nivel: Desarrollo de un Deseo de Cambio en Relación con Formas de Comportamiento Racista en las Mujeres Jóvenes

En este nivel se inició el proceso de capacitación para el fortalecimiento de un deseo de cambio. Característica que se había planteado como pre-requisito a las jóvenes participantes al inicio de la investigación. Durante el desarrollo del GABM se corroboró que la disposición que expresaban las participantes de identificarse a sí mismas como antirracistas, no ofrecía ninguna garantía al hecho de que ellas tuviesen claridad sobre el significado y sobre las consecuencias de la expresión de ese deseo, en lo referente a la meta de obtener un cambio de situaciones racistas. Un proceso de aprendizaje antirracista debe asumir como meta, la aclaración conceptual del “deseo de cambio”. Tener un interés antirracista no significó de forma inmediata, que las participantes asumieran un actuar valeroso frente a actos o situaciones racistas. Las participantes y las pedagogas lograron a partir del análisis de los contenidos de las discusiones concluir que el desarrollo de un deseo de cambio, con relación a la existencia de estructuras racistas, debía implicar la toma de conciencia sobre el significado de ese cambio tanto a nivel personal como a un nivel social.

Durante el proceso de investigación fue necesario aclarar cuál era la posición que tomaban las participantes con relación a la problemática de racismo y antirracismo; en qué medida reconocían su responsabilidad frente a estos fenómenos y cómo veían ellas las posibilidades reales para cambiar una situación racista. Las metas más significativas durante este nivel del proceso del GABM fueron: Primero, facilitar una confrontación con las formas de relacionarse socialmente con procesos de opresión. Segundo, fortalecer la formación (instrucción) de una sensibilidad perceptiva, de las maneras de comportamientos racistas específicamente femeninos. Tercero, promover la instalación de una valoración crítica y de una modificación de normas y valores internalizados. Cuarto, iniciar una orientación de ayuda de las mujeres jóvenes para la búsqueda de mecanismos de liberación frente a los ejercicios de abuso de poder y los mecanismos que faciliten una toma de conciencia responsable y valerosa.

La dedicación al logro de estas metas fue redefinida durante el desarrollo de la intervención, en estrecha relación con las necesidades específicas que iban planteando las participantes de los diferentes grupos durante su confrontación con el manejo de la problemática, al interior de los talleres. Sin embargo es necesario reconocer que los conocimientos de las pedagogas/ investigadoras sobre el tratamiento teórico y práctico de la problemática de racismo y de las propuestas antirracistas, - adquiridos en experiencias anteriores, sobre el manejo de grupos

diferenciales de edad, clase, género, y pertenencia cultural, facilitó la redefinición de las metas y el diseño de estrategias para su logro.

El procedimiento de este nivel contempló los siguientes puntos: aclaración de los conceptos de toma de conciencia y toma de conciencia de sí misma; la identificación de las participantes a sí mismas como luchadoras (activistas, promotoras) antirracistas; la definición de los intereses compartidos de la lucha antirracista; la toma de conciencia de su papel como sujeto político en la liberación de estructuras de pensamiento y actuar racista; la toma de conciencia de los aspectos de la reflexión de sí mismas y de las influencias de la identidad cultural; las discusiones sobre las diferentes formas de reacción y defensa en la relación con los otros como resultado de una carencia en la identidad cultural; la reelaboración del eurocentrismo cultural y su influencia en los enfoques u opiniones acerca de los extranjeros; la toma de conciencia de sobrevaloraciones (apreciaciones de valor) femeninas occidentales y su relación con las jerarquías de valores sobre el "hombre y la mujer negra"; finalmente la aclaración del concepto conciencia responsable y valerosa.

A través del desarrollo de un proceso reflexivo de toma de conciencia sobre sí mismas y sobre su propia realidad cultural fue posible acceder al fortalecimiento del deseo de cambio. En general este nivel del proceso ofreció una respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué motiva a las participantes como mujeres a asumir comportamientos racistas? ¿Cuáles son las tendencias racistas más comunes en "las mujeres"? ¿Cuáles responsabilidades poseen ellas como mujeres por los comportamientos racistas?

Las posibilidades de ese proceso de toma de conciencia de sí mismas como instrumento del fortalecimiento del deseo de cambio consistieron en que las participantes como grupo de género, como grupo étnico, como clase social, a la vez que como individuos, aceptasen su realidad en vez de sentirse inhabilitadas (desprotegidas) frente a los factores objetivos racistas que su realidad transporta. Es decir, se trató de percibir e identificar las razones de ese saber sobre lo social y sobre sí mismas; de reevaluar nuevas posibilidades para el cambio de esa realidad, y de entrenarse en ese nuevo aprendizaje que ofreciese oportunidades para la reconstrucción de otra realidad, social e individual más acorde a su deseo de cambio. El trabajo de evaluación y valoración de la propia limitación eurocéntrica exige a los sujetos (en este caso a las participantes del GABM), el no evadir que precisamente ellas con sus estructuras de personalidad, no están libres de la historia que se ha forjado por generaciones.

La superación del estado de ingenuidad referente a la propia toma de conciencia sobre el estar comprometida con el trabajo antirracista constituyó un pre-requisito importante para el desarrollo de la conciencia de sí mismas en el proceso antirracista. Para las participantes fue importante aceptar, que el racismo no

puede continuar siendo visto como una realidad ajena a los individuos, y fue importante que se reconociera en cuáles de los comportamientos racistas y antirracistas las mujeres juegan un papel activo. Las participantes reelaboraron durante el proceso diferentes ejemplos sobre racismo, en los cuales, fue posible reconocer la dinámica de transición que se sucede en la transformación de un estado de conciencia "mágico", con explicaciones sobre la existencia del fenómeno de racismo de orden sobrenatural, por fuera de una racionalidad adjudicada al sujeto, hacia la transformación en un estado de toma de conciencia "ingenuo", cuyas explicaciones corresponden con los elementos explicativos de una sabiduría popular incuestionable, hasta transitar a un estado de conciencia "crítico" referente a la problemática de racismo, sus causas y responsabilidades. Es decir, el GABM se inscribe en el modelo de desarrollo de una conciencia crítica propuesto por Paulo Freire, en su pedagogía del oprimido (Freire, 1974, 1978).

