

márgenes

Revista de **Educación** de la Universidad de Málaga

Vol.1 (2) julio-diciembre, 2020

ISSN-e 2695-2769



Un año habitando los Márgenes

A year occupying the Margins

J. Eduardo Sierra Nieto, Ester Caparrós Martín, Mayka García García,
Manuel Fernández Navas, Noelia Alcaraz Salarirche, Álvaro Pérez García,
Laura Pérez Granados, Ana Yara Postigo Fuentes, Diego Martín Alonso
Equipo editorial*

To cite this article: Sierra, J.E., Caparros, E., Fernández-Navas, M., Alcaraz, N., Pérez-García, A., Pérez-Granados, L., Postigo, A. y Martín-Alonso, D. (2020). Un año habitando los Márgenes. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 1-2
DOI: [10.24310/mgnmar.v1i2.9991](https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9991)

Hace ahora un año que comenzó la andadura de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. En nuestra primera editorial, contábamos que nacíamos con el propósito de proteger la vida que crece en los márgenes. Una *metáfora* referida a la vida intelectual, científica y pedagógica, que alude al objetivo de sortear los obstáculos (y algunas trampas) de las perspectivas académicas y editoriales dominantes. Y lejos de ser una postura que minusvalore la labor de otras publicaciones y de muchas y muchos colegas, la nuestra es una apuesta que se sostiene desde la convicción y el deseo de, como decíamos hace un año, “ofrecer la posibilidad de que otros modos de pensar, de investigar, de discutir y de comunicar, puedan proliferar”.

Un año después seguimos creciendo, tratando de mantener las premisas y los pilares educativos con los que partíamos. Por ello, en este número, aun teniendo el carácter de *miscelánea*, hemos cuidado que las distintas contribuciones sigan aportando en una línea comprometida con la educación pública, con la reflexión sobre el sentido de la formación docente y con el valor de la inclusión, desde el respeto a las relaciones y hacia la escuela que innova.

Este curso que finaliza en julio de 2020 nos ha dado mucho que *pensar* -también mucho que *vivir*- a raíz de la crisis sanitaria (casi diríamos *crisis* de nuestro *modelo de civilización*), que sigue haciendo mella. Aunque somos conscientes de la cantidad de publicaciones (noticias de prensa, anuncios, difusiones, etc.) que llegan sobre lo que nos está suponiendo la COVID-19, hemos tomado la decisión de no componer un número *especial* que tuviera como foco la incidencia de dicha crisis en la educación.

Desde *Márgenes*, nos parece importante valorar la labor de quienes, desde el principio de esta pandemia, se están encargando de reflexionar sobre su alcance desde diferentes lugares de pensamiento. Sin embargo, también es cierto que somos presa de la actualidad, del *directo*; y eso significa, en muchas ocasiones, cierto acelerado a la hora de manifestar qué (*nos*) está pasando.

Y es que consideramos que, para dar luz a nuevas lógicas, quizá sea precisa cierta pausa; en el sentido de no correr para estar *a la última*, si con eso lo que hacemos es precipitar discursos en lugar de templar la reflexión.

A propósito de esto, escribía Amador Fernández-Savater (18 de marzo de 2020¹) al comienzo del confinamiento que “Transformar significa hacer aparecer nuevos juegos de preguntas y respuestas, nuevas maneras de pensar y actuar, nuevas lógicas para pensar-hacer sobre los problemas [...] desde otro marco. Un marco distinto, para respuestas distintas”.

Es desde ese marco que nos posicionamos, porque tal y como sostiene el autor “transformar significa *habitar la excepción*”; y ese habitar no es meramente vivir en una situación histórica sino *estar presentes*. La *presencia* de la que habla Fernández-Savater no llega sin más; hay que cultivarla, *trabajársela*, a veces evitando aquella inercia por producir discursos con rapidez. Entonces, paradójicamente, puede suceder que mantenerse *expectantes* resulte una postura transformadora. De ahí que, haciéndonos eco de nuevo de las palabras de Fernández-Savater, apostemos por ese *habitar* como *estar presentes* y “no ser sólo espectadores o consumidores o víctimas de las decisiones de otros, sino sentir, pensar y crear a partir de lo que pasa, darle valor, compartirlo, hacer con ello mundo y vida”.

A partir de lo anterior, este número de *Márgenes* no nace como una respuesta a la COVID-19. Ni aborda reflexiones concretas sobre sus repercusiones, ni propone respuesta a alguna a las situaciones que ha generado en el campo de lo educativo. Lo que sí ofrece es un conjunto de *voces* que abordan cuestiones importantes en educación; muchas de las cuales creemos que deben seguir estando en nuestro punto de mira, por más que la actualidad desplace el foco.

Algo distintivo de este número es que las *Historias Mínimas* se hacen no tan mínimas lo que, unido al tejido de contribuciones, lo configura como una *excepción* en la que cada autora, cada autor, se hace presente desde un lugar común: aquel que se sostiene desde las redes de colaboración que a lo largo de este primer año hemos ido proponiendo y cuidando.

¿Te animas a seguir caminando por los *Márgenes*?

1 El texto al que nos referimos es “Habitar la excepción: pensamientos sin cuarentena (I)”, y está disponible [aquí](#).

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Hacia una Investigación Educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA

Towards an open and social Educational Research: beyond the ANECA model

Enrique Javier Díez Gutiérrez*

Recibido: 20 de noviembre de 2019 Aceptado: 5 de mayo de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Hacia una Investigación Educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (2), 3-18

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7185>

RESUMEN

La investigación educativa está cada vez más presionada por el modelo de evaluación establecido por la ANECA. “Publicar o perecer” en revistas de impacto se ha convertido en la única vía para poder acceder o mantenerse en la “carrera investigadora”, lo cual genera un modelo de ciencia y de investigación marcado por el impacto y la rentabilidad, frente al bien común y el interés social que se ven postergados progresivamente. Se necesita voluntad política para impulsar otro modelo de evaluación de la investigación comprensivo, razonable, global, equitativo, coherente y justo, que responda a un modelo de Ciencia Abierta y Ciudadana para el bien común, mandato expreso del programa de la Unión Europea en su iniciativa de Horizonte 2020.

Palabras clave: investigación educativa; capitalismo académico; ciencia abierta; ciencia ciudadana

ABSTRACT

Educational research is increasingly pressured by the evaluation model established by ANECA. “Publish or perish” in impact journals has become the only way to access or stay in the “research career.” This generates a model of science and research marked by impact and profitability, against the common good and social interest that are progressively delayed. Political will is needed to promote another comprehensive, reasonable, global, equitable, coherent and fair research evaluation model that responds to an Open and Citizen Science model for the common good, express mandate of the European Union program in the Horizon 2020 initiative.

Keywords: educational research; academic capitalism; open science; citizen science



*Enrique Javier Díez Gutiérrez [0000-0003-3399-5318](https://orcid.org/0000-0003-3399-5318)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de León (España)
ejdieg@unileon.es

1. INTRODUCCIÓN

Más de 3.000 investigadores y científicos sociales de universidades y organismos de investigación de toda España, así como de Francia, Portugal, Reino Unido, Estados Unidos, Brasil o Suecia, denunciaron en un manifiesto en noviembre de 2019 (AA.VV., 2019), con motivo de las elecciones en España, que los dirigentes del partido fascista español Vox, de reciente aparición en el escenario político hispano, han construido “una parte importante de su argumentario político a través del falseamiento y la manipulación de datos e informaciones diversas”, que implican la criminalización de los inmigrantes o la negación de la violencia de género. Esta estrategia del partido ultraderechista de “revestir con datos supuestamente objetivos y contrastados lo que es simplemente una agenda ideológica de nacionalismo extremo basado en la intolerancia, el racismo y la xenofobia”, afirma el manifiesto, no solo deteriora “las bases de nuestra convivencia mediante el recurso insistente a la mentira y la distorsión de los datos existentes” sino que, además, “atenta, desprestigia y tergiversa el trabajo de miles de investigadores sociales”.

Este manifiesto sumó 2.000 adhesiones en menos de 24 horas, y superaba las 3.000 el 10 de noviembre, día de las elecciones generales en España, solo tres días después de que se hubiera creado e iniciado la recogida de firmas, a través de un formulario online, lo cual nos indica su rápida difusión y la gran acogida y apoyo que tuvo por la comunidad científica.

Esta implicación y posicionamiento de una parte de la comunidad científica social, y entre ellos los y las investigadoras educativas, en determinados momentos de “emergencia” (auge del fascismo en España y su discurso de odio basado en datos falseados, en este caso), contrasta con el ensimismamiento o incluso solipsismo habitual del que suele hacer gala buena parte de la comunidad científica, salvo honrosas excepciones o pequeños grupos muy reducidos, más activistas, respecto a cuestiones sociales y políticas. La mayoría parece no querer o no tener tiempo para centrarse en tareas de investigación y divulgación que no sean las estrictamente exigidas por las instituciones o agencias de acreditación de las que dependen para su evaluación y progreso en la carrera académica e investigadora.

Enfrascados muchos de ellos, presionados por sus “carreras” y la promoción necesaria para asentarse y conseguir un puesto relativamente estable, en un contexto universitario e investigador cada vez más precario y temporal¹ y, por lo tanto, cada vez más competitivo, las estrategias se centran sobre todo en esa promoción y, solo posteriormente o en segundo término, luchar por cambiar las condiciones que han generado esta situación.

2. “DISCIPLINAR” A QUIEN INVESTIGA

Dice el adagio “o vives como piensas, o acabas pensando como vives”. La agotadora carrera académica e investigadora va consumiendo el tiempo, las fuerzas, las esperanzas y las ganas de lu-

¹ Un 42,4% del personal investigador en la universidad pública española tiene contrato temporal, a pesar de que este porcentaje excede el límite máximo permitido por ley, un 40%. Aunque hay comunidades autónomas que sobrepasan ampliamente ese límite, como las Islas Baleares (57,9% de temporales) o Catalunya (54,3%). Los campus tienen un 4% menos de profesorado que hace seis años y se ha invertido la tendencia por la que el personal funcionario con contratos estables eran mayoría: ahora lo son los contratados con empleo precario, temporal e inestable. Donde había profesores titulares funcionarios, ahora hay asociados en precario (Sánchez Caballero, 2017).

cha y de cambio de una situación de precariedad, presión continua y autoexplotación desmedida (Goyanes, & Rodríguez-Gómez, 2018). Ante lo cual buena parte se van aclimatando y termina por considerar como inamovible el modelo y la única solución posible: adaptarse lo mejor posible a él (Van-Dalen, & Henkens, 2012). Es el mandato principal del modelo neoliberal: aprender a asumir la realidad que hay, y a adaptarse a ella para aprovecharla en tu beneficio, porque “no hay alternativa”. El mantra que popularizó Margaret Thatcher y que convirtió en lema neoliberal (George, & Wolf, 2002). Es el denominado “pensamiento pragmático”, que estimula el individualismo y la búsqueda de soluciones personales frente a las luchas colectivas.

Aderezado con la denominada “ciencia de la felicidad” o “pensamiento positivo” (Carr, 2007), donde la crisis, la explotación y la precariedad se convierte en una oportunidad para demostrar su aptitud, su valía y de lo que se trata es de afrontarlo cambiando la actitud, no las condiciones de explotación y precariedad que afectan a todos y todas (Bejar, 2015). Manuales de autoayuda para reforzar el yo y adaptarse a la realidad. Cada cual debe aprender a creer que se trata de utilizar los recursos que se encuentran en el interior de uno mismo para tener éxito. Esto supone, en definitiva, aprender a autocupabilizarse, porque el único responsable de lo que a cada uno le sucede es uno mismo (Fernández-Río, & Vilariño, 2016).

Esta ideología de la automotivación se convierte en una técnica de sumisión, haciendo la tarea que en siglos pasados desempeñaba el capataz en las fábricas (Díez, 2018), pero en este caso con nuestra aceptación y consentimiento; incluso deseando ser parte del sistema (Han, 2014), en donde parece que cada día es el último y se debe luchar como si no hubiera mañana, sin tiempo siquiera para descansar, charlar reposadamente con los colegas, en una situación de asfixia permanente, estando siempre ocupado en la próxima investigación, en el siguiente *paper*, congreso o comunicación (Hernández, Nepomiachi & Ré, 2017). Eso sí, cobrando como un becario, o incluso pagando por trabajar y adquirir experiencia laboral². Puestos de trabajo precarios y temporales, rayando el sueldo mínimo interprofesional pero, por supuesto, acompañados del “salario emocional” de “estar en la universidad”, “tener prestigio”, todo ello revestido de toda una narrativa épica, que se ha convertido en casi un género literario (Cantó, 2017; López Menacho, 2018, 2019).

Este modelo ANECA, de publicar o perecer, se ha convertido en un dispositivo de control y sumisión que presiona a quien investiga a “conducirse” bajo la presión de la competición, en función del cálculo del máximo interés individual. Esta competición encarna una “nueva éti-

2 Estos días he participado en una concentración en la Universidad pública contra la explotación laboral de estudiantes como mano de obra, ya ni siquiera barata, sino gratuita. Es la nueva semiesclavitud del capitalismo uberizado que se instala incluso en las universidades públicas como consecuencia de los recortes en su financiación y la gestión de las mismas como si fueran empresas, avanzando hacia el modelo de “ubersidad” precarizada. El sindicato estudiantil convocante de la concentración denunciaba que el alumnado universitario está realizando “trabajo gratuito disfrazado de formación y experiencia”, para suplir la “falta de personal” en el Hospital Veterinario de la Universidad. Pero lo que más me ha sorprendido ha sido la reacción de algunos de los alumnos y alumnas que obtuvieron una de estas plazas. Me acerqué a hablar y conocer su opinión, pues estaban situados en frente de quienes participábamos en la concentración y denunciábamos esta explotación. Me contestaron que, tras haberse reunido con la dirección del Hospital y la Facultad de Veterinaria, lo tenían claro, afirmando que “todos nosotros hemos solicitado participar en este programa de prácticas extracurriculares de forma voluntaria, sin percibirlo en forma alguna como una explotación”. Así lo han publicado en un comunicado que sale difundido en algunos medios, junto a las declaraciones de la dirección. Alegando que “así se hace en el resto de Facultades de Veterinaria de España” y que son “actividades totalmente voluntarias”. Esto es lo que me ha sorprendido, sobre todo: la defensa que los propios explotados hacen de su explotación. La “libertad de elegir” ser explotados.

ca”, que los procedimientos de evaluación de la ANECA y de las instituciones universitarias e investigadoras se encargan de reforzar (Laval & Dardot 2013), para volverse cada vez más eficaz en conseguir resultados, medibles y cuantificables, principalmente en publicaciones que “anecables”. La finalidad es que este nuevo sujeto considere que el éxito, que incluso autorrealizarse, es incrementar su esfuerzo por ser lo más competitivo posible, como si ese afán surgiera de su interior, de su propio deseo. La autoexplotación se convierte así en disciplina personal (Han, 2012). A partir de entonces somos los únicos responsables de lo que nos sucede, pues ya no hay condiciones o problemas sociales, sino nuestra actitud ante ellos. Las luchas sociales se convierten en competiciones individuales. Los derechos colectivos se abandonan en pos de carreras personales.

Además, este solipsismo al que nos avoca el actual modelo de competición constante en la carrera investigadora, que responde al modelo neoliberal individualista, que nos asegura que ha sido por “libre elección”, genera unas tasas de sufrimiento personal que están por encima de la media³ (Lozano, 2019).

3. “DISCIPLINAR” LA INVESTIGACIÓN

En un contexto neoliberal como en el que se halla inmerso la academia, gestionadas las universidades como si fueran empresas (Brunner et al., 2019), concebida la investigación fundamentalmente al servicio de la expansión económica del capital, la prioridad se ha convertido en lo explotable, lo comercializable, sean las patentes, las ‘spin off’ o la conversión de la investigación en activos rentables para el mundo empresarial y la producción tecnológica (Cantoral, 2007). Esto supone, no solo que la industria no invierta en investigación que no sea rentable a corto plazo, lo cual afecta de lleno a la investigación educativa (Aguado-López, & Becerril-García, 2016), sino que incluso las instituciones y administraciones públicas no la incluyan entre sus prioridades (no tenemos más que revisar las líneas RIS3 de I+D establecidas para optar a financiación pública).

Es más, lo que se acaba es introduciendo el control de la gran empresa privada sobre la investigación (Lee, 2014), mediante la financiación de congresos e investigaciones, algo habitual en multinacionales sanitarias, petroleras, tabaqueras o alimentarias (Castañeda, 2017). Una de las últimas investigaciones sobre el tema (Rey-López & González, 2018, 813), publicada en la revista de la *Asociación Europea de Salud Pública*, demuestra que 8 millones de euros destinados por la multinacional Coca-Cola a financiar estudios científicos “*servieron a sus intereses comerciales y, en muchos casos, no concuerdan con los esfuerzos para mejorar la salud de la población*”.

Este control privado de la investigación pública es también alentado por voluntad política de determinados partidos políticos de orientación neoliberal o conservadora. Por ejemplo, las convocatorias de financiación de I+D en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en

3 Una investigación desarrollada en Bélgica (Levecque et al., 2017), refleja que casi la mitad de los doctorandos sufrían síntomas de sobrecarga, tristeza continua, depresión, pérdida de sueño, pérdida de confianza, sentimiento de inutilidad o imposibilidad de tomar decisiones. Otro estudio de la Royal Society (Guthrie, 2017) encontró que más del 40% de investigadores doctorales y postdoctorales, que son quienes llevan el peso de las investigaciones, presentaban síntomas de depresión o problemas relacionados con niveles altos de estrés. Otras investigaciones obtienen resultados similares (Evans et al., 2018; Goyanes, & Rodríguez-Gómez, 2018; Van-Dalen, & Henkens, 2012).

España, imponen la obligatoriedad de tener contratos o convenios con empresas privadas en el momento en el que se solicite ayuda o subvención pública, condicionando la financiación pública a la previa obtención de financiación privada. Lo cual puede pervertir el sentido y la finalidad de la investigación, dado que la investigación que no tiene inmediato rendimiento mercantil, es decir, de la que pueden obtenerse patentes o resultados comercializables, no parece suscitar mucho interés para el modelo empresarial predominante, que presume de buscar el beneficio rápido e inmediato y no una visión a largo plazo sobre un tipo de investigación de alto valor añadido o que beneficie a la comunidad. Pero también porque ese requisito condiciona la financiación.

Este enfoque impide de hecho investigaciones fundamentales relacionadas con temas regionales y locales de interés, sobre todo relacionados o que afectan a la gente empobrecida (Gates, 2002), las minorías o las mujeres de clase trabajadora, las zonas rurales, etc. ¿Qué empresa está dispuesta a financiar una investigación sobre la educación pública, o sobre la integración escolar del alumnado extranjero, si no puede rentabilizar y ‘monetizar’ sus resultados? Por lo que nos encontramos con que aquellos proyectos de investigación que buscan analizar y solucionar problemas relevantes para los sectores de la comunidad que más necesitados están no encuentran suficiente financiación pública.

Si a esto sumamos que se está decidiendo desde gobiernos tanto conservadores como neoliberales las líneas prioritarias de investigación, que ahora denominan de “especialización inteligente” (estrategias RIS3), estableciendo que “*solamente tendrán financiación pública aquellos proyectos de investigación en estos ámbitos determinados*”, la consecuencia es que está excluyendo la investigación en ciencia básica, así como en ciencias jurídicas, económicas y sociales además de humanidades. El resultado es que, en los últimos cuatro años, han sido excluidos el 80% de los proyectos presentados en Castilla y León (Último Cero, 2016), muchos de ellos relacionados con la Educación, la Historia, el Patrimonio, la Comunicación, la Literatura, el Derecho, la Economía, la Arqueología o la Química inorgánica.

De esta forma se está disciplinando a la investigación y a los investigadores e investigadoras para que se adapten al modelo, para que piensen y diseñen sus investigaciones de acuerdo a este modelo de rentabilidad, de comercialización, de utilidad económica. El valor de cambio se impone sobre el valor de uso. Y su explotación comercial se impone sobre su utilidad social. Las humanidades, las artes, los saberes críticos han perdido la batalla.

De hecho, las mismas universidades valoran los resultados de las investigaciones si esto les permite obtener posiciones sobresalientes en rankings universitarios. Esta transformación sigue lógicas globales, promovidas por organizaciones internacionales de carácter económico (FMI, OMC, OCDE, etc.), que se han instalado en la agenda pública, hasta el punto que se asumen como propias y, por lo tanto, legítimas (Pineda, & Celis, 2017). De tal forma que la propia universidad se está transformando, pasando de un lugar para realizar trabajo académico, investigar y debatir sobre la ciencia a ritmo pausado y profundo, a convertirse en una gran maquinaria, un potente negocio, una gran empresa competitiva que requiere la obtención de resultados cuantificables, que puedan ser patentados, transferidos y explotados y que procu-

ren una buena colocación en los índices de productividad investigadora y permitan estar en la parte alta del ranking de Shanghái, del CSIC o de cualquier otro que aparezca en los medios de comunicación.

Incluso se están transformando los criterios de financiación de las universidades y los institutos de investigación, que ya no se hace en función de las necesidades de la institución, sino de acuerdo a los resultados obtenidos en rankings estandarizados o en función de contratos definidos por la consecución de objetivos relacionados con esos rankings. Por eso, cada vez se recortan⁴ más los presupuestos para proyectos de orientación humanística y/o crítica, que se acaban considerando “improductivos” y se avala lo que se percibe desde la institución como económicamente útil (Apple, 2000).

4. “DISCIPLINAR” LA DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El “disciplinamiento” de la investigación se ve agravado por el “disciplinamiento” de la difusión de la misma (Goyanes, & Rodríguez-Gómez, 2018). Porque esta difusión de la investigación educativa se ha reducido fundamentalmente a publicar artículos en determinadas revistas (Lee, 2014). Es lo que ya se denomina, entre la comunidad académica e investigadora, de forma irónica y a la vez sarcástica, “la loca carrera investigadora” (Jorge & De Frutos, 2016-2017) o se describe con el mordaz aforismo coloquial de “publica o perece” (Cantoral, 2007; Aguado-López, & Becerril-García, 2016).

Este enfoque se debe claramente a una decisión política. Han sido las políticas que la Administración Educativa española ha tomado sobre el sistema de evaluación y acreditación para acceder a un puesto docente e investigador en el ámbito universitario y para promocionar en la carrera académica, el que ha generado esta orientación. Por eso no es de extrañar que buena parte de los investigadores o investigadoras, sobre todo quienes están en situación precaria y necesitan conseguir “méritos” para estabilizarse en su carrera docente e investigadora, lo primero que tienden a preguntar, es: ¿pero, esto cuenta para la ANECA?, ¿esto me supondrá un “mérito” en la acreditación?, ¿esto servirá para el próximo sexenio que tengo que conseguir?, etc.

Porque el sistema de acceso, evaluación y consolidación de la carrera profesional universitaria e investigadora, especialmente a raíz del Real Decreto-ley 14/2012, premia especialmente la acumulación de publicaciones en revistas de impacto, que son las que supuestamente generan “distinción y reconocimiento” (acceso a una plaza en la universidad, consolidación en un puesto más estable, acumulación de sexenios por los que se cobra un plus, posibilidad de acceso a cuerpos superiores...), al tiempo que “penaliza” si no se consiguen (Reig, 2014). Si no se acumulan de forma regular y sistemática ven dificultado el acceso a un puesto, o bien la no promoción a

4 Según los informes anuales de la Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) estos recortes han sido significativos sobre todo desde el año 2008, con una media del 24,6% y llegando al 35% durante la crisis, perdiendo 20.000 empleos en el sector de la investigación desde que se inició la crisis, porque España “es el país que más recortes ha realizado en este campo” (Molero & de No, 2015; Corral, 2016; Mediavilla, 2017). Mientras, en plena crisis, la inversión en investigación en Alemania ha crecido un 38% y la de Reino Unido, un 39% (Sampedro, 2017).

puestos superiores, pero también son penalizados con la reducción del salario al no percibir el plus correspondiente y, además, con un aumento significativo de lo que ahora se ha acabado denominando “carga docente”⁵. Es decir, más horas de clase.

Para acceder a un puesto de profesorado universitario y, una vez que se accede, periódicamente cada seis años, la labor investigadora de todo el profesorado universitario de España, y de buena parte de los países a nivel mundial, es valorada en función de unos “índices de impacto” de publicaciones, controlados por un duopolio privado, gestionado por dos multinacionales que han convertido esto en un ingente negocio (Reig, 2014) a costa del dinero público⁶.

El actual sistema de acceso, valoración y acreditación de la carrera profesional universitaria se centra en valorar la publicación en determinadas revistas “de impacto” (Barbosa, 2019). Parece como si el artículo científico, que recibe muchas citas (impacto), fuera la única manera en que la ciencia se ha de presentar al mundo. Como si la ciencia solo contara si se ha publicado (Buranyi, 2017).

Claro, además hay que hacerlo en la revista con el mayor impacto⁷ posible, es decir, que reciba gran número de citas por parte de otros artículos. Ya no se trata de qué se ha descubierto con la investigación, ni qué se aporta a la ciencia con los resultados obtenidos, sino en qué revista se consigue publicar dicha investigación. De esta manera el número de citas recibidas en otros artículos, es decir, el factor de impacto, define realmente el valor científico e incluso su calidad (Martínez, & Dorta, 2018). Publicar en una revista de “alto impacto” no es lo mismo que hacerlo en una que no está en las bases de datos del servicio *Web of Science* (WOS de la multinacional *Clarivate Analytics*) o *Scopus*, (perteneciente a la otra multinacional, *Elsevier*). Estas multinacionales controlan con mano férrea la calificación prestigiosa de revistas de “alto impacto”, donde todo el mundo quiere publicar, porque son las que cuentan para ser realmente valorado y reconocido. Se creó así la “moneda” de prestigio en el mundo científico (Jorge & De Frutos, 2016-2017), que estas dos multinacionales han convertido en un jugoso y lucrativo negocio.

Estos rankings de publicaciones han “universalizado” un modo de producción de conocimiento y de financiación de la investigación ligado a la academia estadounidense, con un efecto profundamente neocolonial, en donde el inglés se ha convertido en la *lingua franca* por excelencia (Beigel, 2018). Revistas cuya gran mayoría pertenece a países anglosajones, sobre todo Estados Unidos y Gran Bretaña, cuyos autores y autoras tienden a citar a sus compatriotas (Flores & Villaseñor, 2015), dejando de lado especialmente aquellos que no son anglófonos. Generando de

5 Lo cual ha generado una desvaloración de la docencia que se la acaba considerando de menor valor, dado que además la evaluación positiva de la labor docente (los denominados quinquenios) cuentan de manera residual cuando se tienen en cuenta. Por lo que la finalidad fundamental de las universidades, la docencia en la educación superior, pasa a verse casi como una “carga docente”, donde se “recarga” con más horas a quien no consigue la valoración positiva del sexenio (Rodríguez Victoriano, 2017). Cuando sabemos que no está probado –más bien al contrario– que haya una clara correlación entre productividad investigadora y docencia de calidad.

6 El negocio de la publicación científica genera unos ingresos globales superiores a los 22.000 millones de euros, cerca de lo que embolsa la industria del cine (Buranyi, 2017).

7 El llamado “factor de impacto” mide la importancia de una revista, en base a la frecuencia en la que los artículos son citados por otros, es decir, la cantidad de citas en otros artículos que reciben los artículos que se publican en ella. Por cierto, al margen la naturaleza positiva o negativa de dichas citas.

forma colateral una idea de “ciencia periférica”, vinculada a la ciencia desarrollada en los espacios alejados de este circuito ‘principal’ (Barbosa, 2019). Centradas en análisis y metodologías que interesan a los anglosajones con relación a su realidad, pero poco permeables a estudios con otros modelos o enfoques. Para poder publicar en estas revistas es obligado referenciar un tipo de literatura muy alejada de la realidad no anglosajona renunciando a objetos, marcos teóricos y metodologías que serían los más apropiados para el análisis de la propia realidad y contexto social donde se desarrolla la labor investigadora (Barsky, 2014; Ramió, 2014).

Este sistema, que se ha impuesto como forma de evaluación de la carrera profesional universitaria también en los países de esos circuitos de “ciencia periférica”, impuesto por las políticas de las Administraciones Educativas, sustituyeron los instrumentos de evaluación docente que universidades españolas o latinoamericanas, por ejemplo, en el ejercicio de su autonomía, ya realizaban (Amigot & Martínez, 2015).

En realidad, podemos decir que este sistema importa, de manera totalmente acrítica y literal, un modelo de productividad del mundo empresarial, convirtiendo la ciencia así “en una mercancía: está en el mercado y se paga un precio por ella” (Mirowski, 2011; Monbiot, 2017; Saltelli, 2017).

Pero la actual política de los gobiernos sigue empeñada en empujar a la comunidad académica a la publicación en revistas incluidas en los índices de *Clarivate Analytics* –a través de su producto *Web of Knowledge*– y *Elsevier* –a través de su producto *Scopus*– para promocionar en la carrera universitaria. Ha sido, por tanto, decisión política de los gobiernos el que se haya supeditado la evaluación a los datos del factor de impacto ofrecidos por dos multinacionales, al establecer que se computen como “méritos” de investigación prácticamente solo las publicaciones realizadas en estas revistas, que son cuantificadas y “comercializadas” en esos índices de impacto controlados por las dos multinacionales, que cobran, solo en España, 5,5 millones anuales del erario público por el uso de sus bases de datos, y una de ellas, *Elsevier*⁸, ingresa más de 24 millones al año de las universidades públicas por suscripciones a sus publicaciones (Buranyi, 2017; Munárriz, 2017; Villareal & Escudero, 2018).