Una de las categorías significativas dentro de este segundo nivel, el proceso de desarrollo de un deseo de cambio en relación con formas de comportamiento racista en las mujeres jóvenes, es la referida a los aspectos de una autoreflexión cultural (ver Tabla 5). Entendida ésta en el proceso, como una forma de hacerse consciente de las tradiciones culturales internalizadas; como una toma de conciencia de las sobrevaloraciones occidentales; y como una toma de conciencia de las relaciones hegemónicas femeninas occidentales. En la auto-reflexión cultural como una forma de hacerse consciente de las tradiciones culturales internalizadas fue vital la confrontación con el concepto de identidad cultural. En los grupos participantes se puntualiza sobre los problemas existentes en su identificación como alemanas occidentales, las dificultades con la identificación cultural para las mujeres jóvenes turcas participantes en el proyecto y los problemas de identidad cultural para las mujeres jóvenes de Berlín oriental. Los aportes teóricos de autores como Albert (1993), Erikson (1973), Jouhy (1985), Kalpaka y Rätzhel (1990), Leiris (1985), Mergner (1990), referidos al estudio sobre la identidad y su relación con la pertenencia cultural y nacional se constituyen en fundamento del análisis de los hallazgos obtenidos en el proceso.

Se analizan también algunos posicionamientos múltiples identitarios como formas de comportamiento contestatarias y/o defensivas frente a la exigencia social de posicionarse de manera predeterminada en una identidad cultural que no es asumida voluntariamente, algunas de formas referidas son: las tendencias al internacionalismo, a la identificación con otros grupos de referencia y la existencia de características de una identidad múltiple. Los aportes de autores como Basu, Höhme-Serke y Macher (1999), Davis (1994), Mergner (1999), Mohanty (1988), Nestvogel (1988), Rommelspacher (1991b, 1995a), Tühmer-Rohr (1999) sirven de soporte en el análisis de estas tendencias.

En la auto-reflexión cultural, como una toma de conciencia de las sobrevaloraciones de la cultura occidental. El análisis del eurocentrismo cultural y su influencia sobre los modos propios de proceder frente a los extraños se basa en el establecimiento de una comparación entre las características del pensador eurocentrista y los comportamientos de las participantes en el proyecto frente a los sujetos de otras culturas. Las características identificadas y contrastadas con formas propias de comportamiento fueron: Los eurocentristas piensan que son portadores de la verdad, tienen la pretensión de tener que saberlo todo, están convencidos de que son los mejores y por eso son el punto central, poseen una seguridad sobre el propio juicio de valor, miden a los otros en base a su propia tabla de valoración eurocéntrica, poseen la autoevidencia de estar en total derecho, estigmatizan al otro a razón de su procedencia, coaccionan una homogeneización del mundo con la sociedad europea como modelo ideal, tienen el convencimiento de que el sí mismo, el yo, es un objeto posible de ser modelado. Las reflexiones sobre el fenómeno de eurocentrismo de autores como Höhme-Serke (1994a), Jouhy (1985), Kappeler (1987, 1999), Khella (1999), Mergner (1990), Mies (1989), Nestvogel (1988), fueron trascendentes en este aparte.

En la auto-reflexión cultural como una toma de conciencia de las sobrevaloraciones de las características culturales de lo femenino occidental, se identifica como importante la búsqueda de respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué motiva a las participantes como mujeres a comportamientos racistas? ¿Cuáles son las tendencias racistas más frecuentes en las mujeres? La desvalorización e invisibilización de las experiencias colectivas de las mujeres extranjeras se presenta como la primera tendencia.

Algunas de las argumentaciones para la existencia de comportamientos racistas en mujeres, identificadas en el proceso fueron: los comportamientos racistas son utilizados como apoyo del status quo, los trabajos teóricos realizados por las autoras Rommelspacher (1994, 1995a) y Thürmer-Rohr (1999) se constituyen en materiales para la autoreflexión y significación de los contenidos significativos generados al respecto; son el resultado de una necesidad femenina de mantener una armonía superficial (aparente) en lo social y lo cultura, encubriendo los conflictos y tensiones; son el resultado del sueño de la liberación de la humanidad de muchas mujeres; aparecen como resultado de una localización (“reconocimiento”) de la “mujer negra” como víctima; se presentan como ejercicio de poder racista femenino. Cada uno de los aspectos planteados en el primero, segundo y tercer momento de esta auto-reflexión cultural son trabajados de manera detallada en el documento de la tesis doctoral.

En el proceso para definir cuál es la responsabilidad que asumen las mujeres por estos comportamientos racistas, se efectúa una confrontación con dos tesis trabajadas por psicólogas feministas: la primera tesis plantea que las mujeres no poseen ninguna responsabilidad por la ideología y la política

de una sociedad patriarcal. Es decir, reconocen la primacía de la ideología del patriarcado como responsable de la aparición de un fenómeno racista (Avtar, 1996; Beck, 1994; Haug, 1993; Holzkampf & Rommelspacher, 1991; Kappeler, 1988; Lutz, 1989; Rommelspacher, 1995a). En la segunda tesis se discute la equiparación entre racismo y sexismo como formas de discriminación que afectan a todas las mujeres. Si bien las participantes poseían algunas experiencias de confrontación argumentativa con la primera tesis, la del patriarcado, la segunda tesis que establece la relación entre los procesos de discriminación racista y sexista les planteó muchas inquietudes, sobre todo en aspectos referentes a la revisión de textos que versan sobre la construcción de una teoría colonial racista, en la cual, como señalan varios autores las mujeres blancas, desde su condición de mujer y los denominados por el pensador colonial occidental como “salvajes” fueron considerados en una cercanía muy especial con la naturaleza. La mujer blanca fue reconocida en un estado de “la medio salvaje”. Naturalmente, al interior del mismo discurso colonial racista el lugar de la mujer negra, en su estado de salvajismo, fue ubicado por debajo de la mujer blanca y más profundamente salvaje a la ubicación del hombre negro (Jacoby & Lwanga, 1990; Kappeler, 1987; Mamozai, 1982, 1989; Oguntoye, Opizt, & Schulz, 1986; Rommelspacher, 1995a, 1995b, 1995c; Weigel, 1991). Con el argumento de que todas las mujeres como minoría étnica son discriminadas de igual manera y por ende víctimas, se intenta negar la participación de las mujeres en actividades de discriminación racistas fundamentada en argumentos sexistas. El sustento empírico de la discusión sobre la segunda tesis fueron dos afirmaciones planteadas por las participantes. En la primera se expresaba que “las mujeres extranjeras son definidas por las mujeres alemanas, también a razón de características racistas y sexistas de personalidad” y en la segunda se contraargumentaba que “las mujeres no pueden comportarse de manera sexista frente a nadie, dado que el ejercicio del sexismo es un asunto exclusivo de los hombres”. Las participantes del grupo de mujeres jóvenes extranjeras eran de la opinión, de que una gran parte de las mujeres alemanas se identifican con una sociedad dominante, a pesar que esa sociedad se apoya en la dominación masculina y el patriarcado, señalan que en eso consiste la contradicción de su comportamiento: “como dominantes se colocan ellas mismas sobre cualquier extranjero/a para ejercitar el racismo. Ellas utilizan el mismo instrumento para la definición de las mujeres extranjeras, con el cual ellas mismas son discriminadas de manera sexista en el patriarcado”. En las relaciones patriarcales sexistas las mujeres son valoradas en función de sus características (físicas) externas, son reducidas a la categoría de objeto, el ejemplo más drástico es su definición y valoración sobre la base de la belleza de su cuerpo. Los parámetros de la valoración de ese objeto como bello son definidos por los hombres. La contradicción radica en el hecho de que frecuentemente en la definición y la presentación de

mujeres de otras culturas en textos escritos, así mismo como en situaciones de las relaciones personales con mujeres de otras culturas, éstas son percibidas solamente en razón de sus características externas. Expresiones como “las mujeres extranjeras son bonitas, alegres, exóticas, coquetas, peligrosas”, según la opinión de las participantes turcas aparecen regularmente en los intercambios. Tanto la mujer blanca como el hombre en el patriarcado definen el valor de la mujer extranjera en relación con su apariencia exterior. En contraposición con esta valoración, define la mujer blanca su propio comportamiento como opositora, contrincante o como par y colega de la mujer extranjera. Aceptando de manera contradictoria la naturalización del hecho de que como dependientes, no autónomas, amarradas de sus hombres al menos las mujeres tienen la posibilidad de ser bellas. Sorprendidas se dan cuenta las participantes que también ellas como mujeres extranjeras han internalizado esas normas de la sociedad patriarcal y las han hecho propias. Así lo documenta textualmente en uno de los protocolos la pedagoga: “en general encuentran las jóvenes como horrible que exista un ideal de mujer, esto hace la mayoría de las veces sus vidas difícil. Ellas (las jóvenes turcas) deben luchar diariamente contra el sobre peso, contra esas caderas robustas, esas piernas gruesas, ese busto abundante, aún en el caso en el cual ellas mismas no encuentran como bonita esa figura enflaquecida de las modelos occidentales. Ellas se sienten obligadas a participar en ese juego, en tanto su preocupación es: (nuestros hombres parpadean ante cada figura delgada)”. Otro ejemplo de la forma cómo vivencia la mujer extranjera esa localización la ilustra la siguiente cita: “en ningún lugar como aquí (en Alemania) fui percibida como una belleza, inclusive las mujeres me dicen continuamente que ojos, cabellos, piel y dientes tan hermosos que tengo. Toda mi sabiduría, mi inteligencia, todo aquello por lo cual tuve que pelear arduamente en mi país de origen, no posee aquí ningún valor, lo relevante es como me veo exteriormente. El hecho de ser una exótica no me es suficiente”. La pregunta central de la discusión fue: ¿dónde queda la percepción de la mujer extranjera en relación a sus características intelectuales? ¿Se mantiene la sabiduría como una característica exclusiva de la mujer blanca? Las mujeres extranjeras perciben el racismo positivo y negativo de la valoración y ello determina su comportamiento posterior en el encuentro. En esta confrontación las participantes extranjeras y las de familias binacionales llegan a la conclusión que la valoración de la belleza puede movilizar diferentes comportamientos racistas tanto de carácter positivo como negativo. Es decir la belleza es valorada como un factor que facilita la vida en una sociedad patriarcal, en consecuencia son percibidas las mujeres extranjeras como peligrosas y es evitado el contacto con ellas. Muy frecuentemente es posible percibir en las conversaciones cotidianas públicas comentarios como: “las mujeres extranjeras son exóticas, son bellas y por ende son peligrosas”. En la opinión de Mamozai (1989) muchos de esos prejuicios (ellas son perezosas, horribles, bellas, exóticas,

peligrosas, subdesarrolladas) se iniciaron en el tiempo colonial y se mantienen hasta nuestros días. Ellas persisten en los cuadros prejuiciosos sobre los enemigos del pensador/ra occidental. Las jóvenes extranjeras y binacionales asumen que muchos de esos prejuicios contra las otras mujeres aparecen de una situación de concurrencia por la belleza, no solamente entre mujeres de diferentes culturas sino también de diferentes sistemas sociales. Comentarios como “las mujeres extranjeras son brujas, que por medio de su belleza subyugan a nuestros semejantes, -nuestros hombres-”, no son solamente un tema de conversación cotidiano de muchas mujeres mayores (ancianas), en el metro o en la calle, sino que hacen parte de un saber del sentido común de muchas mujeres”, expresan las jóvenes extranjeras resignadas. La introducción de ejemplos sobre la participación de las mujeres en discriminaciones racistas sexistas les permite a las participantes del GABM aclarar cual es la responsabilidad que las mujeres poseen en esos comportamientos. En el último momento de este proceso de toma de conciencia sobre el deseo de cambio se establece como meta la orientación hacia la búsqueda de mecanismos de liberación para las mujeres jóvenes, contra el ejercicio de un poder machista hasta la adquisición de una toma de conciencia valerosa y responsable.

Los datos estadísticos señalan el significado de este nivel al interior del GABM-proceso. De los contenidos significativos fueron trabajados 301/808, correspondiente a un 37.2%. Detalles sobre el significado de este nivel en cada uno de los grupos fue presentado en el análisis de la Figura 1. Los resultados de los datos estadísticos sobre los Meta-temas localizan 11/42, y con referencia a las categorías de análisis 3/11 se ubican en este nivel (ver Tabla 5). Los hallazgos validan la relevancia de este nivel para el desarrollo de una propuesta pedagógica de un trabajo de capacitación antirracista específico de género.