El negocio de este oligopolio multinacional es redondo: Los científicos y científicas trabajan, investigan y obtienen resultados bajo su propia dirección, con financiación en gran medida pública. Sus resultados se los ofrecen gratuitamente, sin ningún coste, a las revistas de estas multinacionales. Incluso en algunos casos tienen que pagar por ello. Bien de sus recursos propios o de la financiación recibida que se detrae de las labores de investigación para “invertirlo” en estas multinacionales (Casati, Giunchiglia, & Marchese, (2010). A su vez, una vez recibido el trabajo realizado por quienes investigan, y ajustado a los criterios y reglas que establecen las revistas de estas multinacionales, ellas se lo pasan a otros científicos y científicas para que revisen la validez científica y juzguen si el trabajo merece ser publicado, un proceso que conlleva mucho trabajo, conocido como revisión por pares, que lo tienen que hacer de forma voluntaria. Y, por último, estas multinacionales venden entonces el producto a quienes quieran acceder a él: bibliotecas públicas, de universidades, instituciones de investigación. Al final de la cadena quienes realizaron

8 En 2010 esta multinacional declaró 827 millones € de beneficios en publicaciones científicas (36% más de los que declararon Apple, Google o Amazon ese año). En 2012 y 2013 los beneficios Elsevier subieron al 40% (Buranyi, 2017; Monbiot, 2017). En 2016 facturó 2.600 millones €. España ha pagado en los últimos cuatro años 98 millones de euros (Villareal & Escudero, 2018).

el producto tienen que pagar por leer su propia producción. El coste de un artículo va desde 31,51 dólares (si se quiere acceder a varios artículos, hay que pagar por cada uno) hasta una suscripción anual con un coste medio de 379 dólares (la suscripción a algunas revistas cuesta diez mil dólares al año o más). Es un sistema “de triple pago” (Monbiot, 2017), en el que “el Estado financia la mayor parte de la investigación, paga los salarios de la mayoría de los que revisan la calidad de la investigación, y luego compra la mayor parte del trabajo publicado. (...) Lo que aquí vemos es puro capitalismo rentista, monopolizar un recurso público y luego cargar un precio desorbitante para utilizarlo” (Buranyi, 2017). Como este mismo experto asegura: “en el futuro solamente quedarán un puñado de compañías editoriales inmensamente poderosas, y llevarán a cabo su actividad comercial en una era electrónica sin costes de impresión, convirtiéndose casi en puro beneficio”.

Todo ello, como decimos, en menoscabo de otros modelos públicos de evaluación en abierto que fueron sufriendo la política de recortes y la vinculación de las publicaciones en este sistema oligopolista a los factores de mayor impacto académico, así como de otros formatos y modos de valorar la carrera profesional por falta de voluntad política de las administraciones públicas. No solo las políticas públicas no se cuestionan el papel que desempeñan esos dos grandes holdings editoriales, sino que de forma indirecta están impidiendo que se valoren las publicaciones en repositorios públicos bajo fórmulas de acceso abierto, acordes con el mandato del artículo 37 de la Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. No obstante, cuando hay voluntad política se puede iniciar el cambio de esta situación. Por ejemplo, en 2017, Alemania se plantó y se negaron a seguir pagando en los actuales términos, además de unir a sus 200 instituciones académicas para enfrentarse a estas multinacionales de forma conjunta y girar hacia un modelo de ‘open access’, que parece que les está funcionando (Villareal & Escudero, 2018).

Lo más sorprendente de este sistema es que en buena parte de las ramas de conocimiento apenas nadie lee estas revistas y su importancia social tiende a ser escasa, exceptuando un número ínfimo (Guédon, 2011; Fischman, 2016). Pero lo cierto es que, en general, son revistas que en su mayor parte no tienden a cumplir con una función de difusión social a la ciudadanía (Gómez Méndez & Sempere Serrano, 2017).

Se está presionando así a la comunidad científica para transformar la investigación rigurosa, que conlleva tiempo y procedimientos a veces lentos y reposados, hacia una “loca carrera” de la “cultura del impacto y de la citación” para conseguir acumular reconocimiento de “impacto” y así poder obtener el acceso o el puesto estable o esos preciados sexenios que faciliten promocionar en la competitiva carrera universitaria. “*Se ha llegado a un punto en que, para muchos ámbitos científicos y profesores, fuera de las revistas indexadas no hay vida*” (Ramió, 2014, 117).

También se han convertido en un filtro para promocionar, para ocupar determinados cargos académicos, para formar parte de comisiones de evaluación y para obtener recursos financieros⁹.

⁹ Los sexenios, aparte de estar vinculados a una cierta “reputación científica”, los han establecido como condición para poder formar parte de las comisiones de acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, para poder formar parte de los comités asesores de la CNEAI, para poder dirigir tesis doctorales (lo cual no es precisamente irrelevante para la actividad del profesorado universitario) o para poder ser designado miembro de las comisiones para decidir en concursos de acceso a sus plazas. Gráficamente podría decirse que, en la actualidad, para ser miembro de pleno derecho de la comunidad científica, hay que tener tres sexenios (Rodríguez de Santiago, 2012).

“El sistema de sexenios tiene un enorme poder simbólico entre los profesores de universidad y poseerlos equivale al número de estrellas que tienen los generales” (Ramíó, 2014, 133).

Este sistema de evaluación y acreditación del profesorado universitario está provocando, en definitiva, que la práctica investigadora se convierta en una “inversión” para incrementar el propio currículum, perdiendo de vista o postergando la dimensión social y de búsqueda del bien común que debería tener toda investigación y todo proceso personal y colectivo de investigación, máxime en el campo de la investigación educativa. Esto está primando el valor de cambio de la ciencia, ligado a las exigencias del mercado, y se acaba entrando en una espiral donde se asume como “normal” y “habitual” el conocimiento propietario y remunerado, instalándose en el inconsciente colectivo de la comunidad investigadora una relación con el conocimiento instrumental, acelerada, regida por el corto plazo y los resultados cuantificables. De esta forma se va olvidando que la ciencia debe estar al servicio de la humanidad y de la mejora del mundo en el que convivimos, ligada a problemas y necesidades sociales que no siempre son valorados por el mercado. Los efectos no se han hecho esperar: vemos como progresivamente se pospone la investigación base, que va desapareciendo progresivamente la dimensión crítica de la investigación, que se posterga o disminuye sustancialmente la investigación implicada en la resolución concreta de problemas locales de las comunidades periféricas o más necesitadas o aquellas investigaciones que potencian el avance del bienestar social, no digamos ya la investigación de corte etnográfico que tiene como condición la participación de la comunidad en el desarrollo de las investigaciones (investigación-acción participativa). Pero tiene también otros efectos colaterales: se abandonan de facto publicar monografías o libros con conocimiento reflexivo y pedagógico de fondo, capaces de alcanzar al gran público, pues son considerados “méritos menores” porque puntúan menos en la ANECA, frente a los artículos en revistas anglosajonas con índices medibles de impacto.

Todo esto está generando un proceso de competición interna entre los y las investigadoras y los equipos de investigación que fragmenta y enfrenta a quienes deberían cooperar, naturalizando la competencia en vez de producir formas colaborativas de pensamiento e investigación (Martínez, & Dorta, 2018). La comunidad científica se ve así dividida entre la necesidad de investigar con el mayor rigor y reposo posible, colaborando y compartiendo los resultados y los logros para mejorar la sociedad al servicio de quien debería estar la investigación o rendir cuantitativamente en la “cultura del impacto y de la citación” para conseguir ser valorado por las instituciones evaluadoras y poder promocionar entre las precarias figuras del profesorado universitario (Martínez, & Dorta, 2018). En este contexto, la posibilidad de disenso es difícil, pues los y las investigadoras se ven obligadas a cumplir las “reglas del juego” si quieren aspirar, en un horizonte incierto y competitivo, a mantener su puesto de trabajo (Nogueira, 2018).

5. OTRA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ES POSIBLE

Es necesario otro sistema de evaluación de la producción científica del profesorado universitario público, sin intereses comerciales, sin criterios de beneficios empresariales de quien controla el sistema de producción científica, basado en la colaboración, el conocimiento compartido, el libre acceso a la producción científica. Es decir, un modelo realmente público y democrático.

Creo imprescindible virar el rumbo y apostar por una investigación educativa y por una evaluación de la misma que ponga en valor otros elementos: el trabajo compartido, abierto y colaborativo, la investigación de base y a largo plazo, la honestidad científica, pero sobre todo el compromiso con toda la sociedad y también con las necesidades y sectores más desfavorecidos. Al servicio del bien común. Este tipo de investigación debería ser la que las políticas educativas españolas y europeas deberían privilegiar en su financiación y en los criterios de evaluación y promoción.

Para ello debemos cambiar las políticas educativas que han establecido este modelo de evaluación de la producción científica. Decisiones políticas que en 2013 paralizaban, por recortes presupuestarios, proyectos públicos nacionales que podían ser una alternativa a este monopolio consentido y amparado públicamente. Alternativas posibles como el sistema DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) desarrollado desde 2006 por el CSIC. Al estar integrado en una institución pública, DICE no necesitaba recaudar dinero de las revistas que estudiaba y catalogaba, ni tampoco directamente de quienes lo consultaban. Suerte parecida sufrieron otros proyectos públicos de prestigio como el de INRECS, INRECJ o el INRECH de la Universidad de Granada.

Por lo tanto, hemos de ser conscientes de que nuestras administraciones públicas, que deberían gestionar lo público con criterios vinculados al bien común, han sido cooperadores necesarios (en financiación y difusión) del monopolio privado de esas dos multinacionales extranjeras para el desarrollo de su sistema comercial de evaluación, que han impuesto en toda nuestra geografía física y mental. La ANECA, que acredita la capacidad del profesorado, y la CNEAI, que reconoce a través de esos sexenios la actividad investigadora realizada, son las responsables de este sistema, en detrimento de otros formatos y modos de canalizar la actividad investigadora.

Frente a ello, si queremos que la investigación educativa y toda la investigación rompa este monopolio de hecho, debemos optar políticamente por apostar por los repositorios públicos y gratuitos de “acceso abierto”, mandato expreso del programa de la Unión Europea Horizonte 2020, en la línea que plantea la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (DORA, 2012) y la Declaración de Berlín, administrados por universidades u organizaciones de investigación públicas, que son una valiosa infraestructura que podrían apoyar la transición a un sistema de evaluación, comunicación y difusión académica más colaborativa y eficiente.

Evitando, claro está, que se conviertan de nuevo, como pretenden estas multinacionales, en otra forma de control con precios abusivos por la tasa de procesamiento del artículo (Article Processing Charge o APC), para publicar en los rankings que son valorados por la ANECA, volviendo al mismo círculo vicioso. Aunque se argumente que esos costes se pueden incluir como gasto del proyecto de investigación, lo cierto es que seguimos con el mismo esquema de financiar con dinero público la difusión que debería ser gestionada públicamente sin coste añadido. Repito, lo que falta es voluntad política.

Por eso se han presentado ya varias Proposiciones No de Ley (PNLs) en el Parlamento Nacional¹⁰ para, por una parte, superar este sistema de evaluación de la producción científica de los

¹⁰ Aunque están en “stand by”, sin que hayan llegado a debatirse, dado la situación de cambios de gobierno y elecciones que ha habido en los últimos tiempos en España.

investigadores y las investigadoras, y, por otra, ahorrar al Estado una ingente cantidad de dinero que pagamos a estas multinacionales extranjeras, así como sentar las bases para que la propia academia dé a luz un nuevo sistema consensuado de evaluación público, gratuito y abierto de la investigación. Un sistema más justo, que responda a un modelo de ciencia para el bien común, basado en repositorios institucionales públicos y que apueste por la ciencia abierta y ciudadana (Caldera-Serrano, 2019).

Las ventajas de este modelo de ciencia abierta u Open Science son considerables (Arzberger et al. 2004; Piwowar, Day & Fridsma, 2007; Ramasamy et al., 2008; Torres-Salinas, 2012): el rendimiento económico para optimizar el dinero invertido en generación de conocimiento científico, sobre todo de aquellas investigaciones financiadas con dinero público, partiendo del principio de que los “resultados” de la investigación financiada públicamente son patrimonio de la humanidad y deben estar accesibles y disponibles tan amplia y directamente como se pueda (Torres et al., 2011); poder llevar a cabo metaanálisis de la ciencia; aumentar la visibilidad y citación; permitir el acceso sin tener que pagar; facilita el trabajo cooperativo entre redes de investigación y el poder ser hecha con y para la sociedad. Pero también facilita y potencia una ciencia ciudadana (Serrano et al., 2014, 2017; Eitzel et al., 2017; Canepa & De La Fuente, 2019) que puede contribuir así con su participación activa (O’Carroll, 2017), algo que en la investigación educativa es crucial y básico.

De hecho, la ciencia ciudadana¹¹ en Europa corresponde a una de las cinco orientaciones estratégicas del nuevo Programa de Trabajo 2018-2020 de “Ciencia con y para la sociedad” (SwafS) en el programa Horizonte 2020 y comienza además a ser visto como una parte integral de la Investigación e Innovación Responsable (RRI) y la Ciencia Abierta (“Open Science”). Esto permite, además, la democratización de la ciencia.

Tendría que ser acompañado por una política institucional que priorice la evaluación de las publicaciones electrónicas de acceso abierto a efectos de carrera académica, a la vez que se mantienen estándares de rigor y práctica científica solvente (revisión por pares), en donde haya diversidad geográfica y no haya ningún cargo ni tasa para poder publicar. Se podría hacer, como se indicaba anteriormente, a través de repositorios de acceso abierto, administrados por universidades u organizaciones de investigación, con una política clara e institucional de acceso abierto, así como una estrategia económica, tecnológica y legal que sustente el proceso, dado que además el acceso abierto y disponibilidad gratuita es un mandato de la Unión Europea, como veíamos.

Este nuevo sistema de evaluación y acreditación comprensivo, razonable, global, equitativo, coherente y justo, debería, por tanto, evaluar la investigación por sus contenidos y méritos y no por el método y fuente de difusión, aprovechar las oportunidades de la publicación en línea y en abierto, y publicar y difundir la investigación bajo la licencia *Creative Commons Public Domain Dedication* (Caldera-Serrano, 2018).

¹¹ La ciencia ciudadana en Europa está representada por las actividades que genera la “Asociación Europea de Ciencia Ciudadana (ECSA, <https://ecsa.citizen-science.net/>)” que es una organización sin ánimo de lucro. Desde sus orígenes en el año 2013, la ECSA ha pasado a ser de una red informal de educadores y educadoras cívicas a una red de referencia de iniciativas de ciencia ciudadana para Europa. Por eso muchas de las acciones y actividades de Ciencia Ciudadana en Europa tienen un alto componente educativo. En la plataforma EU-Citizen.Science (<http://eu-citizen.science>) se pueden encontrar guías y recursos para iniciar proyectos de ciencia ciudadana así como ejemplos de iniciativas existentes. En España, la fundación Ibercivis (<http://www.ibercivis.es/>) ha liderado diferentes iniciativas en Ciencia Ciudadana.

En síntesis, podríamos resumir la propuesta global en los siguientes diez puntos clave:

1. Un sistema público de evaluación y acreditación del profesorado universitario que suponga una valoración justa y equilibrada, que no privilegie la investigación (reducida a número de publicaciones) y que deje de considerar la docencia como “de segunda” e incluso un cierto “castigo”, desvalorizando así la función principal universitaria.
2. Un sistema público que responda a un modelo de ciencia para el bien común que no priorice solo un determinado tipo de conocimiento “rentable” y tenga en cuenta criterios relacionados con la relevancia investigadora, pero también el impacto y utilidad social de la labor investigadora.
3. Un sistema público apoyado en el modelo de ciencia abierta (en consonancia con el mandato europeo “Horizonte 2020”), que priorice la evaluación en publicaciones electrónicas de acceso abierto gratuito en la Internet pública, gratuitas tanto para publicar como para acceder a ellas, leerlas, descargarlas, etc. Eliminando o estableciendo la limitación y estandarización de tasas de publicación (APC), que, en todo caso, deben ser financiadas públicamente. Con el requisito de que quien publica conserve los derechos de autoría de su publicación bajo una licencia abierta como Creative Commons.
4. Un sistema público que no defina el valor y la “calidad” científica en función únicamente de la visibilidad de la producción, prescindiendo progresivamente de índices de impacto JCR y SJR.
5. Un sistema público que establezca un listado de revistas de alta calidad revisadas por pares, que sean en acceso abierto gratuito para publicar y acceder, especialmente en idioma español, a partir de los resultados de una encuesta de valoración al conjunto de la comunidad investigadora y docente, que sean las que se valoren en la publicación de la investigación de cada campo científico en España, en función de disciplinas, impulsando públicamente su mantenimiento y financiación si cumplen esos estándares. Promoviendo y apoyando económicamente una nueva generación de Publicaciones y Revistas de Acceso Abierto Gratuito, ayudando a las existentes para que opten por acometer la transición al acceso abierto gratuito.
6. Un sistema público que cree una plataforma a nivel nacional descentralizada de repositorios institucionales públicos abiertos cuyos contenidos sean admitidos por revisión de pares y que recoja la pluralidad de formatos y expresiones (libros, capítulos de monografías, soportes artísticos, software, etc.).
7. Un sistema público que no reduzca la valoración del trabajo investigador a artículos publicados y número de citas recibidas por esos artículos publicados, e incluya una valoración de calidad de los contenidos (valoración que aprecian los pares en las propuestas realizadas), así como la valoración en igual medida de trabajos y producciones científicas en todos los formatos y expresiones (libros, monografías, capítulos de monografías, revistas, informes, documentación, infografía, soportes artísticos, imagen, sonido, software, etc.).
8. Un sistema público implementado por el Ministerio de Ciencia y Universidades, en coordinación con las Comunidades Autónomas, a través de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).
9. Un sistema que tenga asignado suficientes fondos e inversiones públicas para desarrollar esta alternativa, involucrar a la comunidad de autores y autoras, a los departamentos académicos en el apoyo a una transición al acceso abierto y gratuito (AAG) y comprometerse con las sociedades académicas y los consejos editoriales para apoyar un cambio al AAG.

10. Un sistema que sea negociado y consensuado con la comunidad académica de acuerdo a criterios comprensivos, razonables, globales, equitativos, coherentes y justos.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2019). Vox y las ciencias sociales. Manifiesto. [Recuperado de <https://cutt.ly/ftmCwfl>]
- Aguado-López, E. y Becerril-García, A. (2016). ¿Publicar o perecer? El caso de las Ciencias Sociales y las Humanidades en Latinoamérica. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(4), 151-168.
- Amigot, P. y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (2), 138-155.
- Apple, M. (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Arzberger, P.; Schoroedes, P.; Beaulieu, A.; Bowker, G.; Casey, K.; Laaksonen, L.; Moorman, D.; Uhler, P. y Wouters, P. (2004). An international framework to promote Access to data. *Science*, 303 (5665), 1777-1778.
- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana-Teseo.
- Beigel, F. (2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*. [Recuperado de <https://goo.gl/VQE7eh>]
- Brunner, J. J.; Vargas, J. R. L.; Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140.
- Buranyi, S. (2017). ¿Son los vertiginosos beneficios de la industria editorial malos para la ciencia? *Sin Permiso*. [Recuperado de <https://goo.gl/zusCrg>]
- Calder-Serrano, J. (2018). Repositorios públicos frente a la mercantilización de la Ciencia: apostando por la ciencia abierta y la evaluación cualitativa. *Métodos de Información*, 9(17), 74-101. DOI: <https://doi.org/10.5557/IIMEI9-N17-074101>
- Canepa, A. y de la Fuente, P. (2019). *Ciencia Ciudadana: ciencia participativa como nueva herramienta docente. Primera Feria de la Educación Innovadora, Innova-Educa 2019*. Burgos: Fundación Caja Burgos y Bit-Academy.
- Cantó, P. (2017). Cinco nuevas palabras en inglés que nos quieren colar para que vivamos peor. *El Confidencial*. [Recuperado de <https://goo.gl/BfrDqZ>]
- Cantoral, R. (2007). Publicar o perecer, o ¿publicar y perecer? *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 10(3), 311-314.
- Corral, M. (2016). España, el país europeo que más ha recortado en I+D durante la crisis. *El Mundo*, 10 de febrero de 2016. [Recuperado de <https://goo.gl/sPrxcs>]
- DORA (2012). Declaration on research assessment. *Declaración de San Francisco de evaluación de la Ciencia*. Disponible en: <http://blogs.ujaen.es/cienciabuja/wp-content/uploads/2013/10/dora.pdf>
- Eitzel, M.V., Cappadonna, J.L., Santos-Lang, C., Duerr, R.E., Virapongse, A., West, S.E., Kyba, C.C.M., Bowser, A., Cooper, C.B., Sforzi, A., Metcalfe, A.N., Harris, E.S., Thiel, M., Haklay, M., Ponciano, L.,

- Roche, J., Ceccaroni, L., Shilling, F.M., Dörler, D., Heigl, F., Kiessling, T., Davis, B.Y. y Jiang, Q. (2017). Citizen Science Terminology Matters: Exploring Key Terms. *Citizen Science: Theory and Practice*, 2(1), p.1. DOI: <http://doi.org/10.5334/cstp.96>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. y Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, 36(3), 282.
- Fischman, G. E. (2016). *¿Para qué y para quién investigamos?: estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica*. [Recuperado de <http://hdl.handle.net/10908/11737>]
- Flores, J.E. y Villaseñor, J.I. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de Educación Superior*, 44 (175), 44-67.
- Gates, H. Jr (2002). Redefining the Relationship: The Urban University and The City in the 21st Century. *Universities and Community Schools*, 3, 17-22.
- Gómez Méndez, L. Y Sempere Serrano, I. (2017). Preservar, difundir, comunicar: Del repositorio a las redes sociales ya la ciudadanía. *RUIDERAE: Revista de Unidades de Información*, 12, 1-11.
- Guédon, J.C. (2011). El acceso abierto y la división entre ciencia “principal” y “periférica”. *Crítica y emancipación*, 3(6), 135-180.
- Guthrie, S., Lichten, C. A., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., y Hofman, J. (2017). *Understanding mental health in the research environment*. Santa Mónica, CA: RAND
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Hernández, S., Nepomiachi, E., y Ré, C. (2017). Seamos un país de 40 millones de emprendedores”. *Interpretaciones ideológicas en tiempos neoliberales. Dossier de la Revista Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, (93), 51-57.
- Jorge, A. y De Frutos, R. (2016-2017). La evaluación de la investigación universitaria en España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133, 159-172.
- Laval, Ch. Y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van Der Heyden, J. y Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- López-Menacho, J. (2018). *Yo, Precario*. Barcelona: Los Libros del Lince.
- López-Menacho, J. (2019). *La farsa de las startups. La cara oculta del mito emprendedor*. Madrid: Catarata.
- Mediavilla, D. (2017). El viejo truco del Gobierno para ocultar sus recortes en ciencia. *El País*, 5 de abril de 2017. [Recuperado de <https://goo.gl/ijvgK>]
- Mirowski, Ph. (2011). *Science-Mart. Privatizing American Science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Molero, J. y De No, J. (2015). *Informe COSCE: Análisis de los recursos destinados a I+D+i (Política de Gasto 46) contenidos en los Presupuestos Generales del Estado Aprobados para el año 2015*. [Recuperado de <https://goo.gl/wGvW7M>]
- Monbiot, G. (2017). *¿Cómo nos metimos en este desastre?* Madrid: Sexto Piso.

- Munárriz, A. (2017). Dos multinacionales controlan el negocio de los artículos científicos en España. *Infolibre*. [Recuperado de <https://goo.gl/S5F53m>]
- Nogueira, A. (2018). En España, o investigas o ‘anecas’. [Recuperado de <https://goo.gl/YTqMSX>]
- O’carroll, C. (2017). *Providing researchers with the skills and competencies they need to practise Open Science. Open Science Skills Working Group Report*. Brussels: European Commission.
- Pineda, P. y Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 25(1), 1-19.
- Piwovar, H.A.; Day, R.S. y Fridsma, D.B. (2007). Sharing detailed research data in associated with increased citation rate. *Plos one*, 2 (3), e308. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0000308>
- Ramasamy, A.; Mondry, A.; Holmes, C.C. y Altman, D.G. (2008). Key issues in conducting a metaanalysis of gene expression microarray datasets. *Plos medicine*, 5 (9), 184-192.
- Ramió, C. (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios*. Madrid: Catarata.
- Rey-López, J.P. y González, C.A. (2018). Research partnerships between Coca-Cola and health organizations in Spain. *European Journal of Public Health*, 29 (5), 810-815. doi: <https://10.1093/eurpub/cky175>
- Rodríguez De Santiago, J.M. (2012). Libertad de investigación científica y sexenios. *Revista catalana de dret públic*, 44, 225-252.
- Rodríguez-Victoriano, J.M. (2017). La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública. *Teknokultura*. 14 (1), 85-103.
- Saltelli, A. (2017). “La ciencia hoy es una mercancía”. *CTXT & Observatorio Social de la Caixa*. [Recuperado de <https://goo.gl/F1mqp3>]
- Sampedro, J. (2017). Logro científico. *El País*. [Recuperado de <https://goo.gl/cEZ9Lf>]
- Sánchez-Caballero, D. (2017). Los años de recortes dejan las plantillas universitarias envejecidas y precarizadas. *Eldiario.es*. [Recuperado el 13 de julio de 2017 de <https://goo.gl/PSAoGZ>]
- Serrano Sanz, F.; Holocher-Ertl, T.; Kieslinger, B.; Sanz Garcia, F. y G. Silva, C. (2014). *White Paper on Citizen Science in Europe available*. [Recuperado de <https://cutt.ly/neL3koW>].
- Serrano, F., Iñiguez, D., Clemente, J., Rivero, A., Ibáñez, M., Ruiz, G., Sanz, F., Ferrer, A., Tarancón, A., Pelacho, M., Guardia, L. y Perla P. (2017). *Informe del observatorio de la ciencia ciudadana en España*. Madrid: Fundación Ibercivis.
- Torres, L.A.; Nuñez, L.A.; Torrén, R. y Barrios, E. (2011). Implementación de un repositorio de datos científicos usando Dspace. *Renata*, 1(2), 101-117.
- Torres-Salinas, D.; Robinson-Garía, N. y Cabezas-Clavijo, A. (2012). Compartir los datos de investigación: introducción al data sharing. *El Profesional de la Información*, 21(2), 173-184.
- ÚLTIMO CERO. (2016). Los científicos se rebelan contra la ‘muerte anunciada’ de la investigación en Castilla y León. [Recuperado de <https://n9.cl/c9nb>]
- Villareal, A. y Escudero, J. (2018). Todos contra Elsevier, el gigante editorial científico que cobra a España 25 ‘kilos’ al año. *El Confidencial*. [Recuperado de <https://goo.gl/iBkU8K>]

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Políticas y prácticas de la inclusión socioeducativa de la inmigración en Francia

France's politics and practices for socio-educational inclusion of immigrants

Rafael Ángel Jiménez Gámez*

Recibido: 28 de marzo de 2020 Aceptado: 12 de mayo de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Jiménez Gámez, R. Á. (2020). Políticas y prácticas de la inclusión socioeducativa de la inmigración en Francia *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 19-33

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8422>

RESUMEN

Este trabajo analiza la evolución de la inclusión social y educativa de la inmigración en el país vecino en las últimas décadas. Nuestro trabajo parte de una primera fase en la que, partir de 1998, Francia inicia una toma de conciencia de la diferencia, que no está exenta de dificultades a causa del tradicional asimilacionismo de este país. Sin embargo, es, desde 1998 hasta la actualidad, cuando aparecen varios informes que denuncian la discriminación de las minorías inmigrantes. Esta lucha contra la discriminación está avalada por la acción decidida de la Unión Europea. El primer informe (Trajectoires et Origines, 2015) recoge, entre otras cuestiones, la discriminación laboral y la segregación escolar en barrios de la población inmigrante. Pero, con un carácter más cualitativo, el informe de Gilles Kepel, *Banlieue de la République*, y los de Hugues Lagrange denuncian la marginalidad social y educativa de los inmigrantes magrebíes y, sobre todo, subsaharianos. Por último, debatiremos sobre la grave crisis que sufre el modelo asimilador francés y el peligroso segregacionismo escolar que sufre esta población. Plantaremos la posición de autoras como Tribalat, que la que el repliegue identitario, la presión interna de los musulmanes respecto al uso del velo y la externa contra los que critican algunas de sus puristas posiciones han dado lugar a enfrentamientos contra el modelo laico francés de larga tradición. Concluiremos indicando que el modelo de asentamiento de la inmigración, y no tanto el rechazo a asimilarse, es el responsable del comunitarismo y la segregación de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes. Para terminar, analizaremos si es posible lograr un equilibrio entre la fuerza asimiladora del Estado y el repliegue identitario y, de este modo, caminar hacia procesos de acomodación que transformen a la propia cultura mayoritaria.

Palabras clave: inmigración en francia; inclusión socioeducativa; modelo asimilatorio; segregación escolar

ABSTRACT

This study analyses the evolution of immigrant's social and educational inclusion in our neighbouring country during the last decades. First of all, we have examined a specific aspect of the assimilative French case. Namely, the discussion on the use of ethnic statistics, banned on the basis of equalizing principles, but that may be a handicap to any effort leading to the eradication of discrimination. The main core of our study is based on a starting phase where, from 1998, France starts to be aware of the differences, which is not free from difficulties due to the traditional French assimilationism. It is, however, from 1998 until now that several



reports denounce the discrimination of immigrant minorities. This fight against discrimination is endorsed by the determined action of the European Union. The first report (Trajectoires et Origines, 2015) includes, amongst other aspects, labour discrimination and school exclusion at immigrant populated neighbourhoods. Nevertheless, with a more qualitative approach, Gilles Kepel's report, Banlieue de la République and Hugues Lagrange's reports denounce social and educational marginality of Maghrebi immigrants and, above all, sub-Saharan immigrants. Finally, we deal with the severe crisis of France's assimilation model and the risky school segregation that this population undergoes.