### Tercer Nivel: Desarrollo e Implementación de Estrategias de Cambio

El proceso de investigación tuvo como objetivo el estar orientado a la práctica. Las participantes debían aprender a actuar de manera colectiva, preparada, organizada, frente a los atropellos que se identificaban como racistas contra los miembros de otras culturas. Dado que las participantes al interior de las estructuras de opresión social, dependiendo de la situación, asumían tanto el papel de opresoras como el de oprimidas, se hizo necesario implementar primero un proceso de liberación de lo oprimido a un nivel personal.

Las metas dominantes de este nivel fueron: reflexionar acerca de acciones concretas de oposición contra el racismo; desarrollar e implementar actividades internas de grupo contra el racismo propio y actividades antirracistas en un ámbito público. En sus contenidos se concentró este nivel en el sortear posibilidades de cambio, y en la recolección de propuestas para desarrollar formas de oposición (de resistencia) antirracista. Después, se identificó la acción, como un proceso de aprendizaje

y se prepararon actividades en el ámbito público. Las mujeres jóvenes discutieron el significado de las metas de las acciones preparadas, así como las dificultades y las alternativas de solución. Los resultados del estudio empírico demuestran que durante la intervención antirracista las participantes desarrollaron nuevas formas de acción contra el racismo acorde a su situación cotidiana.

El actuar antirracista fue concebido por las participantes como un proceso de aprendizaje (Boal, 1989). Es decir, las participantes debían aprender a organizar actividades, las cuales llevaran impresas sus necesidades, deseos, exigencias y sus intereses compartidos para lograr alcanzar determinadas metas antirracistas, sociales y políticas.

Las acciones antirracistas del GABM no se limitaron a la implementación de actividades en el ámbito público, sino que estuvieron enfocadas en la mayoría de los casos al cambio de actitudes y comportamientos en el cotidiano personal de las participantes. Dado que la implementación de actividades en el ámbito público no fue la meta en sí de la acción, sino que se trató más bien de observar y tomar conciencia acerca de la realidad que esa acción intentaba cambiar, eso significó que todos los conocimientos que las participantes acumulaban sobre la problemática de racismo, sobre las posibilidades de la realización de una acción antirracista, fueran de gran significado para el proceso mismo. Al interior del proceso, la auto-reflexión, que exigía la preparación de la acción, se constituía ya en parte de la acción antirracista. Las participantes asumieron su actuar antirracista como una tarea autocrítica frente a su propia realidad. Ellas se reconocían como multiplicadoras de procesos de toma de conciencia sobre la problemática de racismo; de procesos que exigían de coraje civil y de la iniciación de procesos culturales para la convivencia. Su tarea fue desarrollada por fuera de modelos de comportamiento agresivos y defensivos.

Una mirada crítica a los procedimientos seguidos en la preparación de diferentes acciones de intervención antirracista, desarrolladas por los grupos participantes, nos permite diferenciar cinco etapas comunes en la preparación de cada una de dichas acciones: En la primera etapa, las mujeres jóvenes se plantean la pregunta: ¿Qué podemos hacer frente al problema? Es decir, ¿cómo podemos nosotras hacer visible públicamente nuestra posición antirracista? Por ejemplo las participantes proponen entre otras actividades: preparar una huelga en la escuela contra el racismo, montar una obra de teatro callejero sobre la temática racismo e invitar al público pasante a la discusión, elaborar un filme autocrítico sobre la presentación de sujetos de otras culturas en los filmes documentales, preparar un encuentro (un conversatorio) con grupos de mujeres jóvenes pertenecientes a grupos de extrema derecha, cambiar las formas de comunicación entre estudiantes extranjeras y estudiantes alemanas, desarrollar un proyecto de

elaboración de un video, con una pedagoga de teatro sobre el tema "la vida de una extranjera en Berlín", construir un pequeño periódico, repartir volantes con contenidos antirracistas frente a la escuela, invitar a extranjeros que poseen el derecho a asilo a una discusión sobre su situación. En la segunda etapa las participantes ponen a prueba cada una de las propuestas, es la puesta en marcha de sus ideas; allí invierten las mujeres jóvenes todas sus ideas y energías para la preparación de la acción. Después de unas discusiones sobre la viabilidad de preparación e implementación de las ideas se deciden por algunas de ellas e inician actividades para su desarrollo. En una tercera etapa las jóvenes reflexionan sobre qué es lo que significa para ellas el participar en la preparación de dichas actividades. Ellas reconocen sus fortalezas y sus debilidades como responsables de dicha acción. Proceden entonces en la cuarta etapa a una evaluación de las posibilidades de implementación de dicha acción en público. Las mujeres jóvenes intentan evaluar de manera realista el estado actual de la preparación de la acción, sus consecuencias y riesgos. Y por último, en la quinta etapa deciden las participantes, si las acciones pueden ser implementadas o no en público. La preparación y desarrollo de dichas actividades les señala a las participantes los límites y obstáculos personales y sociales con los cuales puede chocar la implementación de dicha acción en público. El intervalo de tiempo para el desarrollo de estas etapas puede ser entre dos y tres meses.

Las participantes del GABM definen las posibilidades de su actuar antirracista, en sus espacios de socialización, primero a nivel micro. Es decir, se proponen la implementación de acciones antirracistas en la familia, la escuela, el círculo de amigos. En estas actividades las participantes asumen un papel activo, en la motivación de conversaciones, discusiones y aclaraciones sobre el tema racismo. Por ejemplo, se deciden las participantes universitarias a asumir una posición autocrítica en la elaboración de trabajos académicos que implicaban la valoración de personas de otras culturas. Las jóvenes hijas de emigrantes deciden organizar una huelga contra el ejercicio del racismo en la escuela. También se preparan para un encuentro con un grupo de mujeres jóvenes con tendencias de extrema derecha.

Con la meta de influencia a nivel macro se trabaja en el desarrollo de algunas propuestas dirigidas a un grupo social anónimo distante, como son los pasajeros del metro, los visitantes de una obra de teatro, o los televidentes. Por ejemplo las participantes binacionales se ocupan de la producción de un vídeo, en el cual expresan su oposición a las tendencias racistas implícitas en la presentación de los miembros de otras culturas, en algunos filmes documentales. La meta de la implementación de estas acciones era la de expresar abiertamente su oposición frente a atentados racistas puntuales.

En el desarrollo de dichas propuestas las participantes asumen el papel de productoras y organizadoras. Sin embargo a partir de las discusiones y reflexiones al interior del grupo acerca de las posibles consecuencias que la implementación de dicha acción antirracista puede generar, se decide no llevar a cabo de manera directa o personal, algunas de las situaciones de confrontación. Es decir, deciden evitar el cara a cara con el público, hasta que ellas mismas se encontrasen más fortalecidas discursivamente con relación a la temática y deciden apropiarse de ese aprendizaje para perfeccionar por ejemplo, una cultura crítica de cine-foro. Esta renuncia a la implementación en público de la actividad, no es percibida por el grupo como un fracaso, en tanto el proceso de preparación es asimilado, como un proceso de fortalecimiento de su capacidad como agente antirracista.

Conscientes sobre el peligro de que la preparación de las actividades podía caer en el mero "accionismo", se asumió como última meta del desarrollo del deseo de cambio, la aclaración del significado del concepto de "actitud valerosa y conciencia responsable". Adorno (1970), define el concepto de actitud valerosa (*Mündigkeit*) como esa capacidad para inmiscuirse y tener valor de servir a otro sin que esto signifique una carga. Se parte del hecho que esta capacidad no aparece por sí misma, sino que se hace necesario fortalecerla desde el primer momento de la vida. Es interesante observar como la comprensión de la actitud valerosa como un proceso dinámico le facilita a las participantes el iniciar la tarea de ocuparse de la actividad antirracista. Tener un interés antirracista no significa al mismo tiempo el que las participantes tuviesen que asumir una actitud valerosa frente a los actos racistas. Poseer una actitud valerosa significaría bajo esas condiciones, el haber crecido en una tensión dialéctica dada de procesos de emancipación y socialización, adquirir la capacidad de soportar periodos de acoplamiento, y el distanciamiento en espacios de socialización humana. En el GABM, la educación para la actitud valerosa representa una tarea significativa para todas las participantes del proceso. Se toma conciencia sobre: la forma como el fuerte individualismo y la idea de acomodación, como acoplamiento social, construyen una contradicción que no permite un desarrollo adecuado del comportamiento valeroso. Cómo la existencia de normas y valores sociales que ordenan y reglamentan el comportamiento diario, y que se constituyen en una exigencia planteada a todos aquellos que comparten el espacio social, desconociendo sus antecedentes de socialización, como es el caso de la expectativa frente al comportamiento de acomodación pasiva e inmediata de los extranjeros a la normatividad alemana, distancia al individuo de su capacidad de asumir un comportamiento autónomo e independiente. Se observa cómo todos los campos de acción de la actitud valerosa que se suceden en el trabajo conjunto y la vida conjunta entre sujetos de diferentes culturas, están siendo afectados por las regulaciones sociales existentes. Se identifica cómo los comportamientos de los sujetos de esta sociedad - como individuos y como grupos - son afectados por

la determinación de unos planes de aprendizaje, de trabajo y por la selección de los contenidos de los mismos por parte de terceros. Se reflexiona acerca de cómo los sujetos se acostumbran, a que aquello que pasa en la escuela y en el trabajo, en el metro, en la calle, suceda, sin tener que asumir ellos mismos las consecuencias de las propias decisiones, en tanto no participan como sujetos con anterioridad en la toma de las mismas, de tal manera que fenómenos como el racismo o la apatía al asumir una conducta antirracista llegan a constituirse para los sujetos en categorías de comportamientos sociales naturales.

En una concordancia con los planteamientos de Adorno se identifica en el GABM dos aspectos importantes para el desarrollo de un comportamiento valeroso: el primero, se refiere a que la única real concretización de la actitud valerosa consiste en que la educación sea una educación para la confrontación y la oposición. Eso significa una educación antirracista que capacite para reconocer contradicciones y construir acciones que cambien el estado social, político, psicológico y material de las situaciones racistas. Una educación abierta al cambio, comprometida con la transformación de los acontecimientos racistas naturalizados en nuestra cotidianidad. El segundo aspecto se refiere a la necesidad de superar el desempoderamiento personal y social, en donde asumir una posición de poder no significa asumir un comportamiento hegemónico. Es necesario llegar a reconocer la fuerza de oposición a esa tarea antirracista. Substantivo en el GABM, fue la identificación de los obstáculos con los cuales se podían chocar las participantes en el desarrollo de un comportamiento valeroso. Para las pedagogas e investigadoras resultó claro que ya en el inicio de socialización de las participantes - en su condición de mujeres - se habían construido las condiciones para un desarrollo de vida como sujetos no valerosos. Esas condiciones son favorecidas por la presencia de estructuras discriminatorias como el patriarcado y el eurocentrismo. Por esta razón se señala como necesario que las participantes se confronten con su propia autobiografía. Esa confrontación les abre a las participantes la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos sobre las fortalezas y debilidades de su historia personal y social, de esta manera se facilita el desarrollo de un comportamiento valeroso.

En el GABM son asumidas las participantes como sujetos sociales. Como sujetos sociales deben ellas entender, que con su vinculación a organizaciones antirracistas, ellas han señalado que poseen competencias para hablar sobre sus propias necesidades por sí mismas y para asumir una responsabilidad en la construcción de una sociedad antirracista. Asumir una conciencia responsable se constituye como requisito para la acción antirracista. Fue necesario motivar el reconocimiento de las participantes como sujetos de derecho, es decir, como sujetos con compromisos y derechos al interior de la sociedad. El reconocimiento de estos dos elementos les posibilita a las participantes el aceptar y asumir un comportamiento responsable



con su medio ambiente. Este comportamiento fue desarrollado en estrecha relación con las responsabilidades de las participantes al interior del proceso antirracista. Ellas debían aprender a asumir la responsabilidad por las tareas antirracistas programadas. El problema de la falta de responsabilidad en la asistencia a las sesiones y actividades y el incumplimiento de compromisos asumidos voluntariamente, les señalaron a las participantes (pedagogas y jóvenes) la necesidad de fortalecer aspectos de responsabilidad individual y colectiva con el GABM.

La meta de la confrontación con el concepto de conciencia responsable consistió en que las participantes tomaran conciencia sobre sus compromisos con el GABM. Para esto fue importante que las participantes realizaran las acciones, no por miedo a ser avergonzadas públicamente, o por no tener mala conciencia, sino porque lo percibieran como un aporte a la situación de aprendizaje antirracista. Fue significativo señalar que las participantes asumieron por sí mismas la tarea de ser una instancia de control frente a la presencia de comportamientos evasivos o irresponsables. En diversas ocasiones aparece la discusión sobre estos comportamientos como un tema a trabajar en las sesiones. Estas discusiones permitieron el reconocimiento y valoración de algunos comportamientos evasivos, como resultado y síntoma de un malestar y como reacciones defensivas frente a situaciones difíciles que la confrontación antirracista había generado. Las discusiones y reflexiones sobre este aspecto le permiten al grupo clarificar la situación y le señala nuevos puntos iniciales para el trabajo antirracista.