Keywords: french immigration; socio-educational inclusion; assimilatory model; school segregation

1. INTRODUCCIÓN¹

Cuando nos encontrábamos iniciando este trabajo nos llegó la noticia del atentado de Barcelona, que nos hizo recordar el atentado de Niza del verano de 2016, la cruel matanza de noviembre de 2015 y el grave atentado del Charlie Hebdo de comienzos de ese mismo año. En todos ellos, los terroristas no fueron islamistas radicales, extraños a la sociedad francesa, sino ciudadanos del vecino país de segunda o tercera generación de inmigrantes. Personas que han nacido en Francia, que han pasado por el sistema educativo y que han trabajado o han estado condenadas al desempleo.

Aunque el fenómeno en España es muy novedoso y aún no ha habido tiempo para un análisis sereno, en Francia sí ha provocado un importante debate centrado en cuestiones como estas: ¿Qué ha ocurrido para que se hayan producido los desajustes que han provocado el aparente fracaso de los procesos de inclusión de los inmigrantes? ¿Qué solución ideal podemos proponer en el contacto intercultural?

Cuando dos culturas se ponen en contacto, debido a un proceso migratorio, se pueden producir cuatro situaciones:

El *etnocidio o marginalización* no lo encontramos ejemplificado en la actualidad en ningún lugar, aunque podríamos referirnos a situaciones del pasado en las que se niega la posibilidad de un proceso de identificación tanto en la cultura de origen como en la de acogida. Pensemos en los judíos de la Alemania Nazi o quizás en el caso de algunas tribus indias en América. Se trata de situaciones en las que los grupos no pueden ni mantener su propia cultura ni adquirir la del grupo superior.

La *asimilación* se produce cuando un grupo cultural superior impide el desarrollo de la cultura minoritaria e impone la suya. Es la tendencia natural de la sociedad receptora en situaciones de inmigración. La *asimilación segmentada*² (Gualda, 2011; Portes y Rumbaut, 2010; Portes, 2012) se referiría en nuestro contexto a procesos de integración diferenciados, ya que se producen procesos de integración orientados hacia el éxito y otros que caminan hacia el fracaso.

1 Los planteamientos que aquí se exponen han sido extraídos de Jiménez y Goenechea (2014).

2 La asimilación lineal o forzada equivaldría a lo que, en el escenario europeo, denominamos asimilación. La asimilación segmentada se referiría a la integración de las segundas generaciones, y en Francia, precisamente, se produce una diferenciación interna y, dentro de un grupo étnico, podemos encontrar segmentos diferenciados en sus caminos a la integración (Gualda, 2010).

La *segregación* implica que un grupo cultural minoritario se encierra sobre sí mismo o es recluso por el grupo superior en un gueto. La cultura minoritaria no se socializa en la cultura del país de acogida. Se produce un *repliegue identitario*. A veces este proceso es voluntario, pero la mayoría de las ocasiones el proceso es involuntario. Los inmigrantes vienen a vivir a barrios donde ya están sus familiares y paisanos y sus hijos suelen ir a los mismos colegios. De este modo se produce un proceso de *segregación natural*.

Podríamos considerar que la situación ideal es la integración (Carbonell, 1995), pero la voluntad en la búsqueda de la misma, indudablemente, no debe partir sólo de la población inmigrante, sino también del empeño de participación conflictiva, efectiva e innovadora por parte del grupo cultural mayoritario y este proceso debería denominarse *acomodación*. Suele considerarse que son los inmigrantes los que deben aceptar modificaciones para incorporarse a nuestra sociedad. La integración se convierte, en este caso, en una asimilación disfrazada. Es necesaria una política de *acomodación* (Zapata-Barrero, 2004) que modifique la conducta de las instituciones públicas. Hacer política de *acomodación* es también gestionar conflictos y aplicar políticas de igualdad al principio, es decir, equiparar en derechos a los inmigrantes con los ciudadanos, y más tarde políticas de la diferencia, que permitan la expresión pública de las culturas de origen.

2. LA EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS HASTA 1998: LA TOMA DE CONCIENCIA DE LA DIFERENCIA

Según Angéline Escafré-Dubet (2009), no es hasta 1991 cuando, en el primer informe emitido por el Alto Consejo de Integración³ (HCI), aparece una definición del modelo francés de integración. Antes, en 1981, entran en el Ministerio de Cultura las culturas minoritarias provenientes de la inmigración, gracias al atajo que le ofrece la consideración por parte del modelo asimilatorio de las culturas regionales. De este modo indirecto, se introduce como condición necesaria, pero no suficiente, el reconocimiento de la diversidad cultural de la población francesa. A partir de una ley de octubre de 1981 que suprime la obligación para las asociaciones extranjeras de una autorización previa del Ministerio del Interior, comienzan a aparecer grupos que organizan actividades en su barrio. Detrás de todo este cambio aparece el debate multiculturalista surgido en los 60 en Estados Unidos y Canadá.

En 1983 se produce la primera manifestación de inmigrantes en Francia. Se trata de la marcha de los *beurs* o más bien la marcha por la igualdad y contra el racismo, considerada como el acto fundador de la visibilización de la población proveniente de la inmigración en Francia. Es el primer acto de *empoderamiento* de los hijos de inmigrantes en Francia (Derder, 2014).

Con la llegada de la derecha al poder en 1986 se produce un freno de los proyectos comprometidos, que afecta también al Partido Socialista, y que advierte de los peligros de la reivindicación del derecho a la diferencia. Se produce un acercamiento entre la derecha parlamentaria y la izquierda. Los problemas sociales de los jóvenes de la *banlieue* se presentan como problemas de identidad

3 Esta institución, según se dice en su presentación (<http://archives.hci.gouv.fr/-Presentation-.html>) tenía como misión la de emitir informes, a petición del Primer Ministro, sobre la integración de los inmigrantes y de sus descendientes. Se disolvió a finales de 2012. Las iniciales en francés se corresponden a *Haut Conseil à l'intégration*.

nacional y se plantea reformar el Código de la Nacionalidad para obligar a estos adolescentes a manifestar su voluntad de ser franceses. La competición electoral entre la derecha y la izquierda y la influencia del Frente Nacional “facilitan la imposición de un vocabulario y un cuadro de interpretación basado en la seguridad nacional de los problemas sociales” (Masclat, 2012, p. 14). En el informe de HCI de 1991, se afirma que el modelo francés de integración, al contrario que el modelo americano, ha conducido, a lo largo del pasado, a una fusión individual y no se ha dirigido a la constitución de grupos minoritarios de extranjeros en la sociedad francesa.

Como afirma Jean-Paul Willaime (2005), el pensamiento republicano y el centralismo jacobino se asocian para subordinar la sociedad al Estado. Todo problema cultural forja una representación fantasmagórica de un enemigo que pretende dividir a la sociedad desde dentro. Hay que tener en cuenta que Francia se constituye como indivisible y monolingüe. No reconoce las minorías que viven en su territorio y las situaciones plurilingües. Los alumnos alófonos se encuentran con una lengua escolar concebida como fijada y normalizada (Frisa, 2014).

Pero el hito fundamental en este periodo es la realización de la primera gran encuesta en la que se usa el concepto de inmigrante y no sólo el de extranjero, ya que este último, cuando adquiría la nacionalidad francesa, desaparecía de la estadística. En la categoría de inmigrantes se incluyen no sólo los nacidos en el extranjero, sino sus hijos nacidos en Francia. Dirigido por Michèle Tribalat, investigadora del INED (Institut National d'Études Démographiques) esta encuesta, denominada *Movilidad geográfica e inserción social* (MGIS), se realiza en 1992 y está avalada por el INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques). Para esta demografía, el concepto de *asimilación* supone que los inmigrantes han construido una relación nacional con la cultura de acogida y hay una reducida proyección sobre la cultura de origen y no existe un repliegue identitario. El informe se publica en 1995 y aporta una información fundamental para valorar la eficiencia de la integración. Hemos sintetizado algunas de las aportaciones más interesantes (Tribalat, 1995):

- Respecto a los datos de la inmigración, después de la Segunda Guerra Mundial Francia conoce un periodo de prosperidad económica hasta los 70. Los inmigrantes italianos y españoles, ya presentes en la ola migratoria de los años 30, se recuperan en este periodo, pero la mayoría de los que llegan son de origen argelino. En 1974, con la crisis del petróleo, se adoptan medidas restrictivas y se reduce drásticamente la migración masculina adulta. Los motivos son menos económicos y las personas vienen más por nuevos canales: asilo, estudios o relaciones familiares. Por otro lado, muchas chicas nacidas en Francia quedan cautivas de un mercado matrimonial étnico que juega en contra de la asimilación de las mismas.
- Respecto a la práctica religiosa islámica, concretada en la asistencia a las mezquitas, Tribalat señala que los argelinos son los menos practicantes, sobre todo las mujeres, mientras que los más practicantes son los del África negra. Sin embargo, el ramadán y las prohibiciones alimentarias son seguidos por los jóvenes magrebíes. Hay una menor práctica religiosa entre los más escolarizados. Los magrebíes que vive solos en Francia, sin sus esposas, siguen con un fuerte anclaje religioso, así como los que viven en zonas segregadas.

- La sociabilidad entre los vecinos de origen inmigrante es fuerte, sobre todo entre las mujeres de Turquía y del Magreb y disminuye entre los inmigrantes que van adquiriendo un dominio de la lengua francesa, como es el caso de los españoles.
- Con respecto al empleo, la situación peor se la llevan los argelinos, aunque, en general, los hijos de inmigrantes ascienden socialmente, incluso las mujeres, sobre todo las que se incorporan antes al trabajo y dejan la esfera doméstica. Las nacidas en Francia ya acceden a puestos intermedios y superiores. Entre los factores que aumentan los riesgos de precariedad en los jóvenes de origen inmigrante se encuentran, la *edad*, los más jóvenes lo tiene más difícil, la *antigüedad de llegada a Francia*, no es lo mismo haber entrado en un periodo de boom económico que en un periodo de recesión, y el *sexo*, las mujeres lo tienen también más difícil.
- Por último, respecto a la adquisición de la nacionalidad francesa, los españoles que llegaron antes de 1960 son casi todos ya franceses. Los migrantes del sudeste asiático muestran un formidable entusiasmo por la nacionalidad francesa. Respecto a los argelinos o a los procedentes del África negra depende de los acuerdos y de si han sido o no antiguas colonias. Los inmigrantes marroquíes de origen bereber no suelen adquirir la nacionalidad francesa, pero los árabes sí. Todos los jóvenes hijos de padres inmigrantes nacidos en Francia tienen la nacionalidad francesa, pero son percibidos ya como extranjeros en el país de los padres⁴.
- En el ámbito educativo, Tribalat indica que los inmigrantes de origen español y portugués que llegaron en los años 60 y 70 fueron escolarizados en un nivel bajo por su salida precoz de la escuela en sus países de origen. Los niveles educativos de los jóvenes entre 25-29 años son inferiores a la media nacional, salvo las chicas españolas que tienen un nivel similar a la media. Los hijos de inmigrantes que han llegado a la escuela francesa muy pequeños no se distinguen de los autóctonos en cuanto a los índices de éxito/fracaso. Sin embargo, los nacidos antes de llegar alcanzan un nivel más bajo que los nacidos en Francia. Por otro lado, se confirma el éxito escolar de los alumnos de origen asiático. Por último, un hallazgo muy interesante es el de que el hecho de hablar francés en el hogar de las familias inmigrantes no es siempre un factor de éxito. En los jóvenes de origen español el bilingüismo mejora el nivel, aunque no tanto en los de origen argelino.

Autores como Masplet (2012) afirman que tanto la investigación de Tribalat como otras dos realizadas sobre el racismo en el trabajo, que demuestran cómo los inmigrantes árabes y sus hijos son discriminados, nutren el informe del HCI de 1998, que inaugura una nueva etapa, en la que no solo se toma en consideración la diferencia, sino que se inicia una lucha institucionalizada contra la discriminación.

4 Si aplicamos los conceptos de Portes, podríamos hablar de una asimilación fragmentada. No ocurre lo mismo con las minorías inmigrantes de países del sur de Europa que con las del norte de África.

3. LA EVOLUCIÓN DE 1998 HASTA LA ACTUALIDAD. EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD Y LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN

El informe al que hacíamos referencia introduce una doble ruptura en el discurso de las instituciones oficiales. La integración depende ahora de que desaparezca la discriminación y, por otro lado, que ésta pueda afectar a franceses de color, especialmente de ultramar o de origen extranjero no europeo. En 1998 retorna la izquierda al poder y la ministra de Empleo y Solidaridad, Martine Aubry declara luchar contra las discriminaciones, en todas sus dimensiones. Hay otro factor que aparece con fuerza, es la acción de la Unión Europea que provoca una europeización de la política antidiscriminatoria, pero con los reparos que le pone el parlamento francés a la vía de la *affirmative action* de origen anglosajón. Se rechaza la consideración de la raza como un hecho objetivo (Masclat, 2012).

Pero el hito que más repercusión ha tenido en el siglo XXI llega con las revueltas que tienen lugar en el otoño de 2005 en la *banlieue* parisina y que enrojece a todos los franceses y desnudan su política de asimilación. Antes, el 21 de abril de 2002, la extrema derecha había ganado a la derecha en la primera vuelta de las elecciones presidenciales. Para el país los graves sucesos de octubre de 2005⁵ significaron el fracaso, entre otras acciones, de un programa de renovación urbana que ya había invertido 600 millones de euros solo para Clichy-sous-Bois y Montfermeil, en Seine-Sant-Denis, epicentro de los disturbios (Kepel, 2011).

La victoria en la segunda vuelta de Chirac impulsa una política antidiscriminatoria y en ese mismo año se crea la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) una institución sin grandes medios y sin verdadero poder de investigación ni de intervención jurídica (Masclat, 2012). Para poder analizar la inclusión en esta etapa hemos recurrido a varios informes de prestigiosos equipos de investigadores.

1. Entre septiembre de 2008 y febrero de 2009 se realiza el trabajo de campo de una nueva encuesta denominada *Trajectoires et Origines (TEO) Enquête sur la diversité des populations en France* (EquipeTeo, 2015). El trabajo se lleva a cabo entre el INED y el INSEE y establece matices diferenciales entre lo que llama la población mayoritaria, la que no tiene ascendencia inmigrante ni de nativos de un departamento de ultramar, y los que son inmigrantes, nacidos en ultramar o con un ascendiente con esa característica. Sintetizamos a continuación algunas de las conclusiones más destacables:

- Se perciben prácticas transnacionales. Este nuevo concepto en el campo de las migraciones surge al principio de los 90 para designar las prácticas sociales, económicas y políticas a través de las cuales los inmigrantes mantienen relaciones con su país de origen. Los inmigrantes del África subsahariana son los campeones de las transferencias económicas. Es de destacar lo que se denomina un *transnacionalismo*

⁵ Los disturbios se caracterizaron por el incendio de coches y por violentos enfrentamientos entre cientos de jóvenes y la policía francesa. Los incidentes comenzaron tras la muerte de dos jóvenes musulmanes de origen africano mientras escapaban de la policía en [Clichy-sous-Bois](#), una comuna pobre en una [banlieue](#) del este de París, y fueron exacerbados por las declaraciones del ministro de Interior Nicolas Sarkozy, que llamó a los manifestantes iniciales "escoria".

reactivo, que se está produciendo en los descendientes de inmigrantes como reacción defensiva a las dificultades de integración que ellos encuentran.

- Conforme la corriente migratoria es más reciente, los hijos de los inmigrantes aumentan la movilidad social ascendente. El primer ascenso suele hacerse obteniendo un empleo de obrero cualificado. Las hijas de inmigrantes están sobrerrepresentadas entre los empleados. Tanto los hijos como las hijas ocupan destinos profesionales próximos, independientemente del origen geográfico.
- Entre los inmigrantes de origen argelino y subsahariano y los descendientes de estos, además de los de Marruecos y Túnez, el trabajo a tiempo parcial aparece más a menudo que en el resto de la población. Asimismo, a excepción de los procedentes de la UE, los inmigrantes y sus descendientes ganan menos salario que el resto⁶.
- Con una situación económica similar, las diferencias entre el estado de salud percibido por inmigrantes y población mayoritaria se estrechan. Solo los inmigrantes del África saheliana poseen recursos sanitarios más débiles.
- La unión en pareja es más precoz para los inmigrantes, pero los descendientes de estos viven menos frecuentemente en pareja que la población mayoritaria. Encontrar una pareja después de la migración favorece el mestizaje. Un 40% de los inmigrantes que encuentran su cónyuge después de la migración viven con una persona de la población mayoritaria. Los descendientes de inmigrantes se casan primero con una persona de la población mayoritaria. La progresión de las uniones con un cónyuge de la población mayoritaria es especialmente más elevada para los hombres que para las mujeres. La elección del cónyuge responde a fuertes determinaciones sociales.
- Los inmigrantes y sus descendientes son con menos frecuencia propietarios y ocupan más a menudo un alojamiento HLM⁷ que la población mayoritaria. La discriminación respecto a la vivienda es experimentada sobre todo por los inmigrantes procedentes del África subsahariana y del Magreb.
- Los descendientes de inmigrantes cohabitan más tardíamente con sus padres que la población mayoritaria y, cuando abandonan el hogar paterno, residen en zonas próximas a aquellos, sobre todo los procedentes del Magreb y de Turquía, estableciendo pues relaciones más densas con el entorno familiar. Los inmigrantes que han llegado siendo adultos son los que establecen más relaciones vecinales, sobre todo con los amigos.
- Respecto a la vida ciudadana y la participación política, la encuesta recoge, en primer lugar, un alto grado de confianza en la institución escolar y una reticencia a criticar, en general, a las instituciones de la sociedad de acogida, aunque los choques

6 Se repite de nuevo la asimilación fragmentada.

7 Las HLM (Habitation à Loyer Modéré) equivale a lo que en España sería pisos de protección oficial, aunque en Francia son alquilados.

con la policía, sitúan a esta como objeto de contenciosos con los jóvenes de medios populares, especialmente con los de origen inmigrante. Las segundas generaciones se movilizan menos que sus padres y que la población autóctona a la hora de participar en las elecciones y votan mayoritariamente a la izquierda, a excepción de los países de la UE 27 (quitando a Portugal, España e Italia).

- La gran mayoría de los descendientes de inmigrantes son franceses y muchos de ellos conservan la otra nacionalidad de origen. Entre los inmigrantes, la adquisición de la nacionalidad francesa está en función directa de la edad de llegada y de la duración de la residencia. Es necesario llevar 5 años de residencia como mínimo para poder presentar un dossier de naturalización y el proceso lleva al menos 18 meses. Las variaciones respecto a un mayor sentimiento nacional no se relacionan con el origen sino con el tener un diploma profesional, residir desde hace 15 años o más y con el hecho de no haber sufrido experiencias de discriminación.
- Más de tres cuartas partes de la población inmigrante y de sus descendientes declaran tener una religión, mientras que la población en la Francia metropolitana de entre 18 a 50 años se declara agnóstica o atea. La religión juega siempre un papel importante en la vida de más de tres cuartas partes de los inmigrantes del Magreb, del África subsahariana y de Turquía. El hecho de residir en ZUS (Zonas Urbanas Sensibles) y, sobre todo, la afiliación al islam o al judaísmo contribuyen a aumentar la posibilidad de tener una fuerte religiosidad. Más de la cuarta parte de los habitantes de la Francia metropolitana de entre 18 a 50 años ha seguido una trayectoria de secularización, es decir de abandono o minoración del nivel de religión de sus padres, por lo que este estudio desmiente la hipótesis de un retorno de lo religioso. Probablemente este proceso, muy aireado por los medios de comunicación, concierne a fracciones minoritarias.
- La discriminación que sufren los inmigrantes y sus descendientes son más episódicas que regulares y está dominada por el origen y el color de la piel. Ante la afirmación de si se ven como franceses, un 58% de los inmigrantes responden negativamente, mientras que lo hacen un 37% de los descendientes de inmigrantes y sólo un 11% de las parejas mixtas. Respecto a las experiencias racistas, los inmigrantes dicen haberlas sufrido menos que sus descendientes.
- El nivel de estudios de los inmigrantes llegados más recientemente es mayor que los que llegaron hace más tiempo. A pesar de las disparidades persistentes entre hombres y mujeres, las diferencias observadas entre los inmigrantes que viven en Francia es menor que las que tenían en los países de origen. La ventaja escolar de las chicas que se había observado en los 90 se confirma en los descendientes de inmigrantes. Sin embargo, los hombres descendientes de inmigrantes diplomados son menores que los de la población mayoritaria. Los itinerarios escolares de los descendientes de inmigrantes demuestran la discriminación ligada al origen, lo que condiciona posteriormente el acceso al mercado de trabajo. Las injusticias escolares son pues vividas como discriminaciones etnoraciales. Las salidas sin diploma del sistema educativo son numerosas entre los

descendientes de inmigrantes, en primer lugar los de Turquía, luego los del Magreb y el África subsahariana y, casi igualados con la población mayoritaria, los asiáticos, italianos y españoles. El acceso al bachillerato general es sensiblemente más elevado en la población mayoritaria. Los descendientes de inmigrantes son orientados hacia las ramas profesionales. Es cierto que ha aumentado el acceso de aquellos a la enseñanza superior pero los abandonos y salidas sin diploma son frecuentes. La segregación residencial se reproduce; los hijos de los inmigrantes no están escolarizados en los mismos establecimientos. Respecto al plurilingüismo, una gran mayoría de los descendientes e inmigrantes declaran que lo practican.

2. En 2011 aparece el informe de un trabajo cualitativo denominado *Banlieue de la République* realizado en Clichy-sous-Bois y Montfermeil, en el departamento de Seine-Saint-Denis (el denominado 93) en la banlieue parisina, lugar en el que surgieron los disturbios de 2005, y dirigido por Gilles Kepel (2011; 2012). Se realizaron 100 encuestas, en varios idiomas, a habitantes de esas poblaciones, tanto a nacionalizados franceses como extranjeros. La muestra no pretendía ser representativa de la totalidad de la población francesa, sino recoger la situación de una zona en la que se suponía que se producía una fuerte construcción comunitarista en torno al Islam, con altas cifras de fecundidad y de desempleo, a pesar de la fuerte inversión del Estado. Hemos sintetizado las aportaciones más significativas:

- Como respuesta a los disturbios de 2005 se promueve el Plan de Renovación Urbana (PRU) para renovar los apartamentos y los espacios comunes. Esta renovación debe contar con una realidad social difícil. Se han marchado los nativos y los inmigrantes de origen europeo y magrebí y han llegado, vía reagrupamiento familiar, familias procedentes del África subsahariana. Para algunos encuestados esta renovación se ve con esperanza, pero también con la frustración de no poder hacer frente a los gastos que les supone la renovación urbanística.
- A partir de los 70 se desindustrializa la zona y sólo quedan empleos precarios. Además las ciudades estudiadas se encuentran en un territorio en el que existe una desconexión entre el lugar de residencia y el de trabajo. Con todo, se dan trayectorias de éxito en familias de origen marroquí y turco. El éxito pasa por el fomento del auto-emprendimiento. El problema del empleo se ceba en las familias originarias del Sahel, en ocasiones polígamas, con una alta tasa de fecundidad y muy poco adaptadas a la sociedad de acogida.
- Respecto a la seguridad, dos terceras partes de los encuestados, entre los que se encuentran los jóvenes de origen magrebí y africano, se sienten seguros y han vivido los disturbios como algo externo. Esto no quiere decir que las bandas ociosas de jóvenes que ocupan las escaleras y el tráfico de drogas no contribuyan a un resentimiento contra la policía. La apertura de una comisaría ha sido recibida positivamente, aunque la restauración de la seguridad no pueda limitarse a una política de represión.
- En lo que se refiere a la cuestión política, se produce, tras los disturbios de 2005, una fuerte progresión de inscripciones de jóvenes de origen inmigrante en asociaciones de

izquierda. Sin embargo, entre los encuestados de más bajo nivel educativo y cultural y entre los que no se sienten franceses, coincidentes con el origen saheliano, se produce un rechazo por la política. En general, además, se revela una depreciación de los responsables políticos a nivel nacional. La encuesta revela una imbricación profunda entre política y religión, por eso, la principal aportación de este estudio, se realiza en el ámbito de la islamización⁸. La zona de Seine-Saint-Denis está considerada la meca del islam en Francia (Kepel, 2012). Se ha creado un lobby musulmán con el objetivo de movilizar el voto. Los musulmanes se consideran estigmatizados y se atisba el peligro de repliegue identitario. La resistencia a la asimilación empuja a estas minorías a un proceso de segregación muy peligroso.

- En el ámbito educativo, desde 1981 estas poblaciones están clasificadas como Zonas de Educación Prioritaria⁹ (ZEP). Este hecho ya crea una separación entre colegios para pobres y para ricos. Curiosamente, los Consejeros de Educación¹⁰ de los centros de secundaria son detestados por los alumnos, ya que en ellos cristaliza la inadecuación entre formación e inserción social. Sin embargo, los profesores son considerados capaces de detectar a los talentos. En la zona encuestada la asistencia a la cantina es escasa, a causa de que no ofrecen comida *halal*, aunque la razón oculta pueda ser que sale más cara que la comida en casa. Respecto a la laicidad en la escuela, los encuestados critican que en realidad no es más que un mito, cuando la adhesión a la misma debería ser un prerrequisito cultural fundamental para evitar enclaves comunitaristas.

3. Paralelamente al trabajo de Kepel, Hughes Lagrange (2010) argumenta que los procesos de exclusión en las zonas de la banlieue parisina se han territorializado y se han teñido de un aspecto claramente étnico. Lagrange ha trabajado con datos locales e internacionales. Resumimos a continuación algunas de sus tesis que pueden aportar luz al análisis sobre la inclusión de la diversidad que estamos realizando:

- La revolución tecnológica ha producido una reacción *islamista* en Oriente. La modernidad técnica y los medios de comunicación refuerzan las libertades prácticas pero reducen el espacio necesario para una postura reflexiva, por lo que se favorecen las tendencias gregarias y tradicionalistas, que se difunden, a través de las migraciones, a Europa. El fracaso escolar precoz favorece un sentimiento de desvalorización de los adolescentes, más fuerte en tanto en cuanto habían interiorizado la ideología meritocrática y competitiva, lo que les lleva a adherirse al islam fundamentalista. La *afirmación musulmana* se generaliza entre los franceses de 18-25 años de origen magrebí, del Sahel y de Turquía. La religiosidad aumenta entre los inmigrantes

⁸ Kepel (2012) señala tres etapas del islam en Francia. Una primera, la de los padres, anclada en el país de origen, una segunda, de marcado carácter político, denominada de los hermanos y una tercera la de los jóvenes, muy ligada a internet.

⁹ Las ZEP se constituyen en el paradigma de la compensación educativa, de la denominada discriminación positiva. Se sitúan en los barrios más deprimidos con un alto índice de fracaso escolar. Los centros de estas zonas recibe más dinero y recursos personales para compensar las desigualdades, pero al cabo de los años no se ven los resultados esperados (Tisserand, 2012).

¹⁰ Se trata de los psicólogos, funcionarios del Estado, que en los colléges y lycées (los centros de Educación Secundaria Postobligatoria) realizan la orientación escolar, vocacional y profesional (Tisserand, 2012).

llegados a Francia antes de los 16 años y entre los descendientes de inmigrantes, pero no entre los inmigrantes llegados a la edad adulta (Joignot, 2012).

- Las clases medias autóctonas y los inmigrantes del sur de Europa abandonan los barrios marginales de la banlieue y dejan paso a los africanos del Magreb y más tarde a los subsaharianos. En París, la segregación se produce en la separación entre colegios públicos y privados.
- Las malas conductas y el fracaso escolar y social tienen que ver con la configuración familiar (la poligamia y la monoparentalidad) y el medio social. La narración, que era un importante medio de estimulación, ha desaparecido en los nuevos inmigrantes, ya que los abuelos, encargados tradicionalmente de esta actividad, se han quedado en el país de origen. En concreto, los jóvenes procedentes del Sahel y de otras zonas subsaharianas (casi la tercera parte de los inmigrantes al principio del 2000) no están preparados para la competencia meritocrática y se convierten en los más excluidos en comparación con los procedentes del Magreb y de otros países. Los sistemas familiares son patriarcales y conservan las tradiciones poligámicas y machistas. Existe un fuerte control sobre las chicas y una fuerte endogamia. Además llegan prácticamente sin ningún pasado escolar. Una gran parte de las familias africanas son cautivas de las políticas clientelistas de las ayudas sociales. Por otra parte, ante la ignorancia de la lengua del país de acogida y de la ausencia de un bagaje educativo, los padres pierden ascendencia sobre los hijos, asimismo, piensan que retornarán al país de origen. En estos barrios segregados, los adolescentes no gozan de libertad para establecer sus relaciones sociales. Están controlados por los mayores y sufren un cierre comunitarista y un proceso de desindividualización y de afirmación identitaria. En definitiva, los inmigrantes sahelianos constituyen una subcultura que se encierra en sí misma y es difícil de modificar y adaptar a la cultura del país de acogida. Todo lo contrario que los asiáticos.
- Las políticas públicas para eliminar el encapsulamiento han sido más paliativas que curativas. No se han tenido en cuenta los aspectos culturales, sino sólo los sociales. De todos modos, el crecimiento del empleo de las mujeres africanas puede que contribuya a la mejora del éxito de su familia. Una escolarización precoz de los niños sahelianos y un empoderamiento de las madres mediante diversas estrategias (microcréditos, economía solidaria, realojamiento a las familias en zonas cosmopolitas, etc.) serían medidas deseables.

4. En el ámbito estrictamente educativo, estudiamos un informe del Haut Conseil à l'intégration (HCI) de 2010 titulado *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations (...) relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. En la introducción al mismo se manifiesta claramente que el criterio fundamental que va guiar el informe es la defensa del laicismo por encima de todo. El *vivre ensemble* se entiende en una escuela que “no tenga en cuenta el origen social de los alumnos, ni su nacionalidad, ni su cultura de origen ni sus características físicas o intelectuales” (HCI, 2010, p. 5). Por lo tanto, la escuela francesa debe lograr el dominio de la lengua francesa ya que “la lengua construye y forja la identidad de

nuestros valores” (p. 5) y la transmisión de los elementos de la “cultura republicana francesa, democrática y laica” (ibídem). Asimismo, el informe reconoce que las transformaciones económicas y el empobrecimiento de la población han conducido una segregación étnica que ha hecho de la escuela un lugar de nuevas reivindicaciones, que refuerzan el comunitarismo y la identidad religiosa y el rechazo a la cultura y a los valores de la República Francesa. En los establecimientos tipo ZEPs las relaciones de las familias inmigrantes con la escuela están marcadas por un bajo nivel de escolarización y alfabetización de los padres y de su dominio de la lengua francesa.

Para Françoise Lorcerie (2003, 2012) el ideal laico y nacional de la escuela de la República se ha construido alrededor de una determinada idea de la ciudadanía, entendida como comunidad de destino que excluye la posibilidad de la coexistencia de comunidades separadas y diferentes que conserven una identidad cultural. Además, la existencia de niños extranjeros o no francófonos en un barrio han sido criterios para la delimitación de las zonas ZEPs. Este modelo asimilador se ejemplifica en la no consideración de la identidad musulmana en los alumnos, que se rechaza como algo negativo.

El Informe HCI 2010 afirma que los hijos de inmigrantes tienen más dificultades en sus itinerarios escolares. Las condiciones socio-demográficas del medio en el que viven influyen sobre su escolaridad. En cuanto a los padres, se sienten mal acogidos por la institución escolar, sobre todo los que han llegado recientemente. Estos padres participan poco en las asociaciones debido al desconocimiento de la lengua francesa y del sistema educativo francés y ayudan con menos frecuencia a sus hijos a la hora de hacer los deberes. Aunque las ambiciones escolares de los padres inmigrantes son más fuertes que la de los autóctonos, los primeros son reacios a acercarse a ellas. El aislamiento ante los problemas conlleva una islamización y provoca en la escuela tensiones y presiones comunitaristas. Por otro lado, el informe denuncia que la evaluación se contamina del hándicap lingüístico y se desvía a los alumnos de origen inmigrante hacia las ramas técnico-profesionales en la enseñanza secundaria superior y les hace caer en proceso acumulativo de fracaso y estigmatización a lo que contribuye la repetición de curso. El informe también denuncia el olvido de la escuela por el trabajo de la competencia cívico-social y de contenidos como los procesos de colonización y descolonización y el propio estudio de la inmigración.

Más adelante, en el último capítulo, se defiende la escuela laica y la lucha contra la presión comunitarista. La recomendación de que en los establecimientos escolares se obligue a hablar siempre en francés es muy significativa.

Pero el análisis se concentra en el problema de la segregación escolar que no ha logrado superarse a pesar de la creación de las ZEPs. La población de origen inmigrante se concentra en determinados centros, a pesar de la *carte scolaire* un instrumento legislativo que fomenta la existencia de la *mixité sociale* en los establecimientos educativos. Como en nuestro país, las familias se buscan los trucos para evadir la asistencia a los centros en los que la mayoría de los alumnos son de origen inmigrante. La situación de la segregación escolar ha sido muy bien estudiada por Van Zanten (2012) quien ha analizado los centros de la *banlieue* parisina, en concreto la denominada *banlieue rouge*, formada en los años 30 del siglo XX por ayuntamientos comunistas y socialistas. Esta autora explica que los centros de la *banlieue* se deterioran. El profesorado se vuelve descon-

tento y no hay directores que gestionen bien, a pesar de los esfuerzos de algunos ayuntamientos comunistas. Se producen entonces unas estrategias familiares ante el deterioro, una dimisión de las familias que buscan *mejores* centros. Se dejan llevar por las informaciones que corren sobre los mismos. Las elecciones selectivas de los padres que pueden *escapar* de los centros públicos de su sector acentuarán las desigualdades de escolarización en la banlieue (Oberti y Préteceille, 2016). Ante el fenómeno de abandono de los centros, la política de aquellos se centra en retener a los buenos alumnos que se quieren ir, más que apoyar a los peores. Se establecen grupos por niveles y los ayuntamientos ofrecen acompañamiento de apoyo y otras soluciones individuales. Los padres de origen inmigrante están descualificados por parte del profesorado. En realidad, a veces los profesores no quieren que los padres se entrometan.

4. A MODO DE BALANCE FINAL: ¿EL FIN DEL MODELO ASIMILACIONISTA? ¿HACIA EL COMUNITARISMO?

La visión propuesta por Lagrange del peligro de encapsulamiento del África saheliana, encuentra la respuesta de la exacerbada defensa del laicismo del informe educativo del HCI de 2010. Es cierto que hay autores que defienden posturas más moderadas que creen que no es tan relevante el repliegue identitario (Derder, 2014). Sin embargo, Michéle Tribalat (2013) alerta sobre el fin del modelo asimilador francés. Para esta investigadora, directora del INED, miembro del Haut Conseil à l'Intégration, la inmigración no ha aumentado tanto en Francia en los últimos años como en países vecinos como España, pero ha continuado, de tal modo que, según algunos estudios prospectivos, en el 2060 los *natifs au carré* (denominados en los 90, *Français de souche*), los nacidos en Francia de padre y madre franceses, serán minoritarios.

Pero donde Tribalat se adentra es en el tema del islam, basándose principalmente en la encuesta TEO. Comienza planteando la tendencia a subestimar el número de musulmanes, indicando que en Francia se da la minoría más fuerte de la Unión Europea. Cuando, gracias al laicismo como modelo dominante, se pensaba en un modelo de secularización del islam, ha ocurrido todo lo contrario y se está produciendo un proceso de *desescularización* en todos los sectores sociales, pero sobre todo en los más desfavorecidos. La transmisión se produce por la educación y sobre todo por la endogamia. “Los musulmanes se casan con musulmanas” (p. 163). La vitalidad demográfica es superior a la de los no musulmanes. Los efectos de la juventud y de la fecundidad son reforzados por una endogamia estricta y por los flujos migratorios provenientes de países musulmanes. Además, la presión interna respecto al uso del velo y la externa contra los que critican algunas de sus puristas posiciones han dado lugar a enfrentamientos contra el modelo laico francés de larga tradición.

Tribalat piensa que esta situación pone en grave crisis el modelo asimilador francés. La falta de confianza de la sociedad francesa procede de la sangrante historia de las dos guerras mundiales y de una descolonización dolorosa. A esto se une la tolerancia hacia las nuevas culturas que llegan. Desde las élites se anima a abrirse a ellas y a no ponerle trabas. Al mismo tiempo, desde los partidos de la izquierda se abandona a los *natifs au carré* a favor de las minorías étnicas. Las clases populares se acercan a la extrema derecha y, si pueden, se marchan a vivir fuera de las *banlieues* étnicas. Asimismo, el modelo multiculturalista europeo, de inspiración anglosajona no casa con el modelo asimilador francés.

La matanza de Charlie Hebdo y los atentados del 2015 y del verano de 2016 han vuelto a sacudir los pilares del modelo francés y han desnudado al Estado laico. Sus consecuencias no pueden ser analizadas en este trabajo, lo que sí nos queda claro, como ya hemos planteado anteriormente, es que el modelo de asentamiento de la inmigración, y no tanto el rechazo a asimilarse, es el responsable del comunitarismo (Bowen, 2015) y la segregación de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes. ¿Se logrará un equilibrio entre la fuerza asimiladora del Estado y el repliegue identitario? ¿No es posible caminar hacia procesos de acomodación que transformen a la propia cultura mayoritaria?

En conclusión, las posibilidades de lograr una auténtica integración, en la línea de la asimilación segmentada de las segundas y terceras generaciones que presentan Portes (2012) y Portes y Rumbaut (2012) implica:

- Que las familias de origen inmigrante puedan acumular un capital humano, aumentando su nivel educativo y sus destrezas ocupacionales, y su capital social, autofomentando las comunidades solidarias y de apoyo mutuo y promoviendo la educación de sus hijos, para prevenir la delincuencia.
- Y que puedan realizar una aculturación selectiva, que no abandone la cultura y la lengua de origen, mientras se integra en la sociedad de acogida, y se alejen de una aculturación disonante, que separa a los hijos asimilados rápidamente a la cultura de acogida de los padres, anclados al bagaje cultural y lingüístico de sus países de origen. Este segundo modelo aumenta las posibilidades de una segregación marcada por el abandono del hogar paterno, los embarazos prematuros y las actividades delictivas.

Es cierto que las últimas manifestaciones artísticas, sobre todo cinematográficas como el premiado film *Los Misérables* de Ladj Ly, presentan un panorama pesimista, pero nunca habrá que perder la esperanza y, sobre todo, es necesario aprender y prevenir desde el otro lado de los Pirineos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jiménez, R.A. Y Goenechea, C. (2014). Educación para una ciudadanía intercultural. Madrid, Síntesis
- Bowen, J. R. (2015). Francia después de «Charlie Hebdo». *El islam en Europa, La Vanguardia, Dossier*, 56, julio-septiembre 2015, 56-63.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Derder, P. (2014). *Idées reçues sur les générations issues de l'immigration*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Equipe TEO (2015). *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris: INED Editions.
- Escafré-Dubet, A. (2009). Comprendre le modèle français d'intégration: ce que nous apporte l'histoire des politiques culturelles. *Les lundis de l'INED. Séminaire «Jeunes Chercheurs»*. Documento fotocopiado en la Biblioteca del Institut national d'Etudes Demographiques.

- Frisa, J-M. (2014). *Accueillir un élève allophone á l'école elementaire*. Paris: CANOPÉ Editions.
- Gualda, E. (2011). Integración, ciudadanía y gestión de la diversidad. en Gualda, E. (ed.): *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (pp. 15-29). Sevilla: UNIA-SAE.
- Guyon, R. (2012). Éditorial. *Diversité (Ville, École, Intégration)*, 168, avril 2012, 5-6.
- Haut Conseil á L'Intégration (2010). Les défis de l'intégration á l'école et Recommandations du HCI au Premier ministre relatives á l'expression religieuse dans les espaces publics de la République. Recuperado de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053/0000.pdf>.
- Joignot, F. (2012). Des jeunes fidèles á l'islam, *Le Monde*, 3-11-2012, 1, 4-5.
- Kepel, G. (2011). *Banlieue de la République*. Dossier de presse. Institut Montaigne. Recuperado de http://www.institutmontaigne.org/res/files/orderfile/banlieue_republique_resume_institut_montaigne%20%281%29.pdf.
- Kepel, G. (2012). *Quatre-ving-treize*. Paris: Gallimard.
- Lagrange, H. (2010). *Le Dénie des cultures*. Paris: Seuil.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris: ESF- INRP.
- Lorcerie, F. (2012). Y a-t-il des élèves musulmans? *Diversité (Ville, École, Intégration)*, 152, avril 2012, 64-73.
- Masclat, O. (2012). *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris : Armand Colin.
- Oberti, M. et Préteceille, E. (2016). *La ségrégation urbaine*. Paris: La Découverte.
- Portes, A. (2012): *Sociología económica de las migraciones internacionales*. Barcelona: Anthropos.
- Portes A. y Rumbaut, R.G. (2010). *América inmigrante*. Barcelona: Anthropos e Instituto de Estadística de Andalucía, Consejería de Economía, Innovación y Ciencia.
- Tisserand, E. (2012). *Le système éducatif français*. Malakoff: Foucher.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leur enfants*. Paris: La Découverte.
- Tribalat, M. (2013). *Assimilation. La fin du modèle français*. Paris: Éditions du Toucan.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.
- Willaime, J-P. (2005). Europe: á chacun sa laïcité. *Sciences Humaines*, 157, Février 2005.
- Zapata-Barrero, R. (2004). *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid: Síntesis.

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Las TIC y los procesos de envejecimiento activo: ¿una promesa incumplida?

ICTs and active aging processes: a broken promise?

Mayte Muñoz Alarcón*, Juan Sáez Carreras**, Margarita Campillo Díaz***

Recibido: 13 de marzo de 2020 Aceptado: 6 de abril de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Muñoz, M., Sáez, J., Campillo, M. (2020). Las TIC y los procesos de envejecimiento activo: ¿una promesa incumplida? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 34-47

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8287>

RESUMEN

El impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –TIC– está por medir y por definir con precisión. Su influjo, no cabe duda, es progresivamente mayor en contextos crecientes en redes telemáticas y un tejido social cada vez más mediatizado. Entre el optimismo y el pesimismo de los discursos relacionados con estas herramientas son escasas las reflexiones de fondo, así como los estudios sólidos que nos permitan conocer su emergencia, aplicación, desarrollo y resultados. En el territorio de las personas mayores, ya sea por analogismo con otras edades o ya por extensión del potencial que encierran, entre otras razones, van en aumento las llamadas a que sean utilizadas con más frecuencia las TIC en los procesos de envejecimiento en que ellas se ven envueltas, tanto a nivel personal como social. Este trabajo tiene por meta explorar las relaciones que existen o pueden existir entre las personas mayores y las TIC a partir del lema lanzado, en 2002, sobre “envejecimiento activo”. Una noción o expresión vinculada en Europa y América a promesas de carácter político, social, económico y cultural y, por tanto, impulsora de la mejora de la calidad de vida de las personas que envejecen en sociedades, avanzadas y en desarrollo, cuyos cambios y transformaciones multiplican sus miedos, riesgos de exclusión e inseguridades. Nuestra exploración de corte analítico y apoyo empírico, trata de investigar si tal promesa se cumple objetivamente o si, por el contrario, forma parte de la retórica al uso o de los discursos políticos de carácter populista y electoralista.

Palabras clave: envejecimiento activo; personas mayores; nuevas tecnologías de la información y la comunicación; formación; políticas sociales y educativas

ABSTRACT

The impact of the new information and communication technologies (ICTs) has yet to be measured and accurately defined. They are undoubtedly having increasing impact in growing areas of telematic networks and an increasingly controlled social network. Between the optimism and pessimism of the discourse related to these tools, there has been scanty in-depth consideration or solid studies to enable us to understand how they emerge, are applied and, developed or the outcomes. In the context of the elderly, either by analogy with other age groups or for their potential, among other reasons, there are growing calls for more frequent use of ICTs in people’s personal and social ageing processes. This work seeks to explore the relationships that exist or could exist between the elderly and ICTs based on the slogan launched in 2002 on “active ageing”, a notion or expression linked in Europe and America to promises of a political, social, economic and cultural nature and



*Mayte Muñoz Alarcón [0000-0003-4463-1843](https://orcid.org/0000-0003-4463-1843)
Departamento Teoría e Historia de la Educación,
Universidad de Murcia (España)
mteresa.munoz@um.es

**Juan Sáez Carreras [0000-0002-0043-9254](https://orcid.org/0000-0002-0043-9254)
Catedrático Dpto. Teoría e Historia
de la Educación, Universidad de Murcia.

***Margarita Campillo Díaz [0000-0003-4463-1843](https://orcid.org/0000-0003-4463-1843)
Profesora Dpto. Teoría e Historia de la Educación,
Universidad de Murcia.

therefore the promoter of improved quality of life for people who grow old in advanced and developing societies that change and transform in ways that multiply their fears, risk of exclusion and insecurities. Nour exploration of analytical and empirical support tries to verify if such a promise is objectively fulfilled or whether, on the contrary, it forms part of the rhetoric of the use or political discourses of a populist and electoralist nature. empirical, tries to verify if such a promise is fulfilled objectively or if, on the contrary, it forms part of the rhetoric to the use or of the political speeches of populist and electoralist character.

Keywords: active ageing; the elderly; new information and communication technologies; trainin; social and educational policies

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta central que dirige este trabajo es: ¿qué usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacen las personas mayores inmersas en sus respectivos procesos de envejecimiento? y, ¿en qué modo contribuyen a mejorar sus necesidades y expectativas vitales? Tratando de ir más allá de las cuestiones tópicas que, en el caso de las TIC se repiten en la mayoría de los discursos, algunas otras interrogaciones asociadas surgen al hilo de formular la primera, tales como ¿hasta qué punto tienen los mayores necesidad de aprender las nuevas tecnologías?, ¿cuáles son los efectos de este uso?, ¿qué estudios se han llevado a cabo tratando de explorar las relaciones entre las nuevas tecnologías y su utilización por las personas mayores?, ¿qué papel cumple la formación cuando se la relaciona con las personas mayores y las nuevas tecnologías? El presente estudio trata de responder básicamente a la primera pregunta, aunque no reniega a abordar, tangencialmente, algunas de las que hemos vinculado a la cuestión central. De ahí que, como corresponde a todo trabajo canónico analítico, y deseando ir más allá de las respuestas convencionales al uso, nuestra tarea se articule en torno a tres focos de estudio. Abordaremos, en primer lugar, el significativo “envejecimiento activo”, expresión recurrente en nombre de la que, esencialmente en Europa y América, se están llevando a cabo numerosos proyectos de investigación, así como múltiples actividades de carácter político, social, educativo, cultural y económico relacionadas con las personas mayores en su devenir existencial. En un segundo momento nos adentraremos en el binomio que forman las TIC y los mayores deteniéndonos, con más precisión, en los diferentes usos que hacen de ellas y, esencialmente, en las relacionadas con la comunicación y la formación. En este recorrido deseamos preguntarnos, finalmente, por las promesas cumplidas y por aquellas que, a modo de retos, quedan por cumplir en tiempos en los que la brecha digital va disminuyendo gracias a los esfuerzos políticos, económicos y pedagógicos de alfabetización digital. Se trata, en definitiva, de una interpelación a las promesas sostenidas sobre las TIC con deseos reales de escrutar su potencial en el presente y futuro del envejecimiento humano.

2. ¿QUÉ ES LO QUE AÑADE EL ADJETIVO ACTIVO AL SUSTANTIVO ENVEJECIMIENTO?

Entre el 28 y el 30 de julio de 2010 se celebró en El Escorial un evento, auspiciado por el Ministerio de Sanidad y Política Social (IMSERSO) y la Universidad Complutense de Madrid, en el que colaboraron expertos de diferentes campos relacionados con la vejez. El expresivo título del evento era “Las promesas del envejecimiento activo: investigación, desarrollo e innovación en Europa”, y su finalidad, llevar a cabo una valoración de los objetivos logrados por las políticas y programas impulsados por Europa al amparo del llamado “envejecimiento activo” (OMS, 2002).

El envejecimiento activo se presentaba como una plataforma desde la que poder contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y desde la que propiciar un crecimiento sostenido de nuestras sociedades del bienestar. Auspiciando, así, la concreción de políticas y prácticas de diversa índole que aumentarían las oportunidades de envejecer de modo activo a lo largo de la vida.

Ahora bien, las políticas y programas formulados alrededor del envejecimiento activo son muy variables y atienden a distintas áreas del ser humano, lo que dificulta la tarea de articular unos criterios compartidos de evaluación de lo conseguido (Benjamin y Estes, 2003; Fernández-Ballesteros, 2009). Este hecho se hace más evidente si se piensa en la quiebra o “separación creciente entre el discurso institucional de la Unión Europea y las posiciones sostenidas-expresivamente en los entornos locales-alrededor del envejecimiento activo” (Sánchez y Ferreiro, 2010, p. 5). ¿Qué es lo que está ocurriendo? Si la filosofía de este lema es envejecer mejor a través del cuidado de la salud, la participación social en acciones que redunden en el propio beneficio de los mayores y en el de las personas relacionadas con ellos. Además de la ampliación de los canales de seguridad deseables en tiempos de declives y aumento de la vulnerabilidad y fragilidades, extraña que se traduzca el envejecer activo, tal y como la Comisión Europea lo entiende, por alargar el período de vida de los ciudadanos para mantenerlos “más tiempo vinculados al mundo laboral” (Ídem, p. 8). Esta institucionalización, atravesando la puesta en marcha del lema de la OMS, no solo está evitando que buena parte de la población desee educarse para lograr un verdadero cambio cultural en las creencias, prácticas y estrategias acerca de cómo envejecer mejor, sino también que se reunifiquen posiciones ya caducas como que el envejecimiento es cuestión de edad (¿por qué el modelo no defiende que el envejecimiento es un proceso que se va construyendo desde la infancia y no comienza a partir de los 60 o 65 años?) cuando no se trata de durar más –aunque pueda ser una meta de las personas- sino, sobre todo, durar con calidad vital (Sáez, 2010).

¿Qué es lo que significa, pues, envejecer de modo activo?, frente a otras expresiones dominantes en los discursos sobre los distintos tipos de envejecimiento (productivo, satisfactorio, saludable...) (Caro y Sánchez, 2005), ¿qué es lo que justifica la posición del envejecimiento activo y qué es lo que añade el adjetivo activo al sustantivo envejecimiento para que puedan legitimarse razonablemente las políticas y proyectos que se están impulsando en favor de los mayores? Veamos, en síntesis, muy apretadas, la contribución de las principales ciencias a la clarificación del sustantivo envejecimiento y del adjetivo activo.

2.1 El aporte de las ciencias: pensando el envejecimiento activo de otra manera

La filósofa Hanna Arendt promovió un paso clave en la comprensión de la acción humana. En *La condición humana* (1993, p.199 y ss.) desarrolla una especie de fenomenología de la vida activa al considerar que la naturaleza humana se pluraliza en un “juego de condiciones” que crean o marcan tres tipos de actividad interconectadas y propias del ser humano: el trabajo, la labor y la acción. La labor tiene que ver con la actividad que todo ser humano despliega para “producir todo lo que necesita” como organismo vivo que combate contra la muerte. Es un tipo de actividad “que abarca toda la existencia humana” orientada por intereses biológicos del cuerpo. Y es que “todo lo que nace tiene el deseo de durar”. Si la labor es una actividad guiada por un objetivo

interno al propio sujeto, actividad de subsistencia, el trabajo se mueve por un objetivo externo al agente, tiene que ver con una dimensión no natural del hombre: es una actividad dedicada a producir artificios y bienes de uso que satisfagan deseos y necesidades. El trabajo convierte al animal humano en “homo faber”. Una y otra actividad, labor y trabajo, se pueden realizar pública y aisladamente. La acción, contrariamente, es una actividad eminentemente relacional, no se puede desarrollar en aislado ya que se lleva a cabo a través de la palabra y el discurso lanzados a otros. Nacemos, dice Arendt (1993), en “una trama de relaciones” y la acción se inscribe en el tiempo hasta ser una de las actividades humanas específicas de la “vita activa”. La conclusión se desprende sin esfuerzo: si la acción es un testimonio de la existencia humana, vivir es actuar y actuar es vivir. Esto es, la persona que envejece, por el hecho de vivir en relación, de estar inscrita en el tiempo, es activa. Lo es ontológicamente (es decir, a cualquier edad) y empíricamente (ya que la acción se materializa en la actualización de la propia experiencia).

El planteamiento arendtiano nos lleva a explorar algunas de las reflexiones abiertas con anterioridad: ¿acaso los adjetivos añaden algo al sustantivo envejecimiento, siendo la actividad su naturaleza esencial?, ¿no resulta ser tautológica la expresión envejecimiento activo?, ¿hay algún tipo de envejecimiento que nos lleve a concluir que una persona no es activa?, ¿por qué la oposición activo/pasivo, o la de activo con otros adjetivos como saludable, productivo, satisfactorio? Aún más, la cuestión de cuándo deja el mayor de ser activo remite a la necesidad de profundizar sobre las patologías y discapacidades como procesos que pueden impedir el aprendizaje y adelantar tanto la enfermedad como el final de la vida. El espíritu del envejecimiento activo tendría, en este sentido, como uno de sus objetivos posponer la dependencia y la morbilidad y hacerlo en las mejores condiciones vitales. Los recursos que las personas utilicen para lograrlo –entre ellos la educación y la diversidad de artefactos (recuérdese el hombre como artifex de Arnold Gehlen)– son comprensibles y describen el actuar humano. La tecnología no es, por tanto, buena o mala sino lo es en relación a los usos que se hace de ella.

Entre los varios enfoques sociológicos sobre el envejecimiento (teoría de la desvinculación, de la gerotranscendencia, del etiquetamiento social y del intercambio social, entre otros...) se encuentra la teoría de la actividad. Dicha teoría sostiene la necesidad de involucrar a los mayores en actividades sociales. De no hacerlo impulsa una anomia que afecta a la posibilidad misma de darse metas y de trabajar por construirse una vejez positiva y adaptada que posibilite el descubrimiento de nuevos roles significativos y valiosos para conducirse con mayor seguridad en los contextos vitales. La pasividad se enseñorea y las ganas de vivir descienden en el ser que envejece. La actividad es un excelente medio para abordar la inadaptación, la dependencia y la alienación en un medio social y cultural que la niega a los mayores, a través de sus instituciones, al mismo tiempo que le retira los recursos necesarios para mantenerla. De ahí, que el mantener variados roles interpersonales y sociales se hayan relacionado con elevados niveles de adaptación y satisfacción en edades avanzadas (Bengtson, Rosenthal y Burton, 1990). La vejez es, pues, el resultado de un modo de vivir, pensar y actuar desde que se nace. Se construye desde que se nace.

También desde distintas corrientes de la psicología, como la teoría epigenética de Erikson el enfoque del desarrollo de tareas de Havinghurst..., se ha dedicado especial atención a los procesos de envejecimiento, proponiendo una multiplicidad de paradigmas y visiones del mayor que envejece. Hoy en día parece predominar el enfoque del ciclo vital, quizás debido a su propuesta

de combinar lo macro y lo micro; es decir, los procesos sociales y su influencia en la vejez y la dinámica del envejecimiento individual. Su impacto en los proyectos de investigación de carácter longitudinal a través del tiempo ha sido y son reconocidos. Los teóricos del ciclo vital se oponen a las posiciones organicistas por el énfasis que ponen en lo biológico, pero también al determinismo implícito en su descripción del desarrollo, interpretación por la que los mayores –y en realidad todo tipo de personas– están condicionados causal y necesariamente por procesos intrínsecos a su biología y que, consecuentemente, quedan fuera de sus posibilidades.

Frente a ello, tal y como demuestran diversos estudios empíricos, insisten en afirmar que la vejez es una construcción cultural (Bazo, 2004) y el envejecimiento un proceso de naturaleza dinámica y contextual que pone en cuestión cualquier intento de uniformar los comportamientos de los mayores en función de la edad cronológica. A su juicio, los procesos de desarrollo dinámico son de carácter multicausal y multifactorial.

No hay rasgos de personalidad inamovibles ni cambios que puedan pensarse fuera de la interacción de las personas con su entorno sociocultural. Las ideas de proceso y dinámica siguen siendo válidas para el envejecimiento (Baltes y Smith, 2003) y se subraya que durante estos años de desarrollo del ciclo vital se van intercalando, en función de diversos factores contingentes, procesos continuos (acumulativos) y discontinuos (innovadores), en los que se combinan y se compensan ganancias y pérdidas, avances y retrocesos, cuyos fines no siguen un patrón determinado por la edad sino por el nivel de funcionamiento de los mayores cuyo desarrollo psicológico viene caracterizado por la plasticidad intraindividual y la heterogeneidad interindividual (Baltes, Kliegl y Dittmann-Kohli, 1988). En suma, si cabe aceptar que los diferentes tipos de envejecimiento “el normal, que se produce sin enfermedades físicas y mentales, su contrario, el patológico y el óptimo que supone envejecer bajo las mejores condiciones ambientales y personales” (Baltes y Smith, 1990, p. 151) nos permite confirmar que, con el aumento de la edad aumentan, en general, las pérdidas objetivas y subjetivas en la capacidad de reserva, ello no empaña la idea de que el envejecimiento presenta una relevante heterogeneidad. Es decir: en según qué personas, el envejecimiento implica una especificación del proceso general concretándose en cada sujeto en función de sus respectivas particularidades personales y contextuales. O, con otras palabras, tanto la heterogeneidad como la variabilidad interindividual destacan el hecho de que el curso del envejecimiento no tiene por qué derivar en enfermedad y deterioro.

Esta comprensión del desarrollo humano, enriquecido con aportaciones de múltiples ciencias (gerontología, geriatría, genética, biología...) permite entender que los mayores pueden aprender durante toda su vida y que precisamente por el desarrollo alcanzado en distintas fases de sus respectivas vidas cargadas de biografía son más proclives al incremento de la variabilidad interindividual en sus acciones, orientadas, eso sí, por deseos, motivaciones y finalidades personales. Los mayores pueden estar, cuando se sienten motivados para avanzar, en procesos constantes de aprendizaje, lo que supone –aun siendo más difícil para ellos que han nacido y se han desarrollado en entornos escasa o nulumamente informáticos– estar abiertos a la adquisición de nuevos saberes y habilidades que les proporcionan las TIC como han confirmado variados estudios (Yuni y Urbano, 2005).

3. LAS TIC Y EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

De todos es sabido que las configuraciones de la actual sociedad tecnológica, de la información o en red, ha modificado la naturaleza y fisonomía de las relaciones económicas (economía financiera global), laborales (sustitución de los sistemas de producción mecánicos por electrónicos, tecnificación de las relaciones de producción, flexibilización de horarios y lugares de trabajo) de la formación (e-learning), del ocio (youtube, redes sociales, chats, juegos online) o comunicacionales (redes sociales, skype, whatsapp, etc.). Todas estas transformaciones nos han llevado a asumir que no se trata solo de un cambio tecnológico, sino de una transformación que afecta a todos los ámbitos de la vida personal y colectiva y que, en consecuencia, lanza importantes retos culturales, políticos, sociales y pedagógicos que los Estados y administraciones competentes no pueden desatender.

En lo específico del tema que nos ocupa, la relación entre las TIC y los mayores, los datos estadísticos ponen de manifiesto dos tendencias que cabe tener en cuenta. Por un lado, se ha dado un enorme crecimiento, al menos en el contexto de los países desarrollados, de las personas mayores que se relacionan y usan las TIC. No obstante, su número y porcentaje sigue siendo notablemente menor al del resto de la población, y muy distanciado del uso que hacen de ellas los jóvenes y adultos. El estudio de 2019 de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), muestra que frente al 15,7% de los individuos de entre 25 y 34 años que usan la red, o el 20,7% de entre 45 y 54 años, sólo el 11,8% son personas mayores de 65 años. Cuando nos desplazamos desde el uso de los ordenadores al uso de los teléfonos móviles, estas estadísticas cambian significativamente.