Las participantes llegan a la conclusión de que adoptar un compromiso verbal al interior del grupo no significaba una garantía ni tampoco una capacidad para asumir ese compromiso en círculos públicos, en los cuales el ejercicio de esa actividad encuentra y desencadena comportamientos de oposición. En la identificación de las dificultades que aparecen para la implementación de acciones contra el racismo sobresalen: la disparidad entre el deseo de actuar (presentarse en público) como antirracistas y el desarrollo real de su conciencia política. La existencia de un sentimiento de sobrecarga con la temática; la aparición de un sentimiento de minusvalía; la presencia de un comportamiento ambivalente de los padres con relación al interés y oposición política contra el racismo de las jóvenes participantes; los miedos frente a la reacción de terceros implicados en la situación racista; y el sentimiento de aislamiento social a razón de su ocupación política con el tema racismo. En general es importante considerar que las propuestas de acciones antirracistas y las formas de comportamiento de cada grupo contienen características específicas que se encuentran en estrecha relación con su contexto político, social y cultural.

A lo largo de todo el proceso de intervención se demostró la importancia (el significado), al interior del trabajo antirracista con mujeres jóvenes del hecho de que las pedagogas asuman una actitud y un comportamiento abierto y receptivo frente a las propuestas de las jóvenes, para de esta manera favorecer el proceso de fortalecimiento de un actuar antirracista. De la misma

forma se llega a la conclusión de que los éxitos y fracasos en la preparación de dichas acciones antirracistas y en los cambios de comportamiento personales deben ser discutidos y reflexionados al interior del proceso mismo.

### Conclusiones

A partir de los resultados del trabajo es posible extraer las siguientes conclusiones: 1) Se ha podido demostrar que existe la posibilidad de realizar un trabajo de capacitación antirracista específicamente femenino con mujeres jóvenes que se interesan en la lucha antirracista. 2) Los aportes de las participantes del GABM se constituyen en un complejo de contenidos, que pueden ser referente para otros trabajos antirracistas específicamente femeninos con mujeres jóvenes. Aunque los contenidos significativos sistematizados, corresponden a la realidad específica alemana, considero que los mismos pueden servir de guía para otros proyectos con similares objetivos. 3) La relevancia de los tres niveles del proceso del GABM, propuestos por las pedagogas e investigadoras fue ratificado a través de los contenidos, sin embargo el hecho que estos niveles no se sucedan en un proceso continuado, exige una puesta en cuestión de su carácter como nivel en un proceso de desarrollo. Se propone para nuevas intervenciones contemplar el proceso de desarrollo en un modelo de espiral que recoja y haga dialogar diferentes situaciones que en este proyecto se caracterizan como pertenecientes a un nivel. Quizás sería mejor en una mirada más dinámica hablar sobre eventos. 4) Fue posible implementar con éxito los fundamentos de la "Investigación Acción Participativa" para el trabajo de capacitación antirracista específicamente femenino. Así por ejemplo, debieron las mujeres jóvenes maximizar sus conocimientos sobre y sus deseos de cambio frente a estructuras opresoras para lograr las metas de emancipación. Como práctica de emancipación apuntó este proceso de aprendizaje no solamente a problematizar el fenómeno de racismo, sino más a la movilización de las participantes hacia una acción antirracista. Ese actuar político frente a la problemática de racismo, que en un primer momento aparecía como una solución, le planteó a las participantes nuevos problemas que tuvieron que ver directamente con las responsabilidades frente a las consecuencias de sus nuevas formas de actuar y reaccionar. El proceso de reflexión sobre la actitud y el comportamiento antirracista amplían, renuevan y actualizan, de forma continua los objetos de análisis del GABM como un método de la capacitación política.

Finalmente deseo señalar que vale la pena reconsiderar cual es la pertinencia de construir espacios para la capacitación política antirracista de las mujeres jóvenes latinoamericanas a través de un trabajo en redes, en otros países de América Latina. Para ello es fundamental la creación

y fortalecimiento de políticas estatales que permitan el desarrollo de programas político-pedagógicos de género, programas al interior de los cuales sea posible el desarrollo de proyectos que se interesen por el tratamiento de problemáticas nacionales que afectan las relaciones de equidad, entre otras como el racismo, fenómeno que no es ajeno a nuestro ámbito cultural. Estas políticas de Estado deben verse revertidas en la adjudicación de un presupuesto que permita la construcción de instalaciones y el desarrollo de programas a través de la financiación de proyectos.<sup>3</sup>