La Encuesta sobre Equipamiento y uso de TIC en los hogares (INE, 2019) el 90,7% de la población de 16 a 74 años ha utilizado Internet, 4,6 puntos más que en 2018. Esto supone un total de 31,7 millones de usuarios, lo que se traduce en un aumento del uso de internet en todos los tramos de edad, aunque el mayor uso de internet sigue siendo una práctica mayoritaria entre los jóvenes de 16 a 24 años 99%. Con el aumento de la edad desciende el uso de internet, siendo el porcentaje más bajo el que corresponde al grupo de edad de 65 a 74 años (un 63,7% para los hombres y un 63,5% para las mujeres). Este estudio también apunta que, cuando se analizan las tipologías de las actividades realizadas por Internet, se observa que tanto en hombres como en mujeres las actividades más realizadas son usar mensajería instantánea, intercambiar mensajes (p. ej. WhatsApp), buscar información sobre bienes y servicios, recibir o enviar correos electrónicos y ver contenidos de video de sitios para compartir (por ejemplo, YouTube).

Es decir, las personas mayores de 65 años muestran mayores dificultades y reticencias que los más jóvenes a la hora de acercarse y utilizar las TIC, pero en la comparativa entre equipamientos tecnológicos, el teléfono móvil es ampliamente más usado que el ordenador. Volveremos más adelante a analizar las causas de estas diferencias.

Los datos acreditados nos hacen caer en una suerte de paradoja que vale la pena explorar. De un lado la evidencia del, todavía, escaso nivel de penetración del uso de las TIC, especialmente en lo que al uso de internet se refiere, entre las personas mayores. Del otro, el hecho de que los mayores suelen contar tanto con una gran disponibilidad de tiempo libre como con algunas necesidades específicas derivadas de su situación social y, en ocasiones, vital. Ambos elementos

podrían, en buena medida, ser atendidos si se incrementase el manejo y buen uso de las TIC. ¿Dónde radican pues las causas para que, a pesar de los avances, no acaben de implementarse y explotar estas virtualidades? Según Miranda (2004) dos son los factores principales: 1) la falta de interés y/o el temor hacia lo desconocido de las tecnologías de unos mayores (especialmente los de más de 65 años) que consideran dichas actividades y usos “como cosas de jóvenes”; 2) las limitaciones o barreras propias (nivel de formación, estatus profesional, barreras físicas o motrices, etc.) y del entorno (costes, equipamientos e instalaciones, medio rural). Pensar en las barreras, como limitaciones, de las personas mayores implica necesariamente personalizarlas, de acuerdo a la gran diversidad de potencialidades, necesidades y capacidades que podemos encontrar entre ellos. Pero por ello mismo defendemos que los factores socioeconómicos que generan dificultades o reticencias en su acercamiento a las TIC deben añadirse, y tener especialmente en cuenta, factores de tipo sociocultural y pedagógico. Entre otros motivos porque, como se ha señalado, los mayores no suelen considerar la tecnología como un aprendizaje importante en sí mismo, pero pueden llegar a ver el interés si ella les provee de nuevos medios para otras actividades como, por ejemplo, la comunicación con la familia, los amigos o vecinos de la comunidad (Ala-Mutka et al., 2008).

Acercándonos ahora a los factores que alientan el uso y apropiación de las TIC entre los mayores encontramos un claro interés por las actividades de ocio y entretenimiento (Cefrio, 2011): participación en juegos, chats, comunidades temáticas virtuales, pasatiempos e información general. Diferentes estudios se han hecho eco, también, de la relevancia que tiene en este sentido el empuje, refuerzo y apoyo de los miembros más jóvenes de las familias o de los amigos (Cefrio, 2011, Agudo, Pascual y Fombona, 2012, Fernández y Loredana, 2013). Tras del incremento significativo en el uso de las TIC, y en concreto de los teléfonos móviles –especialmente para llamadas de voz, pero con un progresivo aumento del uso de aplicaciones comunicacionales como WhatsApp y Facebook– encontramos motivos como: a) el interés de los familiares por la seguridad; b) la cercanía y el soporte emocional; c) otras ayudas puntuales como la organización de las rutinas diarias, recordatorios, etc.

Más allá de las motivaciones de ocio, comunicación y relación que acabamos de señalar, podrían aducirse otros motivos y motivaciones que abalarían la importancia y necesidad de introducir las TIC en la vida de las personas mayores. Siguiendo los estudios de Miranda (2004) y Rodríguez (2007) podríamos añadir también razones: 1) terapéuticas: se trata de entornos altamente ricos en estímulos sensoriales que facilitan la activación de funciones cognitivas y sociales, contribuyendo a mantener una mejor calidad de vida en el marco del “envejecimiento activo”; 2) de información y transacciones remotas: interés en tener acceso a informaciones y poder realizar transacciones relevantes para sus situaciones vitales (gestionar pagos de las pensiones y otros movimientos financieros, visitas o controles sanitarios, viajes y actividades, etc.). La accesibilidad a través de Internet beneficia, especialmente, a quienes padecen restricciones de movilidad; 3) formativas. Ligadas a las distintas facetas del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Pero quisiéramos, intentando ir más allá de los simples discursos de buenas intenciones, detenernos a analizar en detalle, a través de algunas investigaciones y proyectos, ciertos factores culturales y pedagógicos que favorecen o entorpecen la motivación por el uso de las TIC por parte de los mayores.

En primer lugar, nos hacemos eco de una investigación realizada por Yuni (1999) centrada en pulsar la opinión de “adultos mayores y ancianos” acerca de la formación que habían recibido en las aulas universitarias a través de los programas pensados para la tercera edad. Se escrutaban en la misma las percepciones de desarrollo y mejora que los mayores tenían de sí mismos, partiendo del supuesto de que “de algún modo están comprometidos en su propio crecimiento y consideran que su proyecto de vida está aún desplegándose” (Yuni, 1999, p. 11). El objetivo, en esta investigación, era considerar si tales efectos contribuyen a prolongar sus vidas en las mejores condiciones físicas, psíquicas y ambientales. Para ello, interrogando a las personas mayores sobre los cambios percibidos por ellos tras la formación recibida (cambios metacognitivos, de autoconcepto, en las relaciones familiares, en el descubrimiento de potencialidades, en la integración social, de hábitos saludables y en la recuperación de actividades pasadas), aparece la actividad como la variable fundamental que atraviesa el movimiento de los mayores y sus respuestas a la formación que recibieron en las Universidades de Tercera Edad (ídem, pp. 345-402). Los datos obtenidos en la investigación ponen de relieve que con la actividad formativas se obtienen no solo conocimientos generales sino también relaciones sociales, desarrollo personal e integración social indicando, a su vez, “que los mayores otorgan a la transmisión de saberes un valor que desborda el objetivo de aumentar su caudal cognitivo, y se vincula a intereses de autonomía, integración, enfrentamiento con sus posibilidades de desarrollo y búsqueda de sentido existencial” (ídem, p. 435). En lo que respecta a la educación, el estudio confirma la “seguridad que la formación da a las personas para enfrentarse a los cambios sociales y tecnológicos”, donde los mayores responden que ella les permite “mostrar menos temor a la tecnología” (ídem, p. 356). No obstante, el autor trata de no magnificar su aportación o convertirla en la panacea de toda educación orientada a la tercera edad.

En segundo lugar, hace una década, tuvimos la oportunidad de participar activamente en un pequeño proyecto de investigación-acción que tenía como finalidad el acercamiento de personas en la tercera etapa de su vida (no vinculadas al mercado de trabajo y que no tienen necesidades formativas vinculadas a él) a las TIC (Gagnon, Riendau y Molina, 2006). El proyecto nació a raíz de la puesta en marcha en Montreal (Canadá) de unos cursos de introducción a la informática llevados a cabo, de manera voluntaria en una asociación de personas mayores, por un doctorando de educación de la UQUÀM. Los cursos de iniciación dieron como resultado un deseo explícito y una demanda de ampliación de la formación en herramientas comunicacionales y/o relacionales. Quisimos entonces comprender cómo, por qué y con qué objetivos se acercaban estas personas al conocimiento y uso de las TIC. Organizamos un grupo experimental de personas con un nivel de pericia equivalente que trabajó durante varios meses en el manejo colaborativo de listados de correo electrónicos y herramientas como weblogs, fórum y wiki. Dos hipótesis respecto a la naturaleza de los vínculos y de los modos de aprendizaje quedaban corroboradas tanto por los resultados de nuestro trabajo pedagógico como por las conversaciones mantenidas con los participantes. Ideas que, posteriormente, hemos visto expresadas y verificadas, atendiendo a los necesarios matices, en otros proyectos e investigaciones realizados posteriormente en distintos países (Cefrio, 2011; COTA, 2012; Tatnall, 2014). Por un lado, la naturaleza de los vínculos creados a través del trabajo colaborativo desbordaron pronto los espacios/tiempo de la actividad. Se fraguaron nuevas relaciones de amistad que, para algunos de los participantes, especialmente los casos de varias personas de entre 75 y 80 años que vivían solas, fueron importantes como modo

de romper con cierta soledad y aislamiento social. La motivación por los aprendizajes se dirigió, rápidamente, a la comunicación con familiares, amigos y seres queridos distantes. Algunas de las personas tenían hijos viviendo en Europa o Norteamérica, por lo que el uso de las tecnologías para poder comunicar, tanto con ellos (correo electrónico o el por entonces incipiente Skype) como con los amigos en el duro invierno canadiense, apareció como demanda y motivación desde el comienzo. Por otro lado, nuestro trabajo pedagógico y las observaciones cotidianas nos permitieron percibir e ir poniendo en práctica modos de acercamiento, orientación y enseñanza más afinados y efectivos a la hora de traspasar los temores de los mayores frente al universo tecnológico. Se convirtió en una cuestión de primera relevancia generar un entorno de aprendizaje amigable y seguro, así como asegurar un acompañamiento continuado e individualizado –en el aula, al teléfono, online y, en ocasiones y con las personas de mayor edad y dificultad, en sus domicilios– para el ritmo y progreso de cada grupo y persona en su proceso de familiarización con los nuevos hardware y software utilizados.

En definitiva, la presencia y el empuje de los cercanos (amigos, familia y formadores), así como los deseos de comunicar con ellos, se mostraron como elementos cruciales en un proceso de adquisición de competencias y usos tecnológicos.

4. LAS TIC Y LAS PROMESAS HECHAS A LOS MAYORES

Hace unos años, Abad (2014) acertaba al señalar que el proceso de acercamiento y de alfabetización tecnológica de los mayores requeriría de tres fases. En primer lugar, políticas decididas que se esfuercen en disminuir la brecha digital generacional mediante la dotación de medios e infraestructuras de red que permitan el acceso de los mayores. En segundo, una formación adecuada en alfabetización y competencias digitales que aliente el uso de los medios dispuestos. La tercera fase podría centrarse en el desarrollo, promoción y difusión de productos y servicios (comercio, administración, e-learning, ocio, relaciones personales, etc.). Lo que nos interesa resaltar del análisis de Abad (2014), al que nos adherimos en buena medida, es que ubica la posibilidad de éxito de las iniciativas en un camino que atraviesa tres momentos en los que confluyen y se combinan responsabilidades políticas, sociales y pedagógicas. Su propuesta indica el recorrido de los retos que pueden alumbrar nuestra pregunta de partida.

4.1. Retos en lo político

No es difícil deducir de lo desarrollado hasta ahora que hay distintas formas de interpretar en España la noción de envejecimiento activo. Su filosofía, en general, promueve al tratar de aplicarla contradicciones en determinadas geografías y en contextos más locales y comunitarios dónde se visualizan mejor los efectos de estas políticas. Por ejemplo, apuestan por aumentar la esperanza de vida, pero también son más numerosos los casos de muertes prematuras o, por poner otro ejemplo, defienden en sus pórticos introductorios la mejora de la calidad de vida y, al mismo tiempo, se enfatiza la medicalización del envejecimiento centrándose en las patologías y enfermedades. La otra forma de pensar y de recrear las políticas y programas que nos propone el envejecimiento activo no parece estar dando el resultado esperado (Sánchez y Ferreiro, 2010). Tales efectos resaltan la crítica de que predomina más la retórica de los discursos antes que la

materialización de sus propuestas. Y es que está por clarificar cómo se va superar la paradoja que vive Europa dominada por las lógicas neoliberales y mercantiles –en dónde se ha producido una gran fragmentación social y un individualismo preocupante– que desvinculan a los mayores del resto social–a su vez, individualizado– mientras declara propugnar políticas en favor de los mayores (Sáez, Sánchez y Pinazo, 2008). Pero estas se han mostrado tan dispersas y sectoriales como inconsistentes, sobre todo si se observa que aquellas orientadas a la protección acaban fijándose exclusivamente en una cuestión de empleo, o aquellas políticas pensadas para la jubilación finalizan escorándose a solo programas de prevención de la salud con los débiles resultados hoy conocidos (Bazo, 2004). Se precisa un enfoque político que supere planteamientos excesivamente tecnocráticos y nos permita debatir socialmente la finalidad que deseamos satisfacer con las TIC y qué funciones queremos que cumplan (Brunner y Tedesco, 2003). Con todo, en actividades aisladas, es preciso reconocer que el espíritu del envejecimiento ha movido a las comunidades y localidades que, en relación con las TIC, han impulsado programas, prácticas y experiencias bajo el auspicio de políticas vinculadas al bienestar, la convivencia, la participación, la seguridad y protección de los mayores, la educación (así, son conocidos los Programas de Atención Jurídica, el teléfono de Atención Diaria, la Teleasistencia, Universidades de la Tercera Edad, etc. ...) en diferentes contextos españoles.

Dos importantes documentos nos permiten profundizar en la cuestión que nos ocupa. En primer lugar, la Declaración de principios y los compromisos derivados de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI, 2004), celebrada en Ginebra y Túnez entre 2003 y 2005, entidad dependiente de la ONU. En segundo lugar, nos hacemos eco del estudio de la Comisión Europea sobre Envejecimiento Activo y potencial de las TIC para el aprendizaje (Ala-Mutka et al., 2008). En lo que respecta al primer documento nos detenemos, entre otras medidas, en la instancia a los gobiernos a que trabajen en dos líneas de actuación:

1. Implementar condiciones de conectividad y acceso universal a la infraestructura y servicios TIC. La CMSI reconoce que las TIC son un medio y no un fin en sí mismas; un medio que en condiciones favorables pueden ser un instrumento eficaz para acrecentar la productividad, el crecimiento económico, el empleo; para promover el diálogo entre las personas y las naciones; para mejorar, en definitiva, la calidad de vida de todos.
2. El fomento de un clima de confianza y seguridad, de la información y la de las redes. Para que todo ello acaezca debe formarse a los mayores de modo tal que puedan entender los beneficios que las TIC encierran para ellos. La tecnología no es neutral ni un instrumento perverso, es un medio de comunicación de diverso rango de aplicación, ya que no todas estas herramientas ofertan similares capacidades y se diferencian tanto por el abanico de sus realizaciones como por las limitaciones y competencias de cada una de ellas.

Es además cuestionable sacar como conclusión que nuestra sociedad se va a volver más justa, libre o democrática simplemente por el uso de estos nuevos medios. Es la vieja utopía de la ciudad interconectada y cableada dónde todo el mundo habla con todo el mundo. A lo sumo, lo tecnológico puede hacer la democracia más eficiente pero no provee, por sí sola, de unas estructuras democráticas totales, tal como apuntaba Sádaba (2002).

Sin embargo, si se revisa detenidamente, el impacto de las TIC en los procesos sociales es, en algunos casos, evidente. Internet, por ejemplo, no es solo un instrumento, sino un modo de comunicación poderoso, ello hasta el punto de que ciertos problemas sociales han perdido visibilidad o están siendo replanteados de otra manera. No existe, es cierto, una solución técnica a problemas políticos y sociales, pero ellas pueden abrir o ampliar brechas de desigualdad como también contribuir a promover asociaciones y redes de base. Esta reconversión mental, este recrear pedagógico que demanda la adaptación a las nuevas tecnologías viene condicionado, en el caso de los mayores envejeciendo, por ciertas rupturas generacionales que les enfrenta a problemas inesperados. En suma, las políticas que se implementen en favor del acceso y uso de las TIC, aun reconociendo que siempre serán bienvenidas, deben enmarcarse dentro de un amplio paraguas de políticas, en buena medida, contra la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la vulnerabilidad. Situaciones agravadas por los efectos del neoliberalismo en nuestras vidas, debido al impacto que las condiciones socioeconómicas tienen sobre las posibilidades de envejecer bien y el papel que pueden cumplir los usos de las tecnologías en estos procesos vitales.

4.2. Retos en lo pedagógico

La incorporación de las TIC a la educación es, pues, una cuestión de estrategia global de política social y educativa. ¿Temas a tener en cuenta? Aspectos tan importantes como: 1. Que los consensos entre los ministerios públicos de educación con las agencias –universidades, centros de secundaria, áreas de comunicación y formación en las comunidades...– públicas y privadas permitan ir más allá de las lógicas de mercado imperantes en esto de la tecnología. 2. Que desde esta posición institucional pública se estudie y se informe sobre el valor real –no solo potencial– de lo que supone incorporar las TIC a las necesidades, sociales, personales y educativas, de las personas mayores y, por ende, se termine con el juego de promesas que en diferentes experiencias se ponen en juego con ánimo interesado mercantil. 3. Que se tenga presente a educadores y formadores ya que la utilización de las TIC modifica algunas de sus funciones tradicionales en los procesos de aprendizaje, tanto dentro del sistema educativo formal como en el no-formal. 4. Que se evalúen periódicamente las experiencias e innovaciones que con las nuevas tecnologías de la información y comunicación se lleven a cabo (Brunner y Tedesco, 2003, pp. 8-9) a fin de identificar los mejores trayectos que faciliten el acceso universal a ellas y eviten marginaciones de toda índole, cosa que acontece con las personas mayores.

Lograr aumentar el interés de los mayores por las TIC, así como incrementar su alfabetización y su uso digital, requeriría de dos tipos de trabajo eminentemente pedagógico. Por un lado, es preciso seguir trabajando desde amplias campañas de información y difusión, pero también desde una formación de cercanía, que combatan las barreras y temores culturales y generacionales. Por otro, hay que repensar y mejorar la gama de programas formativos, recogiendo algunas buenas prácticas, pero superando la situación de experimentación y bricolaje habitual de los mismos, para lograr adaptarlos a las características de una población heterogénea y diversa en sus necesidades y deseos. Resulta evidente que, entre los mayores de hoy en día, en lo que se refiere al uso y manejo de TIC, podemos encontrarnos con niveles que variarían entre los que deben introducirse todavía en el primer suelo de la alfabetización digital, la competencia digital; los que buscan mejorar

y ampliar su uso digital y los que aspiran a una transformación digital que estimule cambios significativos en sus conocimientos y en sus contextos personales y sociales (Abad, 2014).

En el primer tipo de trabajo, y siempre hablando de aquellos mayores que no han trabajado en contextos en los que se hacía necesario aplicar conocimientos tecnológicos, hay que tener en cuenta que la primera barrera es la propia resistencia al cambio. El aprendizaje de nuevos lenguajes y códigos no resulta sencillo para nadie. Pero si a esta “resistencia natural” añadimos que tales aprendizajes se desarrollan en un contexto o medio también desconocido y a primera vista hostil, los temores aumentan exponencialmente. Bajo la falta de interés y/o la excusa de la edad se esconde, en demasiadas ocasiones, una falta de seguridad respecto al uso de las infraestructuras y de sus propias capacidades para enfrentar las tareas. La oferta de formas cercanas de acompañamiento y la adhesión a métodos pedagógicos diferenciados de los utilizados con poblaciones más jóvenes y socializadas en contextos de alta presencia de TIC, se han revelado como estrategias exitosas a la hora de destrabar estos frenos. En lo relativo a las formas de acompañamiento cabría prestar atención no solo a la formación por parte de expertos, sino también a la posibilidad de realizar acompañamientos presenciales y a distancia en cuestiones relativas a incidencias técnicas que impiden realizar actividades, así como tareas de asesoramiento continuado (coaching) por parte de personas cercanas (Cefrio, 2011). Las universidades de Tercera Edad, también llamadas de la experiencia, han dado importantes pasos al utilizar y dedicar módulos y cursos especializados sobre la utilización del ordenador.

Por último, la posibilidad de adaptar los métodos pedagógicos, como se desprende de las investigaciones citadas, requiere de un trabajo previo que aborde no solo las acostumbradas tipologías de uso de internet, sino los aspectos (sociales, culturales y personales) que condicionan su uso por parte de los mayores. Por lo mismo Abad (2014) reclama, y nosotros con él, que los programas de alfabetización digital se diseñen de acuerdo a principios de contextualismo (ajustar los materiales al entorno cultural y social, diferenciando a las personas en función de sus dependencias, lazos sociales, intereses, etc.); incrementalismo (decidir el desarrollo de cada fase en función de niveles de competencias); y motivación (que posibilite evaluar la receptividad de los procedimientos y el proceso de absorción señalando las mejores formas de acceso a los conocimientos y habilidades en función de la valoración de su empleo exitoso).

5. A MODO DE REFLEXIÓN ABIERTA: ¿SE HA CUMPLIDO LA PROMESA?

Es tiempo de responder breve y concisamente a la pregunta que daba título a nuestro trabajo, articulándolo. Aunque se puede decir que, en general, las personas mayores son reticentes a usar las nuevas tecnologías, como se sostiene en el trabajo de Pérez (2015), en el que un 14,7% de los encuestados manifiesta que está poco dispuesto a utilizar las TIC, aunque se aclara que este hecho se reduce con la realización de actividades culturales. Así, acorde con lo argumentado, puede afirmarse que las políticas y las pedagogías que intentan acercar las personas mayores a las TIC para mejorar sus condiciones de vida y favorecer el envejecimiento activo, solo cumplirán sus promesas si, más allá de declaraciones de intenciones o alabanzas generalistas, son capaces de percibir las formas óptimas en que los mayores pueden apropiarse y aprovecharse de ellas para tareas, objetivos y finalidades directamente percibidos y sentidos por ellos. Es importante partir de sus

deseos de los mayores, de sus necesidades como punto de partida en la relación entre las personas mayores y las TIC. Pensamos que, a lo largo de estas páginas, hemos dado cumplida cuenta de la relevancia que factores comunicativos, relacionales y afectivos juegan en este proceso.

REFERENCIAS

- Abad, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar*, 42(XXI), 173-180. doi: 10.3916/C42-2014-17
- Agudo, S., Pascual, M.A. y Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 39 (XX), 193-201. doi: 10.3916/C39-2012-03-10
- Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, & Cabrera, M. (2008). *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. IPTS & European Commission. Recuperado de <http://ftp.jrc.es>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2019). *Audiencia de Internet. Perfil por edad de los usuarios*. Recuperado de <http://internet.aimc.es>
- Baltes, P.B. y Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: from successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135.
- Baltes, P.B.; Kliegel, R. & Dittmann, F. (1988). On the locus of training in research on the plasticity of fluid intelligence in old age. *Journal Educational Psychology*, 80, 392-400.
- Bazo, M.T. (2004). Envejecimiento y familia. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 702, 323-344.
- Benjamin, A.E. y Estes, C. (2003). Intervenciones sociales con mayores. En J. Sáez (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 79-100). Madrid: Dykinson.
- Bengtson, V.L., Rosenthal, C y Burton, L. (1990). Families and Aging: Diversity and heterogeneity. En R.H. Binstock y L.K. George, (Edits.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (pp. 263-287). San Diego: Academic Press.
- Brunner, J.J. y Tedesco, J.C. (Edits.) (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. B. Aires: Septiembre Grupo Editor
- Caro, F. y Sánchez, M. (2005). Envejecimiento productivo. Concepto y factores explicativos. En S. Pinazo y M. Sánchez (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 457-490). Madrid: Pearson.
- Cefrio (2011). *Génération @. Portrait de l'utilisation d'internet et de l'ordinateur par les aînés internautes du Québec*. Recuperado de <http://www.cefrío.qc.ca/>
- CMSI (2003). *Declaración de principios. Construir la Sociedad de la Información: un desafío para el nuevo milenio*. Recuperado de <https://www.itu.int/>
- COTA (2012). *Older Victorians online report*. Recuperado de <http://cotavic.org.au/>
- Fernández-Ardèvol, M. & Loredana, I. (2013). Older people and mobile communication in two European contexts. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 15(3), 83-98. Recuperado de <http://journalofcommunication.ro/>

- Fernández- Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo: contribuciones de la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Fusaro, M. (Dir.) (2007). *Le rôle des ainées dans le transfert intergénérationnel des technologies de l'information et de la communication au sein de la cellule familiale*. Québec: CRSH. Recuperado de <http://www.intertic.uqam>
- Gagnon, M., Riendau, J. y García Molina, J. (2006). Entornos informáticos en Educación Social: una propuesta de investigación. *Revista de Pedagogía Social*, (12-13), 181-191.
- INE (2019). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet*. Recuperado de <https://www.ine.es/>
- Miranda de Larra, R. (2004). *Los Mayores en la Sociedad de la Información: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Fundación Auna. Recuperado de <http://www.financialtech-mag.com/>
- OMS (2002). *Envejecimiento Activo: un marco político*. Madrid: Asamblea Mundial sobre Envejecimiento.
- Pavón, F. (2000). Tecnologías avanzadas: nuevos retos de comunicación para los mayores. *Comunicar*, 15, 133-139.
- Pérez Muñoz, M. (2015). *La educación a través del arte y las relaciones intergeneracionales: el cine y las personas mayores* (tesis doctoral). Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación.
- Rodríguez, R. M. (2007). Personas mayores y aprendizaje a lo largo de la vida de las tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 30, 41-48.
- Sádaba, I. (2002). *Nuevas tecnologías y política: acción colectiva y movimientos sociales en la sociedad de la información*. Recuperado de <http://www.uned.es>
- Sáez, J., Pinazo, S. y Sánchez, M. (2008). La construcción de los conceptos y su uso en las políticas sociales orientadas a la vejez: la noción de exclusión y vulnerabilidad en el marco del envejecimiento, *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 75, 75-94.
- Sáez, J. (2010). La educación de personas mayores: de la lógica disciplinar a la lógica profesional. En A. Cabedo (Edit.), *La educación permanente: la universidad y las personas mayores* (pp. 263-303). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sánchez, M. y Ferreiro, J. (2010). *Las promesas del envejecimiento activo: investigación, desarrollo e innovación en Europa*. El Escorial/Madrid: Informe/Resumen.
- Tatnall, A. (2014). ICT, education and older people in Australia: A socio-technical analysis. *Education and Information Technologies*, 19(3), 549-564.
- Wong, Y. Ch; Chen, H.; Lee, V.; Fung, J. & Law, Ch. (2013). Empowerment of Senior Citizens via the Learning of Information and Communication Technology. *Agein International*, 39(2), 144-162.
- Yuni, J.A. (1999). *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y en la vejez*. Granada: Universidad de Granada.
- Yuni, J.A. y Urbano, C. (2005). *Educación de Adultos Mayores: teorías, investigaciones e intervenciones*. Córdoba: Edit. Brujas.

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación

Rural Education in Latin America: scenarios, trends and research horizons

Lucila Galván Mora*

Recibido: 17 de abril de 2020 Aceptado: 3 de junio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación.

Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 1 (2), 48-69

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

RESUMEN

Este artículo aborda temas relacionados con las políticas y tendencias de investigación de la educación rural en tres países latinoamericanos: México, Colombia y Perú. Los hilos conductores son el interés renovado que existe en la región por el conocimiento de la escuela rural, el diálogo establecido –no libre de tensiones– con las políticas educativas y la búsqueda compartida de una escolaridad inclusiva en los territorios rurales.

El relato destaca rasgos de los contextos particulares donde se produce conocimiento y se dirime el futuro de la escuela rural; reseña tendencias y temas de investigación que germinan en el paisaje; y refiere algunas acciones públicas que, en cada país, se están emprendiendo para la mejora. A manera de cierre, se plantean reflexiones sobre los principales rumbos del trabajo investigativo en la región y los horizontes que se vislumbran para la educación de la población rural.

Palabras clave: educación rural; políticas; investigación educativa; temas emergentes

ABSTRACT

This article addresses issues related to research policies and trends in rural education in three Latin American countries: Mexico, Colombia and Peru. The guiding threads are the renewed interest that exists in the region for knowledge of rural schools, the established dialogue -not free of tension- with educational policies and the shared search for inclusive schooling in rural areas.

The story highlights features of the particular contexts where knowledge is produced and the future of the rural school is settled; it reviews trends and research topics that germinate in the landscape; and it refers to some public actions that, in each country, are being undertaken for improvement. By way of closing, reflections are made on the main directions of research work in the region and the horizons looming for the education of the rural population.

Keywords: rural education; policies; educational research; emerging issues



*Lucila Galván Mora <https://orcid.org/0000-0002-5146-2286>.

Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER)

lucila_galvan@yahoo.com.mx

*lento pero viene
el futuro real el mismo que inventamos
nosotros y el azar
cada vez más nosotros
y menos el azar*

Benedetti

1. INTRODUCCIÓN

La educación rural ha sido un campo soslayado, casi olvidado, por la investigación educativa desarrollada en la mayoría de países latinoamericanos. Las razones de esta dejación, identificadas en un reciente estado del arte realizado en México (Rebolledo y Torres, 2019), parecen estar vinculadas a tres orientaciones en la producción de conocimiento sobre el campo.

La primera razón obedece a la mirada urbano-céntrica que predomina en algunos acercamientos analíticos (Santos, 2019). Esta mirada se nutre de modelos educativos generados para contextos urbanos y oscurece las condiciones de la escolaridad en el medio rural, instalando además una visión deficitaria de la educación rural que ha dificultado seriamente el análisis de su problemática y su especificidad.

La segunda remite a la centralidad que la educación indígena ha tenido en la investigación, postergando el estudio de procesos educativos que ocurren en escuelas de variados contextos rurales, con población diversa. Desde esta postura, la escuela rural no indígena resulta invisible o de escasa importancia para los afanes investigativos. La postergación de su estudio ha derivado en un vacío de conocimiento que es necesario saldar.

La tercera razón tiene que ver con la proliferación de estudios historiográficos sobre educación rural, en detrimento del análisis de su problemática actual. La vasta producción y los aportes de esta línea de investigación, relevantes sin duda, han opacado los incipientes esfuerzos para conocer el sentido de la escuela en los territorios rurales contemporáneos (Torres, 2019).

En este panorama, en medio de olvidos o descuidos involuntarios, en la región se aprecia un creciente interés por el estudio metódico de la educación rural en diferentes contextos culturales. Despuntan vetas inexploradas, nuevos objetos de estudio y temas emergentes en el campo. El trabajo de investigación retoma pasos perdidos y se intenta subsanar la posible indiferencia con estudios puntuales¹. La escuela rural aflora de ese mar anónimo al que parecía estar destinada.

Este artículo trata precisamente de ese interés renovado por la educación rural, que advierto en tres países latinoamericanos: México, Colombia y Perú. Presento cada caso como un todo integrado. Primero, apunto rasgos del contexto particular donde se construye conocimiento y se dirime el futuro de la escuela rural. Enseguida, reseño temas emergentes y tendencias en la

¹ Véase por ejemplo: Rodríguez (2018); Cano e Ibarra (2018); Cardona (2018); Juárez (2016, 2020); Ames (2017); Arias (2017); Zamora y Mendoza (2018).

investigación que aprecio en el paisaje. En tercer término, señalo las principales acciones que, a mi modo de ver, se están emprendiendo para atender la educación rural, en cada país. A manera de cierre, comparto algunas reflexiones sobre los horizontes de investigación que se vislumbra en la región².

Las fuentes de información utilizadas para este relato son diversas. Por supuesto, realicé una revisión de la literatura reciente sobre el tema en cada país. Libros y revistas especializadas fueron fuentes privilegiadas para identificar intereses y rumbos de la investigación. Conferencias, notas periodísticas, convocatorias, decretos, leyes, entre otros documentos, aportaron valiosos datos para advertir el carácter contextual de la producción de conocimiento.

Así mismo, los Coloquios Iberoamericanos de Educación Rural que la Red Temática de Investigación de la Educación Rural (RIER) ha organizado en cada uno de los países mencionados, constituyeron excelentes espacios académicos para registrar ideas, preocupaciones y debates importantes que nutren este artículo³. En estos espacios, cargados de vida y rebeldía, confluyeron numerosos investigadores y circularon búsquedas compartidas sobre el sentido de la escuela rural contemporánea. Espero transmitir la aspiración colectiva, manifiesta en cada foro, de incidir en las políticas públicas de nuestros países.

2. VISIBILIZAR LA ESCUELA MULTIGRADO Y SU POTENCIAL PEDAGÓGICO. EL CASO DE MÉXICO

2.1 Rasgos contextuales

Actualmente, en México está en marcha una política de concentración de niños, niñas y jóvenes de localidades rurales dispersas, en grandes centros escolares ubicados en zonas urbanizadas, con el consecuente desarraigo de sus lugares de origen, la separación de sus familias y el cierre de las “pequeñas” escuelas comunitarias que, por lo general, son de organización multigrado y unitarias, atendidas por un único docente.

La llamada política de “consolidación de servicios educativos”⁴, inspirada en premisas de la OCDE, coloca la relación costo-beneficio como parámetro principal de calidad educativa

2 Agradezco las aportaciones de Ana María Cadavid Rojas, Lydia Espinosa Gerónimo y Paola Arteaga Martínez, colegas pertenecientes a la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER); y de Damián Báez Galván, docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

3 Me refiero a los siguientes coloquios: 1er Coloquio Iberoamericano de Educación Rural. Octubre 2016. CDMX. Universidad Iberoamericana, Santa Fe; 3er Coloquio Iberoamericano de Educación Rural. Noviembre 2018. Cusco, Perú. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco; y 4º Coloquio Iberoamericano de Educación Rural. Octubre 2019. Rionegro, Colombia. Universidad Católica de Oriente.

El 2º Coloquio Iberoamericano de Educación Rural, se realizó en Octubre del 2017, en Canelones, Uruguay, en el Centro Agustín Ferreiro; pero éste no fue referente en el presente artículo.

4 En México, la política en cuestión ha recibido distintos nombres. Al inicio de su implementación se conoció como Proyecto de concentración de escuelas rurales; posteriormente se llamó Programa de reorganización y consolidación de los servicios de CONAFE. En algunas entidades, incluso ha recibido nombre propio, como en Campeche, donde se asume como el programa local “Aprender en Grande”.

y pretende optimizar el gasto que implica atender “muchas escuelas con pocos alumnos” en los territorios rurales del país (Juárez, 2018). Una visión mercantil que ha sido ampliamente cuestionada, por ignorar el derecho fundamental de niños y jóvenes a recibir educación en su propia localidad (Booth y Ainscow, 2000; Morales, 2012; Naranjo, 2019), y pasar por alto el “despojo cultural” que sufren las comunidades rurales cuando se clausura “su” escuela (Arzola, 2007; Williamson, 2010; Boix, 2014).

Esta política despuntó en el pasado periodo gubernamental (2012-2018) con acciones piloto desarticuladas, que provocaron una oposición tímida y aislada de las comunidades afectadas. En la presente administración, las acciones cobraron fuerza y se hicieron más sistemáticas, en el marco de un discurso que postula una “Nueva Escuela Mexicana” y atención al rezago educativo en zonas de alta y muy alta marginación.

Así, en marzo del 2019, se inaugura el primer “Centro Integral de Aprendizaje Comunitario” (CIAC), en Piedra Hincada de la Soledad, en el Estado de Puebla, el cual concentra alumnos indígenas de todos los niveles de educación básica, provenientes de localidades relativamente cercanas entre sí (Excélsior, 2019)⁵.

Este centro, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)⁶, se presenta como un modelo innovador para el medio rural. Brinda alimentación y hospedaje para alumnos y docentes; opera con un maestro para cada grado escolar, ofrece clases en *ngigua* –idioma original de la región– y español, promueve la tutoría entre pares como método pedagógico y fomenta la educación comunitaria (Excélsior, 2019).

Durante el año 2019, se instalaron doscientos CIAC en regiones donde se concentra población indígena, y se proyecta abrir ochocientos centros más en los próximos años, afectando localidades con menos de doscientos cincuenta habitantes. Además, se anunciaron ajustes en la estructura institucional del CONAFE para profesionalizar a los líderes educativos, mejorar sus condiciones de trabajo y fortalecer su trabajo docente con un acompañamiento pedagógico efectivo⁷. Las acciones se sostienen con fondos del programa “La Escuela en Nuestra” (SEP, 2019), puesto en marcha en esta coyuntura⁸.

Desde la perspectiva oficial, los CIAC son planteles escolares donde “confluyen dos o más centros comunitarios de diferentes localidades”. Conforman la principal estrategia para “concentrar servicios educativos dispersos” (DOF 03/10/2019) que, abandonados por décadas,

5 El CIAC mencionado se inauguró con un total de 199 alumnos: 46 niños en educación inicial, 32 en preescolar; 95 en primaria y 26 en secundaria; que provenían de localidades del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla (Excélsior, 2019).

6 El CONAFE es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), encargado específicamente de la educación inicial y básica de niños y jóvenes de sectores vulnerables del país; cuyos objetivos son combatir el rezago educativo y generar equidad. Por decreto oficial tiene las atribuciones de desarrollar nuevos modelos educativos, capacitar a las figuras docentes y aplicar acciones compensatorias en zonas rurales e indígenas.

7 P. Arteaga. Información sobre la propuesta de atención a la educación rural (Comunicación personal). 07 de noviembre de 2019.

8 Este programa se aplica a partir de un acuerdo oficial emitido por la Secretaría de Educación Pública el 3 de octubre de 2019. Su propósito es la entrega directa de recursos para el mejoramiento de los planteles escolares –construcción, mantenimiento, equipamiento– a las comunidades escolares que constituyan un Comité Escolar de Administración Participativa (DOF 03/10/19).

no cumplen parámetros de calidad y rentabilidad. En el afán de concentrar servicios y recursos, el desarraigo de los alumnos de sus lugares de origen, su desprendimiento del seno familiar en edades tempranas, así como el cierre de las escuelas locales, se asumen como daños colaterales necesarios.

Experiencias similares documentadas por la investigación, efectuadas anteriormente en México y en otros países, demuestran que más temprano que tarde la “consolidación” concluye en deserción escolar y una mayor exclusión de la población rural⁹.

Esta situación ha provocado una oposición abierta de docentes e investigadores, con propuestas de atención alternativa. La RIER –por ejemplo– pronunció una Carta Abierta al Secretario de Educación Pública (RIER, 2016) cuando se inició el proyecto de concentración, expresando su preocupación por la debilidad técnica y política de los fundamentos. Más tarde, elaboró “Propuestas de Atención para la Educación Rural” (Popoca y Arteaga, 2019), con el fin garantizar el derecho de la población rural a la educación y la equidad.

El simposio “Las políticas de cierre y consolidación de escuelas rurales: críticas y propuestas”, celebrado en el marco del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), en noviembre del 2019, constituyó otro evento público. En este espacio, algunas investigadoras de la RIER, con talante crítico, cuestionaron la esencia colonizadora y discriminadora de la política de concentración, los efectos perversos que conlleva y la ambigua legislación que la cobija¹⁰.

En este clima contestatario, el trabajo investigativo toma un nuevo impulso y la pesquisa enfoca especialmente a las escuelas multigrado, dado que constituyen la opción educativa de más de un millón de niños y jóvenes mexicanos que habitan en territorios rurales¹¹.

2.2 Tendencias en investigación

En el país coexisten dos vertientes de investigación sobre el tema claramente definidas. Una orientada al análisis de la situación de las escuelas multigrado, la complejidad del trabajo docente y la problemática curricular. Otra, encargada de la evaluación de la política educativa dirigida a la población rural, con un peritaje nunca antes visto sobre las condiciones de operación, atención y recursos destinados a las escuelas multigrado. Ambas vertientes apuntan a visibilizar la escuela rural, colocarla en la agenda pública y distinguir su especificidad.

En la primera vertiente destaca una línea de investigación etnográfica que analiza prácticas y saberes que circulan en aulas multigrado, con notables hallazgos sobre el conocimiento

9 Para un panorama de los efectos de las políticas de cierre de escuelas rurales implementadas en varios países de Iberoamérica, véase a Juárez (2020).

10 Las investigadoras participantes en este simposio fueron Elsie Rockwell, Carmen Núñez y Lucila Galván. El evento fue coordinado por Diego Juárez, responsable técnico de la RIER.

11 Un estudio reciente elaborado por el INEE (Schmelkes y Águila, 2019: 41) reporta que en el ciclo 2016-2017 operaban 52,452 escuelas multigrado de preescolar y primaria general e indígena, telesecundaria y secundaria para migrantes, dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP); atendidas por 62,781 docentes y con 1,530,374 de alumnos.

profesional cotidiano que los docentes construyen en contextos rurales¹². Algunos estudios en escuelas primarias, han documentado los ajustes y adaptaciones curriculares que concretan los docentes para responder a las plurales necesidades de los alumnos, y ponen en evidencia los procesos reflexivos que implica la delicada tarea (Mercado, 2002; Arteaga, 2011). Otros, muestran las múltiples resoluciones –curriculares, administrativas y organizativas– que conciben docentes de telesecundaria para eludir situaciones que obstaculizan la escolaridad de sus jóvenes alumnos (Sixto, 2014).

Despuntan también interesantes trabajos que, desde una perspectiva sociocultural, abordan los procesos de co-construcción del conocimiento científico en grupos multigrado¹³. De manera rigurosa, indagan sobre la reconfiguración del currículo oficial, en este caso relacionado con la enseñanza de las ciencias, a la luz del conocimiento disciplinar que tienen los docentes y los saberes locales que poseen los alumnos. Muestran con detalle la naturaleza situada de la enseñanza simultánea, en función de las particularidades de los estudiantes (Arteaga, 2019; Naranjo, 2019).

Estudios como los mencionados actualizaron el debate con la visión del docente como mero ejecutor de un plan prescrito, al mostrar procesos de resignificación del currículo en escuelas rurales. Y se estima que, en los próximos años, aportarán conocimiento suficiente para construir una propuesta educativa multigrado que cubra el vacío curricular hasta ahora existente al interior del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Otras aproximaciones cualitativas buscan de manera explícita fomentar la innovación en las escuelas multigrado. Analizan, por ejemplo, las concepciones pedagógicas que subyacen en la práctica docente y la necesidad de hacer “rupturas epistemológicas” para atender la diversidad de los alumnos considerando los avances y las disposiciones de cada uno, no el grado que cursan (Rosas, 2016; 2018). Documentan también la variedad de recursos pedagógicos que circulan en las aulas para favorecer el aprendizaje y la convivencia en grupos con gran diferencia etaria, revelando las posibilidades formativas que brinda su uso diferenciado en el marco de situaciones didácticas compartidas (Galván, Solares y Espinosa, 2018).

En esta misma posición, algunos estudios resaltan la importancia de construir una pedagogía multigrado, colocando en el centro el saber a enseñar y la tríada docente-alumno-saber, para convertir problemas de la enseñanza en oportunidades de innovación. Estos estudios se han concentrado en las asignaturas de matemáticas (Solares y Solares, 2018; Moscoso, Romero y Tejero, 2018) y español (Rodríguez, 2018), promoviendo la participación directa de docentes rurales en la investigación sobre sus propias prácticas. Las vetas abiertas por estos trabajos apuntan a la construcción de una didáctica multigrado para mejorar resultados de aprendizaje en escuelas rurales.

La evaluación de la educación multigrado, como corriente de investigación, se promovió, en su momento, desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), a través de un “Proyecto

12 Esta línea se perfiló y consolidó en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, bajo la dirección de Ruth Mercado y Elsie Rockwell, investigadoras eméritas.

13 Estos estudios se desarrollan en el grupo de investigación formado por Antonia Candela, especialista en enseñanza de las ciencias, en el DIE-CINVESTAV.

Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado” (PRONAEME) que se aplicó en varias entidades federativas (INEE, 2017a).

En este marco, escuelas de todos los niveles de educación básica –preescolar, primaria y secundaria– y tipos de servicio que operan en el país –regular, indígena y comunitario– fueron objetos de estudio. Se atendió la estadística y conoció la numeralia multigrado a nivel nacional (INEE, 2018). Se identificó la problemática social asociada a la modalidad, como los altos niveles de marginación de las zonas donde se ubican las escuelas, la dispersión geográfica de las comunidades, los movimientos migratorios que implican a los alumnos y la sombra de la inseguridad en ciertas regiones. Se abarcó también la cuestión curricular, confirmando la ausencia de un modelo específico para multigrado y la insuficiencia de materiales adecuados en las aulas (INEE, 2019a).

La información recogida y su análisis fueron insumos para la elaboración de “Directrices para mejorar la educación multigrado” (INEE, 2019b), entendidas como recomendaciones de política pública para el avance progresivo de acciones gubernamentales, con el fin de saldar rezagos acumulados y garantizar la calidad del servicio en comunidades rurales¹⁴.

La abrogación de la Ley del INEE en mayo de 2019¹⁵, motivó que las directrices emitidas perdieran vigencia como encomiendas de gobierno; no obstante, su publicación puso sobre la mesa el abandono de las escuelas multigrado, así como la urgente necesidad de revisar estrategias y acciones que han resultado ineficaces para su cabal atención.

La evaluación de la política educativa dirigida a territorios rurales, seguramente tendrá continuidad en ámbitos institucionales y académicos. Los estudios recientes en la materia abrieron un filón que promete información valiosa para reorientar la acción pública relacionada con la escolaridad de la población rural y sus derechos inalienables.

2.3 Acciones públicas

Algunas acciones oficiales, emprendidas recientemente, apuntan claramente a fortalecer la política de concentración de servicios y cierre de escuelas rurales multigrado. La instalación de CIAC, como ya apunté, se apoya con recursos financieros adscritos al programa “La Escuela es Nuestra”, que prevé la asignación de hasta \$500,000.00 (medio millón de pesos mexicanos) al Comité Escolar de Administración Participativa que se conforme en cada uno de ellos¹⁶. La finalidad explícita de esta erogación es “promover la concentración de servicios educativos dispersos”, eslogan que trata de ocultar la concentración de alumnos y el cierre de escuelas en pequeñas localidades.

14 Otras directrices que se emitieron como producto de las evaluaciones, fueron: Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes (INEE, 2016) y Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas (INEE, 2017b).

15 Ver Decreto que incluye la abrogación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en Diario Oficial de la Federación (DOF) 15/05/2019.

16 Estos beneficios están destinados, en primer término, a escuelas ubicadas en zonas con alta y muy alta marginación, con alumnado indígena y de organización completa. En segundo, a las escuelas que con igual grado de marginación no tienen alumnos indígenas y son multigrado (SEP, 2019).

Para asegurar que los CIAC reciban los beneficios, se acordó calificar a los centros comunitarios incorporados como escuelas de organización completa, aunque no lo fueran en sí mismos (DOF 03/10/2019). En el mismo sentido, el CONAFE cambió sus reglas para que estos centros ampliaran su matrícula a más de 25 alumnos, dado que deben elevarla significativamente –a 151 alumnos y más– para recibir los bonos (Excélsior, 2019).

Se aprueba, además, una nueva Ley General de Educación (DOF 30/09/2019), en la cual, por primera vez en el país, se reconoce que la educación multigrado merece una legislación exprofeso. No obstante, el reconocimiento legal resulta contradictorio y se presta a interpretaciones ambiguas, como relato enseguida.

Por una parte, el artículo 43 de la mencionada ley ordena atender las condiciones administrativas, la infraestructura y seguridad de las escuelas multigrado; la capacitación de los docentes para realizar adecuaciones curriculares y garantizar el máximo logro en los aprendizajes y desarrollo integral de los alumnos; la dotación suficiente de materiales y recursos didácticos; y la adaptación del modelo a las características regionales, culturales y lingüísticas de la población. Cuestiones que –vale señalar– la investigación sobre el tema viene proponiendo desde hace décadas para fortalecer la educación multigrado.

Por otra, los ordenamientos parecen desmoronarse en el Artículo transitorio décimo sexto, que dicta:

Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, realizarán las acciones necesarias a efecto de que, la educación multigrado que impartan en términos del artículo 43 de la Ley General de Educación, sea superada de manera gradual (DOF 30/09/2019, p.67).

Las preguntas que quedan en el aire son: ¿Qué significa que la educación multigrado “sea superada”? ¿Realmente se quiere fortalecer a las escuelas multigrado, como dicta el artículo 43? No queda claro si advertimos que algunos sinónimos de la palabra “superada” son vencida, eclipsada, derrotada, rebasada.

Al parecer, con este transitorio se está anteponiendo un argumento legal para justificar el cierre de pequeñas escuelas rurales ya emprendido por la presente administración, pese a las múltiples advertencias que la investigación ha hecho sobre los riesgos de una mayor exclusión de la población rural. La llamada política de consolidación tiene ahora un piso legal para expandirse por todo el territorio nacional.

3. CONSTRUIR LA PAZ DESDE LA ESCUELA. EL CASO DE COLOMBIA

3.1 Rasgos contextuales

En Colombia, una prioridad social es la construcción y consolidación de la paz, después de un largo conflicto armado que dejó huellas imborrables de violencia, horror y miedo. La escuela se concibe como un “territorio de paz”, como espacio comunitario privilegiado para reconstruir

el tejido social, la convivencia pacífica y la civilidad, sobretudo en regiones rurales fuertemente golpeadas por la tragedia, como el Oriente Antioqueño o el Norte de Santander.

La aspiración de paz y bienestar permea el ambiente y la actividad social. Y el trabajo de investigación no está al margen de este anhelo, al contrario, en la producción investigativa se aprecia la clara intención de rescatar la memoria viva de adversidades pasadas, reconocer a sectores de población olvidados –campesinos, afrodescendientes, desplazados– y defender el territorio.

En este contexto, varios sectores se organizan para plantear demandas y hacer valer su voz. Como digno ejemplo, menciono el caso de un grupo de mujeres del municipio de Alejandría, que se conformó para elaborar duelos colectivos, sanar heridas y trabajar por la paz permanente. La agrupación se llama formalmente “Asociación de Mujeres Víctimas Cabeza de Familia” (AMUVICAFA); pero se reconocen como las *Abrazadas*, debido a que “entre pasos y abrazos resignificamos nuestras vidas, nuestras familias y la sociedad” (Calderón, 2019).

En el ámbito de la investigación, las aspiraciones colectivas se hicieron patentes en el reciente “Congreso Internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas”, realizado en octubre del 2019. Las espirales de reflexión abrieron la discusión de temas emergentes derivados de las difíciles situaciones vividas, anticipando caminos y horizontes nuevos, tales como Educación rural, despojo y retorno; Pedagogía de la Madre Tierra y Pedagogía de la resistencia; Ecología de saberes y diálogos interculturales; Soberanías, buen vivir y tecnologías para la vida; Territorio, mujer y ampliación de la ciudadanía; Espiritualidades latinoamericanas, prácticas y saberes ancestrales.

En Colombia, la construcción de conocimiento sobre la educación rural también está atravesada por un movimiento que busca referentes, metodologías y nociones adecuadas para las circunstancias y realidades de los países de la región, el cual pretende “interpelar el cuerpo teórico unificado y eurocéntrico desde donde se ha venido leyendo la ruralidad latinoamericana” (Convocatoria, 2019).

“Epistemologías del Sur” es el nombre que recibe este movimiento, porque plantea una discusión de fondo con referentes y procederes “hegemónicos”, nacidos en latitudes ajenas, distantes de la historia e identidad cultural que distingue a los países del sur del continente.

Una conferencia impartida por Alfredo Ghiso (2019), en el seno del congreso mencionado, me permitió identificar los principales planteamientos de esta perspectiva austral. Comparto aquellos que –a mi modo de ver– están implicados en el quehacer investigativo relacionado con la educación rural. Epistemologías del Sur propone:

1. Una mirada teórica pero también emotiva, mejor dicho emocionada, hacia la educación. De forma tal que la problematización de una situación educativa, siempre sea un proceso “sentipensante”, articulado a la práctica, la experiencia y el sentir. Razón, deseos, emociones y utopías, conforman necesariamente todo objeto de estudio.
2. Una atención puntual al contexto donde suceden y se analizan las situaciones, porque el conocimiento es histórico, situado en tiempo y espacio determinados, permeado por

significados culturales. El origen de toda problematización es contingente, una cuestión crucial para derivar acciones consecuentes y anticipar sus resultados.

3. Una concepción del maestro como sujeto político, fundamentalmente como un sujeto político que es perfectamente capaz de la transformación social. Nada es imposible de cambiar, reza un principio de esta perspectiva epistemológica. El cambio es una opción política y ética. En ese sentido hay una ruptura con la ingenuidad, con la postura que supone neutralidad del conocimiento y sus usos sociales.
4. Una aceptación del conflicto como base de las relaciones sociales y la construcción del conocimiento. En este sentido se afirma el carácter dialógico del conocimiento, la ruptura de certezas, la apertura al riesgo y a la duda existencial. Se trata de mirar desde otros lugares culturales para apropiarse críticamente de la realidad.
5. Un pensamiento estratégico basado en la investigación–acción–participativa, como procedimiento metodológico y ético para construir conocimiento en colectividad, sustentado en la creatividad-imaginación-coraje como actitud vital para cambiar las cosas y fundamentado en la situación-memoria-conciencia como ruta crítica para la participación y la emancipación.

Otro rasgo contextual de la investigación en Colombia es la puesta en marcha de Modelos de Educación Flexible (MEF) en el medio rural, como estrategia para mejorar el logro académico de estudiantes, minimizar los índices de deserción y fortalecer el vínculo con las comunidades. Entre los distintos MEF¹⁷, destaca el programa “Escuela Nueva” que, implementado desde la década de los 60, promueve la experimentación pedagógica, la enseñanza multigrado, el autogobierno de los alumnos y la vinculación con organizaciones locales (Rivera y Zavala, 2019).

El impulso que han tenido los MEF y, en especial, la “Escuela Nueva” en el campo colombiano, ha generado una corriente de análisis sobre sus logros, vacíos y posibilidades de mejora, con importantes hallazgos para replantear programa y políticas educativas¹⁸. La impronta de renovación que la aplicación de los MEF ha dejado en la memoria colectiva, condiciona de alguna forma el marcado interés por adelantar una educación innovadora en el momento actual.

3.2 Tendencias en investigación

La investigación en Colombia se distingue por su tendencia altamente propositiva, orientada a solucionar problemas y rezagos, mejorar resultados de aprendizaje e incidir en las decisiones sobre educación y ruralidad. Desde los albores de la presente década, las investigaciones tuvieron el propósito de vincular la escuela rural al trabajo productivo de las comunidades. Vislumbraron

¹⁷ Además de la Escuela Nueva, otros modelos de educación flexible escolarizados son los llamados Aceleración del aprendizaje, Telesecundaria y Posprimaria rural. Existen también modelos no escolarizados, como el Sistema de aprendizaje tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER) y el modelo Cafam (Zamora y Mendoza, 2018).

¹⁸ Para un análisis detallado de los estudios relacionados con el origen, implementación y evaluación del programa Escuela Nueva, véase a Cadavid, Acosta y Runge (2019).

una institución escolar “pertinente”, que impulsara “proyectos pedagógicos productivos”, entendidos como diálogos creativos entre el saber escolar y la vida cotidiana de la población (Gil, Vera y Gil, 2012). La idea de construir una escuela volcada hacia el mundo rural, atenta a las tradiciones y a la vez innovadora, permearía los estudios consecutivos sobre el tema y, de manera importante, las acciones públicas que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) impulsaría en años futuros.

Actualmente, abre camino una corriente de investigación que podría denominarse “Pedagogía Rural” (Arias, 2017), la cual busca referentes, métodos y herramientas metodológicas para establecer un currículo contextualizado para los sectores rurales y acercar los modos de aprendizaje campesino a los aprendizajes escolares.

A través de sus propuestas cuestiona la política educativa dirigida a campesinos y afrodescendientes, representantes de la ruralidad colombiana. La marginalidad, las secuelas de la guerra, el desempleo, la segregación racial y los ritmos de la ruralidad han marcado la vida de estos grupos, y la educación que reciben es ajena a estas condiciones, además de precaria. En esta circunstancia, la escuela rural de hoy no solo debe enseñar contenidos escolares, sino reconocer los saberes locales relacionados con el trabajo agrícola, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y la historia comunitaria (Arias, 2017, 56-61).

Desde esta lógica, los estudios parten de las expectativas sociales hacia la escuela, entran a las aulas para identificar saberes y prácticas locales en los procesos escolares y fomentan la interculturalidad. Esto sin dejar de denunciar los niveles de desigualdad y pobreza que sufre la población rural.

La Pedagogía Rural orienta currículos adaptados a los contextos culturales, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales. Y hacia ello parece encaminarse su pesquisa de investigación en tiempos venideros.

Por otra parte, la formación de educadores para los territorios rurales constituye una temática en pleno desarrollo. El impulso proviene –principalmente– de la “Línea de Investigación en Educación Rural”, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Bogotá. Esta línea sostiene que la docencia rural tiene una especificidad que ha sido desdibujada tanto por la homogeneización del currículo, que supuestamente alivia desigualdades sociales, como por la “subvalorización” de lo campesino en la idiosincrasia nacional (Zamora y Mendoza, 2018). La afirmación se basa en exploraciones previas que permitieron identificar los rasgos contextuales y personales que integran la identidad docente rural, como los fuertes vínculos con la comunidad, la organización multigrado de la enseñanza, el dilema entre permanecer en el medio o migrar, y la creatividad en juego para enfrentar dificultades y carencias en las aulas (Zamora, 2005).

Los estudios incursionan, además, en escenarios escolares multigrado, vinculados sobretudo al programa Escuela Nueva, para conocer la operación de la modalidad y su articulación con la ruralidad. Han encontrado una fuerte tendencia a mantener la graduación establecida dentro de grupos multigrado, cuando éstos requieren otro tipo de organización; la pervivencia de una estructura jerárquica que limita la autonomía curricular de los docentes; y un acompañamiento pedagógico deficiente que no resuelve necesidades de formación durante el ejercicio profesional (Zamora y Mendoza, 2018).

La necesidad de una formación especializada de los docentes rurales se hizo evidente y las instituciones formadoras se enfocaron como objeto de estudio. Ahora se sabe que la mayoría de ellas conservan lejanía, física y académica, con los territorios rurales. En el mejor de los casos, los vínculos se reducen a prácticas de los estudiantes de magisterio en escuelas rurales; pero sin atender la necesaria adecuación de los planes de estudio para el trabajo educativo en “esa otra Colombia”, campesina y rural (Zamora y Mendoza, 2018, 76).

Ante esta problemática, la línea de investigación mencionada se propuso, por un lado, redimir el desinterés aparentemente generalizado por la educación rural; y, por otro, incentivar propuestas de formación de educadores para zonas rurales, hasta ahora prácticamente ausentes en el país¹⁹ (Zamora y Mendoza, 2018).

El tema de la formación profesional de docentes rurales, por su importancia estratégica, ha sido ampliamente estudiado desde una perspectiva de la interculturalidad. Los esfuerzos se enmarcan en programas para la protección de la infancia, como el llamado “Con paz aprendemos todos” –dirigido a docentes afrocolombianos de los departamentos de Chocó y Putumayo–, que buscan integrar la historia y la cultura de las diferentes etnias a la vida escolar, valorar los saberes ancestrales y concretar un currículo con enfoque etnoeducativo (Sánchez, 2018).

Algunos autores afirman que, en relación a este tema, son reiterativos los señalamientos para atender la formación inicial y continua de los docentes, trascender la capacitación instrumental y fomentar el análisis sobre pedagogía y ruralidad. Contribuir a este análisis es una tarea que la investigación actual asume como impostergable (Cadavid, Acosta y Runge, 2019).