### Referencias

- Adorno, T. W. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt, Deutschland: Suhrkamp.
- Albert, M. T. (1993). *Weltweite Entwicklungen und kulturalistische Bildung: Eine Kritik*. Weinheim, Deutschland: Deutsche Studien-Verlag.
- Avtar, B. (1996). Die neu Gestaltung Europas. In B. Fuchs & G. Habinger (Eds.), *Rassismen & Feminismen* (pp. 24-50). Wien, Österreich: Promedia.
- Basu, S., Höhme-Serke, E., & Macher, M. (1999). *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch?* Frankfurt, Deutschland: IKO-Verlag.
- Beck, R. M. (1994). Rot und Schwarz: Sexualisierung als mittel des Rassismus. *Beiträge zur Feministischen Theorie und Praxis* 17, 49-51.
- Birsl, U. (1992, 10 Januar). Frauen und Rechtsextremismus. Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung. *Das Parlament*, pp. B3-4, 22-30.
- Birsl, U., Bons, J., Busche-Baumann, M., & Kurzer, U. (1993, 27 Noviembre). Rechtsextremismus ist kein männerspezifisches Phänomen. Fremdenfeindliche Orientierungen im Geschlechtervergleich. Ergebnisse einer Studie. Politik und Zeitgeschichte. *Frankfurter Rundschau*, p. 16.
- Boal, A. (1989). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruner, C., & Dannenbeck, C. (1995). Die aufgehobene Immunität- Mädchen und junge Frauen zwischen Gewalt, Rechtsextremismus und Rassismus. In *Jugend & Gewalt, Informationszentrum Sozialwissenschaft* (p. 70). Bonn, Deutschland.
- Cohen, P. (1994). Verbotene spiele: Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. In *Argument-Sonderband, 214S: III. Neue Folge*. Hamburg, Deutschland: Argument.
- Davis, B. (1994). *Black women, writing and identity: Migration of the subject*. London, UK: Routledge Verlag.
- Elias, N. (1982). *Über den Prozeß der Zivilisation*. Frankfurt, Deutschland: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt, Deutschland: Suhrkamp.
- Essinger, H., Graf, J. (1984). *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*. Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider.
- Fals Borda, O. (1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio acción en Colombia. *Revista Paraguaya de Sociología*, 10, 25-36.
- Fals Borda, O. (1978). Über das Problem, wie man die Realität erforscht um sie zu verändern. In H. Moser (Ed.), *Internationale Aspekte der Aktionsforschung* (pp. 78-97). München, Deutschland: Kösel-Verlag.
- Fals Borda, O. (1980). *La ciencia y el pueblo*. In F. Vio Grossi & O. Fals Borda (Eds.), *Investigación participativa y praxis rural* (pp. 19-48). Lima, Perú: Mosca Azul.
- Fals Borda, O., & Brandao, C. R. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo, Uruguay: Ed. De la Banda Oriental.
- Frankenberg, R. (1996). Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. In B. Fuchs & G. Habinger (Eds.), *Rassismen & Feminismen* (pp. 51-66). Wien, Österreich: Promedia.
- Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart, Deutschland: Kreuz.
- Freire, P. (1978). Entmythologisierung der Bewußtseinsbildung. In H. Schulze & W. Schulze (Eds.), *Volkererziehung in lateinamerika* (pp. 13-22). Berlin, Deutschland: AG Spark.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1974). *Interaktion mit Sterbenden*. Göttingen, Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haug, F. (1993). Das Bild der Anderen und weibliche Angst: Einige Überlegungen zur Problematik von Rassismus und Sexismus. *Das Argument*, 35, Heft 202, 900-913.
- Heiliger, A. (1994, Juni/Juli). Rechtsextreme Tendenzen bei Mädchen und jungen Frauen und antirassistisches Potential feministischer Mädchenarbeit". *Zeitschrift für Feminismus und Arbeit. KOFRA.119*, 12 Jg., 68/94.
- Heinrich, K. (1983). Feminismus und Mädchenarbeit: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der feministischen Mädchenarbeit. *Neue Praxis*, 2,137-273.
- Heitmeyer, W. (1989). *Rechtsextremistische Orientierungen bei jugendlichen: Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung politischer Sozialisation*. München, Deutschland: Juventa-Verlag.
- Höhme-Serke, E. (1994a). *Wie Frauen, Frauen sehen: Zur Hinterfragung der Bilder von Frauen anderer Kulturen*. Vortrag an der Technische Universität Berlin: Unveröffentlichten Manuskript, Berlin, Deutschland.
- Höhme-Serke, E. (1994b). *Feministische Bildungsarbeit*. Unveröffentlichten Manuskript. Berlin, Deutschland.
- Holzcamp, C. (1994). *Jugendgewalt: Männlich-weiblich*. Unveröffentlichten Manuskript. Technische Universität, Berlin, Deutschland.
- Holzcamp, C., & Rommelspacher, B. (1991, Januar): Frauen und Rechtsextremismus. Wie sind Mädchen und Frauen verstrickt?. *Päd extra & demokratische Erziehung*, 33-39.

<sup>3</sup>Este artículo contiene un resumen de la tesis de doctorado: "Trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes - un aporte a los aspectos metodológicos del trabajo de capacitación antirracista de Género, bajo la implementación del método de la Investigación Acción", presentada y defendida en la Universidad Técnica de Berlín, Facultad de Ciencias filosóficas, en diciembre 19 del 2001, por la Psicóloga, M.A. y Ph. D. en Ciencias de la educación, Olga Lucia Obando Salazar. La autora autoriza la solicitud de cualquier referencia temática o bibliográfica específica que resulte de su interés. Apartes de esta discusión se encuentran en un artículo de mi autoría en la revista La Manzana de la discordia, dic. 2005, año 1 N.1 p. 49-69, Universidad del Valle, Colombia.