En el panorama colombiano, se aprecia además una veta de investigación etnohistórica que remite a la recuperación de la memoria histórica, como eco de un sentir social que así defiende la paz, el bienestar comunitario y el territorio. La veta se perfiló claramente en el “Congreso de Rionegro” convocado en 2019, en la espiral denominada “Territorio: movimientos sociales, experiencias y narrativas”. Si bien aún es incipiente, puede anticiparse que en los próximos años crecerá en importancia, por su vocación a develar las soterradas “voces del silencio”.

3.3 Acciones públicas

En Colombia se impulsa ahora mismo un Plan Especial de Educación Rural (PEER), con el fin de proporcionar educación de calidad y con equidad a la población rural. Dicho Plan deriva del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (2016), anunciado en los diálogos para la paz efectuados en La Habana, en agosto del 2016, y firmado en Bogotá en noviembre de ese mismo año.

El primer punto de este Acuerdo, titulado “Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral”, colocó a la población rural en el centro del proyecto de desarrollo económico y social del país, y puso sobre la mesa asuntos relacionados con la tenencia de la tierra, la pobreza

¹⁹ Recientemente fueron cerradas las dos únicas Licenciaturas en Educación Rural que existían en Colombia, una en la Universidad Católica de Oriente (Antioquia) y otra en el Centro Universitario de Bienestar Rural del Cauca (Zamora y Mendoza, 2018, 80).

extrema y las condiciones para el bienestar común. La educación rural se proyectó, desde ese momento, bajo criterios de cobertura universal y gratuidad, calidad a través de modelos educativos flexibles y equidad en oportunidades educativas. Se anticipó también la intención de fortalecer la investigación, la innovación y el desarrollo científico en el campo (Acuerdo, 2016, 22-23).

Este marco estructural que sostiene los programas y las acciones actuales sobre educación rural, con gran significado histórico, determina en gran parte el interés gubernamental por impulsar modelos innovadores en las comunidades rurales –campesinas, indígenas, afrocolombianas– que han padecido marginación y rezago social.

El MEN estableció rutas de acción para hacer efectivo el derecho a la educación de la población rural. Entre ellas destacan la integración de un fondo de financiamiento para la infraestructura escolar; mayores incentivos para los educadores rurales, como vivienda, transporte o prima salarial, así como facilidades para formación de posgrado; aplicación de MEF como estrategia pedagógica vinculada a los contextos rurales; y formación situada de docentes en ejercicio. Asimismo, las rutas indican atención al analfabetismo, instalación de centros educativos integrados en zonas rurales dispersas y participación abierta de las comunidades en la gestión, implementación y seguimiento de los servicios educativos (MEN, 2015, 23-49).

Cerrar la brecha rural-urbana y vincular la escuela al territorio y al sector productivo son metas de la política educativa para el campo. Los esfuerzos realizados en ese sentido son importantes; no obstante, aún queda por construir una “institucionalización de la educación rural” que trascienda las respuestas coyunturales y contemple las diversas ruralidades presentes en el país (Parra, et al., 2018).

4.4. ESCUCHAR Y ATENDER A LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD OLVIDADAS. EL CASO DE PERÚ

4.1 Rasgos contextuales

En Perú, como en muchos países de Latinoamérica, la educación de la población rural es uno de los grandes desafíos contemporáneos, para la política y la investigación. Los esfuerzos realizados para mejorar la calidad de los servicios, no han derivado en una estrategia de largo aliento que atienda con pertinencia las necesidades y rezagos de este grupo de población. La brecha de calidad educativa entre zonas urbanas y rurales en este país andino es una de las más grandes de la región (Montero, et. al., 2001).

En el ámbito de la investigación educativa, la educación rural se coloca en el centro del debate sobre los derechos fundamentales de la población, en su mayor parte indígena, que habita en aisladas comunidades andinas o amazónicas. Las indagaciones se dirigen a las experiencias educativas de niños y jóvenes adolescentes dentro y fuera del sistema escolar, con el fin de formular proyectos de intervención educativa desde una perspectiva inclusiva, con orientación bilingüe e intercultural (Ames, 2004).

La preocupación que atraviesa el quehacer investigativo, se refiere a establecer un diálogo permanente con la política educativa para incidir en la calidad y equidad de los servicios. Se

espera que los proyectos de intervención se sustenten, cada vez más, en estudios sistemáticos sobre la escolaridad en zonas rurales, y que la educación pública se desarrolle con oportunidad y pertinencia.

Precisamente, el “VI Seminario Nacional de Investigación Educativa” que se llevó a cabo en noviembre del 2018, en la ciudad de Cusco, propuso interesantes cuestiones que invitan al diálogo: ¿Qué sabemos de la educación rural? ¿Las escuelas rurales mejoran la calidad de vida de la población? ¿Qué modelos educativos podemos proponer en zonas rurales? ¿Cómo hacer sostenible una política de educación rural? (Convocatoria, 2018).

La desigualdad social y los movimientos migratorios masivos que se verifican en gran parte de la región, también forman parte de las inquietudes investigativas actuales, por significar un componente estructural de alto impacto en los escenarios rurales. La privatización y orientación mercantil de los servicios educativos que se verifica en Perú, y en varios países vecinos, imponen replanteamientos de fondo, teóricos y metodológicos, para abordar el estudio de la escuela en tiempos de una crisis generalizada.

En este contexto, la colaboración para el desarrollo de investigaciones con una perspectiva latinoamericana, que incidan en las políticas públicas de la región, se vislumbra como la vía más apropiada, en el corto plazo, para encontrar soluciones novedosas a una problemática educativa que traspasa fronteras geográficas y políticas (Convocatoria, 2020).

4.2 Tendencias en investigación

La producción peruana sobre educación rural e indígena tiene una honda raíz antropológica. Nació vinculada a la vocación etnográfica de la Antropología Norteamericana, interesada en los procesos de socialización y trasmisión de la cultura, y en describir modos culturales diversos de educar a las nuevas generaciones. Así, el interés por la escolaridad parte de un concepto amplio de educación. No se limita a documentar aspectos relacionados con procesos escolares, sino que abarca experiencias educativas que ocurren en diversos ámbitos sociales, en los cuales niños y jóvenes adquieren saberes, códigos y disposiciones para la vida social (Ames, 2017).

En el Perú, los estudios sobre la escuela rural se iniciaron en localidades indígenas, en la década de 1950, cuando el sistema escolar empezó a llegar a las regiones andinas. Este inicio marcó rumbo y definió el interés que hoy encontramos por la educación de los pueblos originarios. La investigación actual sigue concentrada en comunidades andinas, aunque con aires renovados a partir del desarrollo de un enfoque propio de la interculturalidad²⁰. También se ha abierto una línea de indagación en comunidades amazónicas, en las que la presencia de la escuela es más reciente, orientada a conocer la adaptabilidad de esta institución a las condiciones y cosmovisión de una población escasamente atendida (Ames, 2017).

En general, las investigaciones reconocen a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la escena escolar y los colocan en el centro de la pesquisa etnográfica. La atención a la infancia

20 Para un relato detallado sobre los estudios de antropología y educación en el Perú, véase a Ames (2017, pp. 11-24).

y la juventud indígenas proviene de esa raíz antropológica ya señalada, pero también obedece a la intencionalidad de repensar las políticas existentes que, desprovistas de una visión étnica, descuidan calidad y equidad educativas para estos sectores.

Un estudio realizado en la Amazonía peruana explora, por ejemplo, las prácticas y saberes comunitarios que niños *shipibo* llevan al espacio escolar y cómo intervienen en la organización de su propio aprendizaje. Estos alumnos, como actores interculturales, gestionan vínculos con espacios extraescolares donde transcurre su vida y su actividad: la casa, el río, el bosque y la chacra, para dar sentido al espacio escolar y apropiarse de la escuela (Zegarra, 2017). El análisis muestra cómo el modelo de Educación Intercultural Bilingüe es reconfigurado por los alumnos y sus profesores, construyendo así una “nueva interculturalidad” que el discurso estatal no legitima.

Otro trabajo analiza continuidades y rupturas en las trayectorias escolares de jóvenes amazónicos *asháninkas* que cursan la educación secundaria. Describe las tensiones entre las dinámicas juveniles propias del entorno cultural y las exigencias escolares impuestas por un sistema ajeno a las prácticas locales (Gastelú, 2017).

El estudio muestra la condición de adultez e independencia que se exige a los jóvenes en los ámbitos comunitarios, y la idea de estudiante sumiso que prevalece en la escuela, como representaciones de mundos aparentemente opuestos. En esta situación, la escuela se convierte en un “espacio de frontera” donde los jóvenes *asháninkas* afrontan activamente las tensiones y negocian su escolaridad sin perder su identidad (Gastelú, 2017).

En la región andina de Apurímac se realizan interesantes investigaciones sobre el recorrido que mujeres jóvenes, provenientes de familias rurales hablantes de quechua, emprenden para acceder a la educación superior una vez terminado el secundario. Un recorrido plagado de resistencia, desaprobación y eventual desconfianza de parte de padres y hermanos –por no entender la aspiración de las jóvenes a la universidad– y que pone a prueba la agencia de las jóvenes para defender su autonomía y labrar su futuro educativo (Villegas, 2017).

Estas investigaciones muestran que la transición exitosa de algunas jóvenes depende de cierta apertura familiar, apoyos de mujeres cercanas que vivieron experiencias similares y, sobre todo, de “negociaciones interdependientes” donde se juegan sus ambiciones profesionales. Por lo general, ellas acaban alternando los estudios con trabajo remunerado, para pagar la matrícula y los enseres escolares, a cambio del consentimiento familiar. El sistema escolar, indiferente, no prevé estrategia alguna para apoyar el acceso y la permanencia de estas jóvenes en las aulas universitarias (Villegas, 2017).

Estudios como los mencionados son representativos de las tendencias de la investigación actual sobre educación rural. La pesquisa etnográfica se concentra en la escolaridad de los niños y jóvenes indígenas que habitan comunidades andinas y amazónicas, con el fin de escuchar su voz, registrar su testimonio y comprender sus necesidades y expectativas educativas.

La indagación aborda los procesos interculturales que se conforman en escuelas primarias y secundarias, especialmente. Y se incursiona en las negociaciones que jóvenes indígenas establecen para acceder a estudios universitarios, con una interesante perspectiva de género que

seguramente moverá estereotipos. El aporte principal de estos trabajos es pensar la educación desde una perspectiva antropológica, considerando la rica diversidad cultural del Perú.

4.3 Acciones públicas

En la actualidad, la investigación de la educación rural es un quehacer comprometido con sectores de población que no han sido escuchados por las instancias gubernamentales, y conlleva la clara intención de influir para modificar esta actitud política. Menciono tres acciones que ejemplifican el talante propositivo que impera en los círculos académicos donde se gesta conocimiento e impulsan proyectos.

En primer término están los “Seminarios de Antropología de la Educación”, adscritos a la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP), que se llevan a cabo cada dos años con la finalidad de difundir teorías y evidencias que contribuyan a mejorar la escolaridad en los territorios rurales indígenas. En estos Seminarios se abren debates, establecen alianzas y proponen estrategias para fortalecer la educación rural (Convocatoria, 2018).

En segundo lugar, se encuentra el “Programa de apoyo a jóvenes investigadores que residen en el Perú”, a partir del cual se otorgan becas para incentivar el interés por el trabajo investigativo. La secundaria y los adolescentes constituyen, en este momento, el núcleo al que se dirigen los esfuerzos financieros. Incluso, de manera complementaria, se premian tesis de licenciatura y maestría que atienden temas relacionados con educación secundaria, en respuesta al abandono que ha tenido este nivel (Convocatoria, 2018).

En tercero, se ubican los vínculos entre instituciones y redes de investigación que buscan incidir en las políticas educativas con escala iberoamericana, entre las que destacan la World Education Research Association (WERA), la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER) y la misma RIER. Las alianzas han fructificado en coloquios internacionales donde se reúnen investigadores, docentes, estudiantes, funcionarios, y personas interesadas en la educación rural de la región, para el intercambio teórico, la difusión de hallazgos y el impulso de proyectos conjuntos para atender problemáticas educativas compartidas.

5. ¿HACIA DÓNDE VA LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN LATINOAMÉRICA?

Este interrogante fue guía en el recorrido que emprendí por tres países latinoamericanos para conocer escenarios y tendencias de la investigación en educación rural, y me parece pertinente volver a él para ordenar los planteamientos finales. Más que una respuesta concluyente, comparto algunas reflexiones sobre los horizontes que vislumbro para el trabajo investigativo en la región.

Ciertamente, en cada uno de los países tratados, se advierte un interés renovado por el estudio sistemático de la escuela rural y su significado en diversos contextos culturales. El campo de investigación en la región se abre a temáticas que no habían sido abordadas con la profundidad que requieren para conocer la especificidad de la educación rural, concernientes –por ejemplo– a los saberes docentes que circulan en las aulas, la reingeniería del currículo en los contextos

locales, la presencia de la memoria histórica en la vida escolar, la vinculación de los aprendizajes con prácticas y saberes comunitarios o las negociaciones que emprenden niños, niñas y jóvenes para acceder a la escolaridad.

El aire de renovación abarca ámbitos que habían permanecido en la sombra. Los esfuerzos investigativos se centran en modalidades educativas que parecían invisibles, a pesar de su amplia cobertura en zonas rurales, como la escuela multigrado y la telesecundaria en México; en sectores de población olvidados por los gobiernos y la sociedad, como los afrodescendientes o los desplazados por conflictos armados en Colombia; y en comunidades remotas donde la escolaridad es un suceso reciente, como las que habitan la selva amazónica del Perú.

El quehacer investigativo se diversifica notablemente, se formulan nuevas preguntas y se siguen procedimientos metodológicos que dejan a un lado la vieja rencilla “cuanti-cuali”, para comprender situaciones educativas desde una perspectiva holística, interdisciplinaria. La dimensión política de la investigación se hace explícita, tanto en el afán de incidir en las políticas educativas de la región, como en la producción de conocimiento para la transformación social. La búsqueda de una epistemología propia para entender mejor nuestras realidades está en el centro de la labor.

En el panorama latinoamericano se advierten debates centrales sobre la escuela rural y su margen de posibilidad en la sociedad contemporánea. Uno de ellos, referido a la vinculación de la escuela, la actividad productiva y la sinergia de los territorios, exige revisar concepciones estrechas sobre la contextualidad que han impedido trascender el ámbito local. El énfasis que la investigación ha puesto en los contextos de escolaridad ha derivado, en muchas ocasiones, en una adaptación simplificada del currículo a los ámbitos comunitarios, olvidando la necesidad de un desarrollo educativo con principios de universalidad. La escuela rural no puede quedar confinada en su contexto inmediato.

Otro debate se ubica en el afán propositivo de la investigación, en las ideas predominantes sobre la mejora educativa. En ocasiones las propuestas se elaboran con base en la dicotomía rural/urbano, teniendo como referente modelos de acción urbanizados. Se impone, entonces, continuar trabajando en una definición de la ruralidad sin esquemas previos, con mente abierta para abarcar la heterogeneidad del mundo rural. ¿Qué escuelas, qué alternativas pedagógicas? ¿Para qué ruralidades?, podrían ser las preguntas que guiaran la indagación. Pluralidad, la noción nuclear para pensar la mejora, la continuidad y los cambios en educación rural.

Está pendiente, además, la discusión sobre el papel de la escuela en la crisis civilizatoria que ya anticipaba Amin Maalouf (2019) en su reciente libro, y que la pandemia que ahora enfrentamos pone en evidencia. Un naufragio del mundo occidental provocado por la fragmentación, la soberbia identitaria, la legitimación de las disparidades, el extravío ético, el desencanto y la acritud, entre otros males (Maalouf, 2019, 205-267). En esta coyuntura, la investigación tendrá que avanzar con una perspectiva global y francamente humanista. La escuela rural tiene que ser colocada en la vorágine mundial para ubicar su verdadera dimensión, para que pueda contribuir, desde su raíz local, a la conciencia planetaria que supone el vivir juntos y pertenecer a la misma colectividad.

Termino el artículo en medio de la constricción impuesta por la catástrofe sanitaria que azota al mundo. En el punto final, con ese sentimiento de irrealidad que nos envuelve a todos, me pregunto qué pasará con la educación rural en los países latinoamericanos, donde la recesión económica –la otra pandemia– que se aproxima inexorablemente ahondará las brechas de la desigualdad. ¿Será la educación de la población rural una prioridad de los gobiernos en el mundo venidero? ¿Alcanzará la imaginación para plantear alternativas a la altura del desastre?

La educación en línea se plantea como principal estrategia ante la emergencia, y los aparatos educativos en nuestros países se aprestan para desarrollarla. En algunos casos, como en México, incluso se han planteado acciones para superar en el corto plazo los enormes rezagos existentes en materia de tecnología y conectividad (MEJOREDU, 2020). Pero, como vemos, la estrategia virtual no necesariamente preserva el derecho a la educación de la población rural; al contrario, parece excluirla con mayor dureza. Tampoco abona a la equidad. Seguramente, pronto tendremos que concebir otras maneras de educar, construir otras escuelas, inéditas.

Hace pocos días leí un mensaje de las ancianas de la Tierra; dicen que los tiempos de penumbra también iluminan, que saldremos de esta experiencia colectiva más sabios, más sabias, con ojos abiertos y espíritu perspicaz. Quizá entonces, con otras luces, podamos reinventar las escuelas rurales, reconociendo su raigón histórico y su aliento futuro.

En los países tratados, la investigación continuará labrando el campo de la educación rural por las sendas trazadas, con perspectivas más amplias y agudas. Con lentitud, como viene el futuro, pero con el optimismo y la “esperanza dura” que Benedetti advirtió en los coterráneos del Sur.

6. REFERENCIAS

- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016). Recuperado de http://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/Colombia%20Nuevo%20Acuerdo%20Final%2024%20Nov%202016_0.pdf
- Ames, P. (Ed.) (2017). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú-Instituto de Investigación para el Desarrollo.
- Ames, P. (2004). *Experiencias relevantes de educación orientadas al desarrollo rural alternativo en Perú. La nueva ruralidad: Desafíos y propuestas*. Perú: Ayuda en Acción.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad* (33), Junio-Diciembre, 53-62.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros de primaria con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Arteaga, P. (2019). Prácticas docentes en la organización del currículo de ciencias en una primaria unitaria. Ponencia presentada en el *Congreso internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas*. 9-11 de Octubre. Rionegro, Colombia. pdf
- Arzola, D. (2007). Los Centros Regionales de Educación Integral. El dilema de la tradición o la innovación. *Memoria electrónica IX. Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso Nacional

de Investigación Educativa. Yucatán, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178820230.pdf>

- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, (24), 89-97.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: UNESCO-CSIE.
- Cadavid A., Acosta, L. y Runge, A. (2019). La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas. *Teresina*, año 24 (43), 384-415.
- Calderón, S. (2019). Memorias en vilo: entre la esperanza y la impunidad. *Movete* (Movimiento Social por la Vida y la Defensa del Territorio) (5) 7.
- Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. México: RIER-UPES- Editora Nómada.
- Cardona, P.D. (Coord.) (2018). Educación y equidad en contextos rurales: *Debates y propuestas*. México: Biblioteca LEMI, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Convocatoria. (2018). *IV Seminario Nacional de Investigación Educativa. Perspectivas y desafíos de la educación rural: diálogos entre la investigación y la política educativa*. SIEP-RIER-RIBETER. 8-10 de noviembre de 2018. Cusco, Perú.
- Convocatoria. (2019). *Congreso Internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas*. 9-11 de Octubre. Rionegro, Colombia. pdf
- Convocatoria. (2020). *XV Simposio Interamericano de Etnografía y Educación. Etnografías educativas en tiempos de crisis y movilidad*. 1-3 de junio de 2020. Lima, Perú.
- Diario Oficial de la Federación 15/05/2019. *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Diario oficial de la Federación 30/09/2019. *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación 03/10/2019. *Acuerdo por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa La escuela es Nuestra*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5574403&fecha=03/10/2019
- Excélsior. 30/03/2019. Inaugura SEP Centro Integral de Aprendizaje Comunitario en zona indígena. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/inaugura-sep-centro-integral-de-aprendizaje-comunitario-en-zona-indigena/1304817>
- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado. En Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (61-86). México: RIER-UPES- Editora Nómada.
- Gastelú, R. (2017). Una aproximación a los escenarios de continuidad e interrupción escolar desde las experiencias y dinámicas juveniles asháninkas. En Ames, P. (Ed.). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 59-89). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú- Instituto de Investigación para el Desarrollo.

- Ghiso, A. (2019). Epistemologías del Sur, procesos y metodologías participativas. Conferencia magistral. *Congreso internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas*. 9-11 de Octubre. Rionegro, Colombia.
- Gil, C.J., Vera, N.Y. y Gil, C.A. (2012). *Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural*. Colombia: Universidad de Pamplona. (Documento de trabajo). pdf
- INEE. (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEE. (2017a). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEE. (2017b). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INNE. (2019a) *Evaluación integral de la Política Pública de Educación Multigrado. Informe final*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEE. (2019b). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Juárez, D. (Coord.) (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: Colofón-Universidad Autónoma de Sinaloa, RIER.
- Juárez, D. (2018). *Políticas de cierre de escuelas rurales en América Latina*. Ponencia presentada en el III Coloquio Iberoamericano de Educación Rural, Cusco, Perú.
- Juárez, D. (Coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: RIER-Editora Nómada.
- Maalouf, A. (2019). *El naufragio de las civilizaciones*. México: Alianza Editorial.
- MEJOREDUC. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- MEN. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montero, C., Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*, (Documento de trabajo). pdf
- Morales, N. (2012). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager, Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (14), 145-187.
- Moscoso, J. A., Romero, L. y Tejero, M.C. (2018). La transposición didáctica interna de problemas aditivos en un preescolar multigrado. En Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (117-139). México: RIER-UPES- Editora Nómada.

- Naranjo, G. (2019). *Aportes desde la inclusión educativa para la atención de población estudiantil con discapacidad y/o con "con NEE" en escuelas rurales*. México. (Documento de trabajo).
- Naranjo, G. (2019). Construcción situada de la enseñanza de contenidos científicos en un grupo multigrado. Ponencia en *Congreso internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas*. 9-11 de Octubre. Rionegro, Colombia. pdf
- Parra, A. Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, volumen 6 (45), 50-63.
- Popoca, C. y Arteaga, P. (Coords.) (2019). *Propuestas de Atención para la Educación Rural*. México: RIER (Documento de trabajo). pdf
- Rebolledo, V. y Torres, R.M. (Coords.) (2019). *Estado del Arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana, A.C. RIER.
- RIER. (2016). Carta abierta al Secretario de Educación Pública. Recuperado de <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/comunicados/carta-abierta-al-secretario-de-educacion-publica/>
- Rivera, Á. y Zavala, M.A. (2019). Construcción de alternativas a problemáticas sentidas. Revisión del Modelo Educativo para el medio rural. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales- RLEEI*, volumen 3 (4) Octubre-Diciembre, 70-86.
- Rodríguez, B.A. (Coord.) (2018). *La enseñanza y aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas*. México: UASLP-COLOFÓN-RIER.
- Rosas, L. (2016). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Rosas, L. (2018). *Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales*. México: Red Poniéndose al día.
- Sánchez, N. (2018). Prácticas etnoeducativas en el departamento de Chocó: desafíos para una educación pertinente con la realidad y la vida. *Nodos y nudos*, volumen 6 (45), 96-103.
- Santos, L. (2019). Educaciones y Ruralidades Latinoamericanas. Conferencia magistral. *Congreso internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas*. 9-11 de Octubre. Rionegro, Colombia.
- Schmelkes, S. y Águila, G. (Coords.) (2019). *La educación multigrado en México*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- SEP. (2019). *La Escuela es Nuestra. Manual del Comité Escolar de Administración Participativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sixto, C. (2014). *Retos para la enseñanza en telesecundaria: los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio de escuelas de Michoacán*. Tesis para obtener grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México: DIE-CINVESTAV-IPN
- Solares, D. y Solares, A. (2018). Retos y alternativas para la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 89-116). México: RIER-UPES- Editora Nómada.
- Torres, R.M. (2019). Profesión docente en educación básica rural. En Rebolledo, V. y Torres, R.M. (Coords.), *Estado del Arte de la educación rural en México (2004-2014)*. (pp. 32-83). México: Universidad Iberoamericana, A.C. RIER.

- Villegas, M. (2017). Negociaciones y niveles de agencia en el postsecundario. El caso de las jóvenes de zonas rurales en Apurímac. En Ames, P. (Edit.). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 109-131). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú- Instituto de Investigación para el Desarrollo.
- Williamson, G. (2010). Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural chilena: reflexiones desde algunas experiencias internacionales. *e-Rural*. (7),13-14.
- Zamora, L. F. (2005). *Huellas y búsquedas: semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Santa María.
- Zamora, L. F. y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6 (45), 74-87.
- Zegarra, A. (2017). Espacios que configuran dinámicas: repensando la Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad shipibo. En Ames, P. (Edit.). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 33-58). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú- Instituto de Investigación para el Desarrollo.

INVESTIGACIÓN

Conectando miradas. Una autoetnografía del encuentro intercultural artístico

Connecting looks. An autoethnography of the artistic intercultural meeting

Mar Ronchera Urquizu*, Auxiliadora Sales**

Recibido: 23 de enero de 2020 Aceptado: 5 de abril de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Ronchera-Urquizu, M. y Sales, A. (2019). Conectando miradas. Una autoetnografía del encuentro intercultural artístico. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 70-89

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7556>

RESUMEN

El siguiente trabajo ofrece un acercamiento etnográfico sobre el valor de la interculturalidad y las posibilidades de transformación de la mirada en la tarea psicopedagógica, a partir de la experiencia artística y la pedagogía del encuentro. Se describen, a través del relato autoetnográfico, experiencias educativas interculturales realizadas en Alcalà de Xivert (España) y en Gandiol (Senegal) que ponen en relación el arte con el encuentro entre culturas, destacando su capacidad de mostrar la polivalencia de los materiales a partir del arte del reciclaje y la reutilización. Este estudio, permite reflexionar sobre la transformación en la mirada psicopedagógica y visibilizar, explicar y comprender los aprendizajes producidos, a través de la descripción de los choques culturales vividos. Como conclusión se muestra la relevancia de las prácticas creativas que propician el encuentro intercultural puesto que favorecen una educación inclusiva, ecológica y sostenible tanto en la persona como en su entorno.

Palabras clave: arte; autoetnografía; diversidad cultural; pedagogía del encuentro; educación intercultural inclusivas

ABSTRACT

The following project offers an ethnographic approach to the value of interculturality and the possibilities of transforming gaze into the psychopedagogical task, based on the artistic experience and pedagogy of the meeting. For this, intercultural educative experiences carried out in Alcalà de Xivert (Spain) and in Gandiol (Senegal) are described, by an autoethnographic story, and they relate art with the meeting between cultures, highlighting their ability to show the polyvalence of the materials from the art of recycling and reuse. This study allows us to reflect on the transformation in the psychopedagogical gaze and make visible, explain and understand the learnings produced, through the description of the cultural shocks lived. In conclusion, the relevance of the creative practices that propitiate the intercultural meeting is shown since they favour an inclusive, ecological and sustainable education for the person and in their environment.

Keywords: art; autoethnography; cultural diversity; meeting pedagogy; inclusive intercultural educations



1. INTRODUCCIÓN

Los inicios del siglo XXI se identifican con una sociedad globalizada que se caracteriza por una serie de hechos que nos ayudan a comprender la interpretación actual del fenómeno multicultural. En primer lugar, la interdependencia entre todos los países del mundo ha exigido mayores y mejores relaciones interculturales debido al avance tecnológico, la rapidez y facilidad en las comunicaciones y en la información, la apertura de fronteras y la globalización político-económica. En segundo lugar, el fenómeno migratorio ha movilizadado a personas de todo el mundo; situación que ha mostrado actitudes abiertas y tolerantes hacia grupos de inmigrantes de países con estatus económico y de prestigio pero, también, ha destapado una gran problemática con las migraciones provenientes de excolonias y países del llamado Tercer Mundo. En último lugar, el incremento de una conciencia étnica relacionada con la idea de pluralismo democrático ha generado reivindicaciones sociopolíticas de grupos étnicos minoritarios para defender la igualdad de oportunidades sociales, políticas económicas, culturales y educativas (Sales y García, 2003).

Actualmente, la pluralidad respecto a la cultura está cada vez más presente en las sociedades y dicha transformación ha suscitado múltiples interpretaciones y posicionamientos relacionados con la diversidad cultural. El siguiente estudio entiende la diversidad como un objeto socialmente deseable, que conlleva cambios y desafíos especialmente en la acción educativa (Godoy, 2009). Pues, como defienden Fullana et al., (2017) la aceptación de la diversidad permite la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y de las relaciones culturales entre las personas y los grupos sociales, debido a que es percibida como una característica que forma parte de la naturaleza humana. Sales y García (2003) afirman que el modelo de gestión intercultural considera la diversidad como enriquecedora y positiva entre personas y grupos humanos. En base a ello, las prácticas educativas interculturales planteadas en este estudio no agudizan las diferencias sino que buscan los elementos que pueden unir a los diferentes grupos, posibilitando la comunicación y el entendimiento intercultural.

A lo largo del artículo se presentan diferentes prácticas educativas interculturales planteadas desde un posicionamiento que obliga a repensar tanto las instituciones educativas como las respuestas dadas a las nuevas necesidades, considerando que para atender a la diversidad no es suficiente con la creación de leyes y políticas, sino que también son necesarios los cambios en la manera de pensar y hacer.