- Holzcamp, C. (1992). Geschlechterverhältnis und Rechtsextremismus. In Zukunftsforum Jugend 2000, *Trends/Analysen/Perspektiven*, 3, 92b.
- Jacoby, J., & Lwanga, G. (1990). Was "sie" schon immer über Antisemitismus wissen wollte, aber nicht zu denken wagte. *Beiträge zur Feministischen Theorie und Praxis*, 27, 95-105.
- Jaeggi, E., & Faas, A. (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschläge zur interpretativen Auswertung kommunikativer gewonnener Daten/Texte*. Unveröffentlichtes Manuskript. Forschungsbericht aus abtl. Psychologie in Institut für Sozialwissenschaften, Freie Universität Berlin, Deutschland.
- Jouhy, E. (1985). *Bleiche Herrschaft: Dunkle Kulturen: Essais zur Bildung in Nord und Süd*. Frankfurt, Deutschland: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Kalpaka, A. & Räthzel, N. (1989). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. *Argument*, 164, 85-100.
- Kappeler, M. (1987). Zur Geschichte von Ausgrenzung und Herrschaft am Beispiel von Kindheit: und Jugendbildern bei Rousseau und Kant. In M. Liebel & B. Schonig (Eds.), *Ist die Zukunft schon verbraucht? – Nachdenken über Jugend und Jugendarbeit. Zur Erinnerung an Hellmut Lessing* (pp. 101-122). Berlin, Deutschland.
- Kappeler, S. (1988). Pornographie: Rassismus der Darstellung. *Das Argument*, 170, 551-560.
- Kappeler, M. (1999). Eurozentrismus in der Pädagogik der Aufklärung am Beispiel von Kant, Rousseau und Campe. In S. Basu, E. Höhne-Serke, & M. Macher (Eds.), *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch?* (pp. 15-37). Frankfurt, Deutschland: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Khella, K. (1999). Eurozentrismus: freundsätzliche Überlegungen zur Eurozentrismuskritik: Die universalistische Erkenntnistheorie als Antithese. In S. Basu, E. Höhne-Serke, & M. Macher (Eds.), *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch?* (pp. 71-97). Frankfurt, Deutschland: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 487-516.
- Leiris, M. (1985). *Die eigene und die fremde Kultur*. Frankfurt, Deutschland: Suhrkamp.
- Lima, B. (1983). El investigador propulsor y el trabajo de base. In M. G. Vejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp. 111-145). México, DF: CREFAL.
- Lutz, H. (1989). Unsichtbare Schatten? die "orientalische" Frau in westlichen Diskursen-Zur Konzeptualisierung einer Opferfigur. *Peripherie*, 37, 51-65.
- Mamozai, M. (1982). *Herrenmenschen Frauen im deutschen Kolonialismus*. Reinbek, Deutschland: Rowohlt.
- Mamozai, M. (1989). *Schwarze frau-weiße Herrin* (pp.160-169). Reinbeck, Deutschland: Rowohlt.
- Marburger, H. (Ed.). (1991). *Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziel, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt, Deutschland: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Mergner, G. (1990, Junio). *Erzwungene Normalität und Ausgrenzung: Zur Geschichte der europäischen Fremdenfeindlichkeit*. Unveröffentlichter Vortrag auf den 14. Bundeskongress entwicklungspolitischer Aktionsgruppe. Berlin, Deutschland.
- Mergner, G. (1999). Theoretischer Diskurs zum Eurozentrismus. In S. Basu, E. Höhne-Serke, & M. Macher (Eds.), *Eurozentrismus: was gut ist, setzt sich durch?* (pp. 55-70) Frankfurt, Deutschland: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Mies, M. (1983, Dezember). *Debatte um die methodischen Postulate zur Frauenforschung*. Vortrag während des Symposium über Methoden der Frauenforschung, Technische Universität, Berlin Deutschland.
- Mies, M. (1984). Methodische Postulate zur Frauenforschung. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Frauenforschung oder feministische Forschung?* 11, 7-25.
- Mies, M. (1989). *Patriarchat und Kapital*. Frauen in der internationalen Arbeitsteilung, Zürich, Schweiz: Rotpunktverl.
- Mohanty, C. T. (1988). Aus westlicher Sicht: Feministische Theorie und koloniale Diskurse. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 23, 149-162.
- Moser, H. (1978). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München, Deutschland: Kösel.
- Nestvogel, R. (1988). Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? Erziehung und Bildung als Öffentliche Aufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 23, 39-49.
- Obando Salazar, O. L. (2002). *Antirassistische Bildungsarbeit mit Mädchen – Beitrag zu methodologischen Aspekten der geschlechtsspezifischen Bildungsarbeit mit Mädchen unter Anwendung der Aktionsforschungsmethode*. Doktorarbeit (D-82), Berlin, Deutschland.
- Oguntoye, K., Opitz, M., & Schulz D. (Eds.). (1986). *Farbe bekennen: Afrodeutschen Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin, Deutschland: Orlanda.
- Osterkamp, U. (1996). *Rassismus als Selbstentmächtigung: Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projektes Rassismus/Diskriminierung*. Berlin, Deutschland: Argument-Verlag.
- Räthzel, N. (1996). Weltweite Frauensolidarität gegen nationale Großmachtspolitik und Alltagsrassismen? In B. Fuchs & G. Habinger (Eds.), *Rassismen & Feminismen* (pp. 198-217). Wien, Österreich: Promedia.
- Rommelspacher, B. (1991a). *Frauen in der Dominanzkultur*. Unveröffentlichtes Manuskript. Technische Universität, Berlin, Deutschland.
- Rommelspacher, B. (1991b, July). *Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz nationaler Identität*. Unveröffentlichter Vortrag, Technische Universität Berlin, Deutschland.
- Rommelspacher, B. (1994). Die Psychologie der Dominanz oder Warum wir das Fremde von uns fernhalten. *Psychologie Heute*, 21(1), 46-50.
- Rommelspacher, B. (1995a). *Dominanzkultur*. Berlin, Deutschland: Orlanda-Verlag.
- Rommelspacher, B. (1995b). *Schuldlos-schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen*. Hamburg, Deutschland: Konkret-Literatur-Verlag.
- Rommelspacher, B. (1995c). Warum Frauen rassistisch sind. In P. Wlecklik (Ed.), *Frauen und Rechtsextremismus* (pp. 19-32). Göttingen, Deutschland: Orlanda.
- Savner, M., & Wildt, C. (1978). *Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand: Neue Ansätze zur feministischen Jugendarbeit*. München, Deutschland: Verlag Frauenoffensive.
- Savner, M., Eichelkraut, R., Simon, A., & Cramon-Daiber, B. (1987). *Licht und Schattenseiten: Forschungspraxis Mädchenarbeit*. München, Deutschland: Verlag Frauenoffensive.

- Sevda, A., & Ponnath, A. (1992). *Gedanken zur antirassistischen feministischen Mädchenarbeit*. Hamburg, Deutschland: Dolle Deerns & Mädchentreff Kirchdorf-Süd.
- Thürmer Rohr, C. (1999). Egozentrismus und Ethnozentrismus in der wesentlichen Frauenbewegung: Ein Rückblick. In S. Basu, E. Höhne-Serke, & M. Macher (Eds.), *Eurozentrismus: was gut ist setzt sich durch?* (pp. 167-180). Frankfurt, Deutschland: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Vio Grossi, F. (1983). La investigación participativa en la educación de Adultos en América Latina: Algunos aspectos relevantes. In M. G. Vejarano (Ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp.35-53). México, DF: CREFAL
- Weigel, S. (1991). Fremde Kulturen und Weiblichkeit in der "Karibischen Geschichte" von Anna Seghers, Hans Christoph und Heiner Müller. *Feministische Studien Heft*, 2,57.
- Wiedemann, P. M. (1987). *Theoretisches kodieren: Die auswertung von offenen interviews*. Unveröffentlichten Manuskript. Berlin, Deutschland.

Received 09/09/2005  
Accepted 28/05/2006

**Olga Lucia Obando-Salazar.** Dr. Phil. Profesora del Instituto de psicología de la Universidad del Valle. Área Psicología Social. Líneas de Investigación: Psicología Política y Psicología y Género. Grupos Investigación: Desarrollo Sociedad y Medio ambiente (GEMA); y Grupo: Desarrollo en Contextos. Miembro fundadora de Amazonas Fundación de mujeres de la ciudad de Cali, Colombia.