2. MARCO TEÓRICO

El modelo de gestión intercultural procura poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros condicionantes de las relaciones humanas como por ejemplo los factores políticos, económicos, de clase social, etc. Este modelo supera las limitaciones del asimilacionista, del integracionista y del pluralista puesto que aboga por una cultura dinámica, abierta y heterogénea que favorece la pluriidentidad, entendida como las múltiples y cambiantes identidades que tienen los individuos (Haro et al., 2016), y comprende la diversidad como intrínseca a todo sujeto y grupo, denunciando desigualdades y explicitando la lucha de intereses y de poder (Sales, 2009). En este modelo no se considera la identidad como un concepto fijo, sino como

algo que se reconstruye individual y colectivamente a través de la comunicación e interacciones interculturales y se alimenta continuamente de múltiples influencias (Sen, 2007). Del mismo modo, el modelo de gestión intercultural define la cultura como algo vivo y cambiante que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia del dinamismo e innovación de aquellos que actúan bajo su influencia (Moliner et al., 2016; Pérez, 2012).

Uno de los factores más relevantes para favorecer el avance hacia el modelo intercultural inclusivo, según Goguen y Aucoin (2005) es la actitud favorable ante la diversidad por parte del profesional en educación. Por lo tanto, tiene especial relevancia la consideración de los enfoques de docentes, educadores sociales, asesores, orientadores, etc., puesto que los perfiles que parten desde la perspectiva intercultural, son aquellos que con sus prácticas capacitan la toma de decisiones de cada sujeto, permitiendo actuar de manera cooperativa y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que se presentan (Escarbajal et al., 2019; Essomba, 2008). Así mismo, según Abdallah-Pretceille (2006), cabe tener en cuenta que las prácticas basadas en supuestos modelos culturales pueden servir siempre que el comportamiento de los participantes sea acorde con las normas y ejemplos utilizados, no obstante, las dificultades surgen cuando alguien no encaja en el marco esperado, pues esta persona no sigue el prototipo de su grupo y por lo tanto, en este caso, el conocimiento cultural no mejora la relación social o educativa, sino que, puede actuar como pantalla o filtro. Con ello predomina la importancia de que “el educador debe aprender a discriminar entre lo esencial y lo accidental, la universalidad de los procesos y la singularidad de su actualización” (pp. 478-479).

Desde el perfil profesional intercultural, el presente estudio pone en relación arte y cultura en el encuentro intercultural entendido como “el reconocimiento recíproco entre colectividades humanas” (Gil, 2010, p.70) que favorece “el cambio de un sistema social a otro” (Rehaag, 2006, p. 2). El encuentro con el otro se considera como un acto de reconocimiento y no como un producto del conocimiento (Abdallah-Pretceille, 2006), ya que, mediante la diferenciación y reafirmación frente al otro surge la identidad y esta misma se puede desarrollar con el encuentro. Estar al encuentro no es estar de acuerdo en todo sino trabajar para negociar un modo de estar en relación que comprenda tantos y diversos puntos de vista, ampliando la mirada y generando humanidad (Cima, 2012). Investigaciones como la de Gil (2010) o Wimmer (2007) analizan las bases de los encuentros interculturales, destacando que el reconocimiento recíproco es el único medio que permite que cada realidad cultural desarrolle su propia identidad. Rehaag (2006) muestra que las personas con conocimientos sobre su propia cultura y otras diferentes son interculturalmente competentes, pues disponer de estas competencias “favorece el aprovechamiento de la riqueza que implica el encuentro entre personas de diferentes culturas” (p.14).

Partiendo del concepto esencialista de Eisner (2018), el arte es algo único de la cultura y la especie humana que no se concibe como un medio para alcanzar necesidades personales sino que tiene fines y valores intrínsecos que aportan al encuentro intercultural. Considerando que el arte perfecciona la capacidad de percepción y contribuye a eliminar prejuicios (Dewey, 2008), destacamos que a través del encuentro artístico se vivencia y se despierta la consciencia hacia lo que habíamos aprendido a no ver (Eisner, 2012). Por ejemplo, estudios como los de Casas (2011) o García et al. (2016) analizan textos e imágenes de materiales educativos mostrando

los mensajes ocultos tras las palabras y las fotografías. También existen experiencias que relacionan el arte con la educación intercultural inclusiva como la de Sales et al. (2005), mediante el proyecto “Integrart” se ofrece la oportunidad de experimentar aprendizajes únicos a través del arte. Entre las personas que participan se encuentran alumnos y alumnas con discapacidad física y psíquica, quienes tienen un papel activo puesto que “toman decisiones, colaboran, crean y construyen experiencias en torno al arte en contextos normalizados, no segregados” (p. 96). En este caso, la escuela y el museo son espacios culturales para crear y disfrutar del arte que, además potencian el encuentro en una comunidad de aprendizaje. Otros trabajos como el de Raedó y Cerezo (2018) y el de Huerta (2011) reflexionan sobre los espacios de encuentro educativo. Huerta focaliza su investigación en los educadores de los museos y en el profesorado de los centros educativos, sensibilizando sobre las ventajas y aprendizajes significativos que se pueden transmitir al alumnado con el trabajo común entre profesionales del arte y de la educación.

En definitiva, todas estas investigaciones y prácticas citadas muestran la importancia de experimentar y estudiar el arte puesto que desarrolla la capacidad visual y permite conectar con culturas diferentes. Pero, además, comparten con Parrilla et al. (2017) que el eje fundamental del estudio es “el reconocimiento de la voz y la agencia de grupos ausentes o silenciados en los procesos y toma de decisiones lo que constituye un elemento nuclear de la inclusión” (p. 147) y plantean un diseño y desarrollo colectivo de la acción e investigación intercultural inclusiva desde un enfoque situado (Sáez, 2017) y transdisciplinar. Con el siguiente trabajo se pretende adquirir consciencia, como psicopedagoga, sobre los elementos que intervienen en los encuentros interculturales y ofrecer propuestas de interés para profesionales del ámbito educativo, ya que, se considera imprescindible el desarrollo de una mirada intercultural sobre la diversidad cultural, apostando por el encuentro con el arte y las culturas donde se utiliza la “creatividad para crear las condiciones de aprendizaje que favorezcan una educación ecológica y sostenible con nosotros mismos, con la comunidad y el mundo” (Jové, 2017, pp. 51-52).

3. DELIMITACIÓN DE LA NECESIDAD Y FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El camino hacia las prácticas educativas que trabajan desde el modelo de gestión intercultural, es un proceso de reflexión conjunta que implica a todos los integrantes de la comunidad educativa desde una perspectiva que no considera equivalentes la diferencia y la desigualdad, ni la igualdad como uniformidad (Delgado, 2007). Partiendo de esta idea, la investigación realizada surge de la necesidad como psicopedagoga por abordar la diversidad cultural desde un modelo intercultural y de tomar conciencia sobre cómo se puede propiciar el encuentro intercultural. Por consiguiente, se plantea la hipótesis de que el encuentro vinculado con el arte, posibilita la construcción de la identidad personal y la relación entre las personas, lo cual es beneficioso, éticamente sostenible y educativamente deseable por los valores y transformaciones que provoca. Pues “las culturas son cada vez más cambiantes, fluidas, rayadas y alveoladas” (Abdallah-Pretceille, 2006, p.6) por lo que la perspectiva intercultural alude al intercambio y al mestizaje, y aspira a un pensamiento híbrido, segmentario y heterogéneo.

Con este planteamiento, el objetivo del estudio se fundamenta en conocer, como psicopedagoga, qué cambios de posicionamiento, en la persona investigadora y en su entorno, han implicado los encuentros vivenciados y proporcionar nuevas ideas respecto a las prácticas educativas interculturales inclusivas. Para responder a esta propuesta, la investigación se ha enfocado en torno a tres preguntas: ¿Cómo desde el arte se ha generado el encuentro intercultural? y ¿cuál ha sido mi posición como persona y qué repercusiones tiene como profesional?

4. METODOLOGÍA

El presente estudio va más allá de la visión folclórica y teórica de cada cultura, puesto que se focaliza en el contacto frecuente con las personas mediante un análisis etnográfico que nos descubre otras culturas, en toda su grandeza y dignidad (Aguirre, 2015). Se ha optado por la etnografía porque es un método de investigación cualitativa apropiado y pertinente para estudios relacionados con el entorno educativo (Maturana y Garzón, 2015). Este método se caracteriza por la participación del etnógrafo/-a en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo y con un enfoque que “busca comprender los hechos sociales desde la perspectiva de sus actores, agentes o sujetos pero sin olvidar los contextos locales, nacionales e internacionales en los que estos hechos suceden” (Celigueta y Solé, 2014, p. 12). En este caso, se ha utilizado concretamente el método autoetnográfico, ya que, la necesidad y el objetivo planteados se centran, sobretodo, en la posición de la persona etnógrafa como profesional de la educación. Por ello, se trata de una etnografía narrativa, en la que el relato incorpora las experiencias del etnógrafo/-a en las descripciones y análisis de otros, poniendo atención en los encuentros entre la narradora y los miembros de los grupos de estudio. Es también de carácter reflexivo puesto que da cuenta de las maneras en que la investigadora cambia como resultado del trabajo de campo (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p. 256).

Como argumentan Chamberlain et al. (2011), esta metodología puede situar con mayor facilidad a la investigadora en los mundos vitales y en los espacios de los agentes participantes, puesto que compartir situaciones cotidianas en contextos reales durante el proceso de estudio tiene especial relevancia debido a la transformación personal que se produce en los sujetos implicados y en la propia investigadora, la cual se hace visible en el relato como parte de la experiencia educativa de encuentro intercultural (Antolínez et al., 2019). La posición como etnógrafa comienza en el papel de dinamizadora de un taller sobre identidades culturales y acaba como voluntaria en una comunidad africana, lo que hace que la propia percepción del lugar e interacción con los participantes cambie en el proceso y sea analizada en el relato etnográfico. La intención del estudio ha sido generar confianza y respeto mutuo como elementos imprescindibles para fomentar la colaboración y enriquecer la construcción de la investigación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015).

4.1 Contexto y participantes

El estudio se ha realizado, por un lado, en el CESAL: Centro Educativo y Social de Alcalà de Xivert (España) donde se encuentra la oficina de atención a personas migradas que depende del ayuntamiento de la localidad y está vinculada con servicios sociales. En esta ocasión, se ha contado

con la colaboración de 18 mujeres que participan en el taller de “empoderamiento y adaptación a la sociedad de acogida de mujeres magrebís” donde conversan y comparten sus ideas e inquietudes, practicando la lengua española y aprendiendo técnicas de inserción laboral como el diseño del Currículum Vitae o la preparación de entrevistas de trabajo. Por otro lado, se ha visitado el Centro Cultural Aminata de Gandiol (Senegal) y la Residencia Artística Dëkandoo de Gandiol (Senegal), dos espacios que se han creado a lo largo de varios años con la coordinación, el trabajo y el esfuerzo de integrantes de la asociación Hahatay son risas de Gandiol y voluntarios/-as provenientes de la localidad y de otros países como España. Las personas informantes que han participado en esta ocasión son, habitantes del pueblo de Gandiol e integrantes y voluntarios/-as del equipo de Hahatay. Respecto a la temporalización y el trabajo elaborado, con el grupo de Alcalà de Xivert, se han realizado dos sesiones durante el mes de abril. Conversé con tres mujeres sobre los elementos que las identificaban y el diálogo se complementó con un trabajo manual donde, a través de la costura y la pintura en tela, respondían cuestiones como ¿qué me identifica? o ¿quién soy yo? Durante la segunda quincena de agosto conviví con la comunidad de Gandiol lo cual me permitió conocer historias de vida de los gandioleses y gandiolesas y de su territorio. Ambos encuentros supusieron una reflexión sobre el encuentro intercultural y mi posición e interrelación como persona y profesional de la educación.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información durante el trabajo de campo han sido:

- a) La observación participante durante el desarrollo de un taller sobre identidades culturales (Alcalà de Xivert, Castellón) y tareas de voluntariado (Gandiol, Senegal), mediante notas de campo, fotografías y vídeos.
- b) Dos entrevistas grupales semiestructuradas a las mujeres participantes del taller, sobre la experiencia vivida y su significado vital (Alcalà de Xivert) y seis entrevistas no estructuradas, cinco individuales y cuatro en panel (varios entrevistadores/-as, un entrevistado/-a) en Gandiol, sobre el significado que le dan al arte y los aprendizajes en los encuentros interculturales artísticos. Cuestionando, también, la necesidad de viajar para conocer otra cultura en toda su grandeza y dignidad. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas literalmente para su análisis posterior.

El análisis de los datos recogidos da lugar a un inventario sobre el producto etnográfico. Para ello, los datos visuales, se han analizado siguiendo los métodos utilizados por Banks (2010) y Mannay (2017), concretamente, la teoría de autor (Rose, 2001) o principio de reflexividad en la investigación visual, es decir, el autor/-a de la imagen se examina a sí mismo como persona y dentro del contexto específico para comunicar su modo de comprensión de la fotografía, además, también se han utilizado los métodos visuales como herramienta para la defamiliarización que permiten comprender el punto de vista de los agentes participantes, destacando con ello que el arte puede ser un “elemento que logre superar los confines del lenguaje, abrir la experiencia y hacer de lo familiar algo extraño” (Mannay, 2017, p.43). Igualmente, se ha realizado un análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 2005) de las entrevistas y notas de campo. El relato etnográfico, que ordena narrativamente los datos construidos en las fases anteriores, resalta el aprendizaje obtenido con la experiencia y aporta el nuevo conocimiento sobre el tema objeto de estudio (Celigueta y Solé, 2014).

5. RELATO AUTOETNOGRÁFICO

Con el siguiente relato autoetnográfico, se pretende describir en primera persona ambos encuentros interculturales, para responder las preguntas de investigación mediante una narración que relaciona lo concreto, lo analítico, lo empírico y lo teórico (Álvarez, 2008).

5.1 Mi cambio de mirada

Mi inquietud hacia la investigación educativa empezó con el máster de psicopedagogía de la Universitat Jaume I de Castelló. Me interesaba realizar un estudio etnográfico para ampliar mis conocimientos sobre la interculturalidad, el género y el arte, para ello, era necesario encontrar un grupo que me quisiera acompañar en el proceso. Tras contactar con varios colectivos, el grupo de mujeres migrantes de Alcalà de Xivert aceptó mi propuesta de realizar un taller intercultural artístico. Seguidamente, preparé el primer contacto con el grupo, mi mayor preocupación era conseguir un clima agradable y familiar, para ello, aunque en aquel momento no me di cuenta, la traducción de la mediadora fue una gran ayuda que facilitó el entendimiento. Esta situación, evidenció un obstáculo que existe en el encuentro intercultural, es decir, la barrera comunicativa que se produce con el desconocimiento de la lengua (Cima, 2012; Celigueta y Solé, 2014). La primera sesión sirvió para presentarnos y empezar a conocernos hablando de «las raíces», la identidad, la cultura, las habilidades y los gustos de cada una, concluyendo con una pregunta que relacionaba los conceptos tratados con la propuesta artística que desarrollaríamos en las siguientes quedadas: ¿Cómo podemos expresar lo que nos identifica mediante el arte? Entre las respuestas, destacaron el gusto por colaborar y hacer cosas juntas, comentando también su agrado por dibujar, coser, moldear y pintar por lo que se acordó realizar una actividad de costura y pintura en tela.

Después de la primera sesión, empecé el camino hacia una nueva mirada, la autoetnografía me estaba ayudando a hallar un detalle relevante para el estudio: la influencia de mi posicionamiento en el contexto y agentes participantes (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015). Pasaron varias semanas hasta que tuvimos el segundo encuentro, durante este tiempo pude preparar los materiales de la actividad acordada, dónde conté con la ayuda del taller de confección que hay en el pueblo, ya que me dieron gran variedad de telas. También, leí más sobre esta metodología de investigación, lo cual me ayudó a afrontar mi inseguridad ante la tarea de expresarme con claridad y mostrarme tranquila y motivadora ante el grupo de mujeres. En la segunda sesión, retomamos los temas tratados: ¿qué me identifica?, ¿qué me gusta? A partir de estos interrogantes cada una hizo un diseño en un trozo de tela con el cual se completaban sus respuestas. Mientras hacíamos el taller, se creó un ambiente de confianza que permitió conversar sobre temas actuales como la enseñanza de idiomas en las escuelas, este clima ayudó a mostrar algunos problemas reales que surgen en contextos interculturales. En el debate, una mujer destacó la “importancia de incluir la lengua árabe en los colegios para favorecer el entendimiento entre las personas de diferentes culturas”. Esta aportación evidencia que una parte esencial de la cultura es el lenguaje, “no sólo porque sirva de medio de comunicación interpersonal, sino también porque cada lengua expresa los valores, significados y cosmovisiones del grupo que la habla, y es un elemento, a menudo fundamental, de su identidad como grupo cultural diferenciado” (Sales y García, 2003, pp.28-29). A medida que íbamos acabando, cada una comentaba

su diseño, entre los cuales había un vestido, flores y una bandera, como se puede apreciar, todos aquellos elementos simbólicos y cotidianos que les hacen identificarse con aquello que las vincula y las identifica con su cultura.



Ilustración 1: ¿Quién soy yo?

En mi mente se estaba creando una obra de arte con telas que conectaban diferentes colectivos de mujeres del pueblo y que permitiría visibilizar la voz de las minorías. No obstante, ni mis acciones ni la disponibilidad temporal ayudaron a lograr esa idea, pues no hubo disponibilidad por parte del municipio para más de dos sesiones y aquello que se estaba fraguando no pasó de una pequeña actividad manual, que no permitió una transformación consciente en el grupo. Mi presión, como dinamizadora del taller, se centraba más en el producto resultante de las sesiones que en el proceso de encuentro y escucha activa. Entonces, me di cuenta que no estaba trabajando correctamente. A pesar de tener claro que quería hacer un trabajo de campo, los hechos decían lo contrario, estaba haciendo una “investigación de sillón” (Chamberlain et al., 2011). Para conocer una cultura desde un enfoque etnográfico tengo que saber qué rol me han asignado las personas del entorno, (Aguirre,

2015; Maturana y Garzón, 2015). En este caso sentía que me estaban ayudando a dar respuesta a mi trabajo, a hacer el producto final y por lo tanto, me estaba olvidando de aprendizajes muy importantes. Pues me había focalizado solamente en la observación y el análisis de la cultura objetiva, sin tener en cuenta la cultura subjetiva, es decir, la que hace referencia a aquello invisible como pueden ser los valores, las normas de comportamiento, los roles, las actitudes y las cosmovisiones (Sales y García, 2003). Entonces, detecté mi necesidad de convivir con la diferencia desde otro lugar, para desmontar los prejuicios que tenía interiorizados y que me hacían observar y actuar desde modelos integracionistas y paternalistas, que colocaban a las participantes como dependientes de la perspectiva profesional de la psicopedagoga.

De este modo el proceso de investigación dio un giro. En aquel momento empecé otra aventura fuera de las aulas, incluso fuera de mi país de origen: conocí la asociación, Hahatay son risas de Gandiol que desarrolla proyectos de acción comunitaria relacionados con el arte, por ello decidí ir allí de voluntaria. Era la primera vez que visitaba el continente vecino, y viajaba sola. Estaba en Senegal, concretamente en un pueblo ubicado a cuatro horas aproximadamente de la capital (Dakar), había salido de mi zona de confort y mi principal necesidad era conocer la forma de hacer y vivir que tenían en el pueblo, para adaptarme y sentirme aceptada. Así mismo, tenía el rol de voluntaria, es decir, de una persona más que había ido a convivir con la gente de la zona y a trabajar en los proyectos que estaban haciendo los gandioleses y las gandiolesas. Mi rol había

cambiado y mi actitud para observar y comprender el concepto de diversidad o de encuentro me obligaba a reubicarme y revisar mi mirada.

Los días en Gandiol tenían un ritmo tranquilo y constante, cada mañana trabajábamos las voluntarias españolas con voluntarios/-as del pueblo, coordinadores/-as e integrantes de Hahatay. Hicimos tareas en la granja, ayudamos en la cocina con la preparación de la comida, construimos mobiliario para el centro cultural, arreglamos el muro del escenario donde íbamos a realizar posteriormente una obra teatral, etc. Estos trabajos en grupo nos servían de excusa para conocernos, pues nos permitían observar diversas formas de hacer, aportar ideas nuevas y aprender con las que nos presentaban o compartir puntos de vista sobre temas como la religión, la familia, la personalidad y la forma de vida. Los encuentros interculturales originados, permitían comentar cualquier inquietud, pero al mismo tiempo también producían choques que agitaban nuestras estructuras mentales debido a las diferentes interpretaciones culturales de cada persona.



Ilustración 2: El espacio para todas las edades

A través de las preguntas y las reflexiones conjuntas, me cuestioné pensamientos y actitudes que tenía interiorizadas. Por ejemplo, un detalle que me llamó la atención aunque allí estaba muy normalizado era la cantidad de tareas que hacían en el suelo. En mi cultura no es habitual sentarse en el suelo, siempre he escuchado frases como: “¡no te tires por el suelo!”, “¡siéntate en la silla!”, “¡levántate que te vas a ensuciar!”, etc. Sin embargo,

en la localidad donde me encontraba, utilizaban el suelo para la mayoría de actividades cotidianas (comer, cocinar, descansar, conversar, jugar, etc). Pasar horas en el suelo me permitió mirar a los ojos a todas las personas, desde las más altas a las más pequeñas, ya que estábamos todas a la misma altura. Con este cambio de hábito, pude igualar la mirada y valorar la importancia de la horizontalidad para conocernos. En estas prácticas cotidianas, hallé que la horizontalidad y la humanidad son los dos pilares en los que se sustenta el encuentro con el otro (Cima, 2017).

5.2 Utilidad oculta a través del arte

El centro cultural Aminata, es una zona comunitaria de Gandiol (Senegal) dónde a través del arte muestran la utilidad oculta de objetos y residuos del entorno. Este sitio se compone de diferentes espacios construidos de forma ecológica, respetando la historia, tradición y cultura local y favoreciendo encuentros interculturales artísticos, ya que, en ello participan personas voluntarias de la zona y también de otros países que a lo largo de una quincena conviven y trabajan juntos en el proyecto. En estos intercambios se halla la *competencia cultural* como una herramienta básica para el trabajo en contextos y situaciones interculturales (Guerrero, 2017) que favorece relaciones interpersonales intensas y ambientes de confianza a partir del trabajo en equipo. No obstante, en estas situaciones de encuentro intercultural también se ocasionan momentos incómodos y difíciles debido al desconocimiento de la lengua, al choque cultural que se produce con las múltiples y variadas interpretaciones o a la rotura de prejuicios interiorizados

durante mucho tiempo. Este tipo de encuentros ofrecen la oportunidad para ampliar la mirada hacia la inclusión y la valoración positiva de la diversidad (Cima, 2012).

Así mismo, las creaciones destacan por su habilidad artística que permite mostrar la utilidad oculta de las cosas. Aprovechan los materiales del entorno como por ejemplo los neumáticos, la paja, las telas, las botellas de vidrio o la madera para crear mesas, sillones, parques infantiles e incluso edificios, evidenciando con esta labor que “la capacidad de crear y experimentar el arte puede concebirse como un modo de inteligencia humana que puede llamarse cualitativa” (Eisner, 2012, p. 126).



Ilustración 3: Sala de radio del Centro Cultural Aminata Gandiol (Senegal)

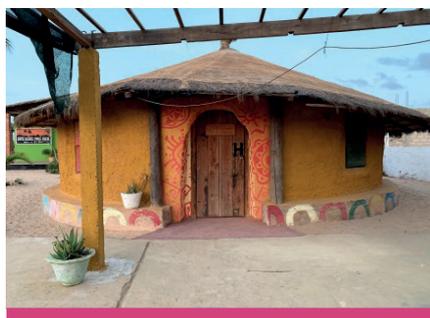


Ilustración 4: Aula de educación infantil del Centro Cultural Aminata Gandiol (Senegal)



Ilustración 5: Pared del aula de educación infantil del Centro Cultural Aminata Gandiol (Senegal)

En estos últimos años, se ha hecho un aula de educación infantil con botellas de plástico llenas de arena, una sala de radio con las paredes hechas de neumáticos llenos de paja y se ha construido una residencia de artistas con bloques de paja y cemento y vidrieras de colores compuestas por botellas de cristal.

5.3 Memori-arte

Ndongo es un artista de la localidad de Gandiol que elabora pinturas relacionadas con su cultura. Las obras de arte impulsan a adentrarse de nuevo en los momentos vividos y a descubrir ideas y sentimientos escondidos (Eisner, 2012), pues las imágenes van más allá de las palabras puesto que evocan los elementos más profundos de la consciencia (Mannay, 2017). Este artista expone con sus obras, la historia y los referentes culturales a toda la comunidad desde una mirada que muestra la belleza de la cultura africana compartiendo con Dewey (2008) que el peor enemigo de la mediocridad es el arte. Su arte está ligado a lo que Molano (2007) define como “identidad cultural”, pues es capaz de despertar el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social o a un grupo específico de referencia con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La concepción de dicho término es relevante en este estudio puesto que el reconocimiento de las diversas identidades da sentido a la democracia, al ejercicio de la libertad y al pluralismo en las sociedades modernas (Sen, 2007).

5.4 (+arte) × (-prejuicios) = + humanidad

A lo largo de mi estancia en Gandiol, he podido observar el amplio abanico de prácticas educativas interculturales artísticas que ofrece el centro cultural Aminata como el cine, el teatro fórum, la construcción, los talleres de creación a partir de la reutilización y reciclaje de materiales plásticos, la

danza, las actividades y juegos infantiles, los intercambios interculturales basados en la reflexión y el diálogo, la lectura, la música, la pintura, los medios de comunicación, etc. Todas estas actividades las dirigen integrantes de la organización Hahatay y cuentan con la participación de personas voluntarias del pueblo y de otros países, favoreciendo el encuentro intercultural a partir de prácticas comunitarias y mostrando el espacio híbrido del arte, es decir, el lugar donde cada individuo dentro de su diversidad pasará a ser desapercibido (Clément, 2018).

El “teatro fórum” además de diversión permite la participación del público. Al finalizar la obra se pregunta la opinión de las diferentes escenas y los tres posicionamientos posibles son: a favor, neutral y en contra. Seguidamente, aquellas personas que no defienden lo que han visto, tienen la posibilidad de subir al escenario y representar un final alternativo. De este modo se trata un tema



Ilustración 6: Cheikh Anta Diop, Thomas Sankara, Nelson Mandela y Aline Sitoé Diatta. Pintado por Ndongo Arts



Ilustración 7: Manos a la obra

tabú con humor y respeto ante la comunidad de vecinos y vecinas del pueblo de Gandiol, considerando que “la función moral del propio arte es el eliminar los prejuicios, acabar con las capas que impiden que el ojo vea, arrancar los velos originados por la rutina y la costumbre y perfeccionar la capacidad de percepción” (Dewey, 2008, p.325).

En mi caso, tuve la oportunidad de formar parte del grupo “Ëttu Gandiol” (construcción del wolof, que significa “el patio de Gandiol”) y representar, junto con voluntarios/-as senegaleses y españoles, una obra teatral que trataba la poligamia a través de escenas de la vida cotidiana. Previamente, quedábamos el grupo para ensayar la obra, estas sesiones iban más allá de la práctica del diálogo, pues Beuleu, el artista que dirigía las clases, siempre empezaba dedicando el tiempo necesario al calentamiento. Con el movimiento y la música soltábamos nuestras tensiones, potenciando, también, la confianza entre los miembros del equipo. Después de este trabajo pasábamos al ensayo de la obra, aquí había un ambiente cercano y divertido, la complicidad del grupo permitía reírnos con los errores cometidos y dialogar las diferentes opiniones, propiciando el encuentro intercultural. Además de hacer crítica a través del arte teatral, también utilizan el cine que permite conocer a artistas cinematográficos de la zona y reflexionar sobre problemáticas sociales mediante sus cortos y películas. Por ejemplo, el corto titulado “el viaje de Aliou” dirigido por Mamadou Sam-



Ilustración 8: Residencia artística Dëkandoo en Gandiol (Senegal)

ba Diallo, denuncia los prejuicios y miedos hacia la libertad de la homosexualidad. El film explica las dificultades que tuvieron para conseguir encontrar a un actor que quisiera hacer el papel de homosexual, seguidamente se abrió un debate con el público que mostró interés y ganas por participar en este proyecto para seguir disminuyendo las injusticias que les rodean.

Para concluir con las prácticas educativas interculturales, destacaré las residencias de artistas que vi en Senegal. Por un lado, en 2019, se inauguró en Gandiol un espacio de encuentro entre el arte y la cultura que invita a artistas de diferentes contextos y con conocimientos musicales, teatrales, de pintura, de escultura, etc. Durante la convivencia se realizan creaciones en el espacio conectando diferentes tipos de arte, por ejemplo, se diseñan pinturas con materiales reciclados o, también, se une la música y la pintura mediante un espectáculo donde los artistas participantes crean en directo. La estancia en la residencia permite encuentros interculturales en los que cada artista pueda transmitir arte al entorno y enriquecer el trabajo con nuevas ideas, llegando a creaciones hechas conjuntamente. Por otro lado, cerca de esta localidad, se encuentra en el patio del Instituto Francés de Sant Louis, la primera residencia artística que conecta Francia con Senegal. Este lugar cuenta con un programa llamado “Afrique Creative” que apuesta por el crecimiento sostenible hacia el cambio y está destinado a estructurar el sector de las industrias culturales y creativas (CCI) en África, apoyando el desarrollo y la mejora de habilidades y redes de empresas del sector cultural y creativo. Con las actividades programadas, se pretende favorecer el encuentro entre la cultura francesa y la senegalesa a través del arte.

5.5 “Hay que irse para volver”

Con las prácticas anteriores se pueden observar ideas diferentes que muestran el modelo de gestión intercultural a partir del encuentro con el arte. No obstante, también cabe considerar mi posicionamiento como persona, destacando qué repercusiones tiene como profesional. Recuerdo que durante los primeros días en Gandiol, me impactaba mucho ver las casas en ruinas y la sociedad al lado del mar. Paseando por la zona, tuve la oportunidad de conversar con personas del pueblo y me contaron los hechos que habían sucedido. Debido al riesgo de desbordamiento del río en época de lluvias, el gobierno decidió hacer una abertura para unir el mar con el río y conseguir reducir su cauce. Esta acción conocida como “la brecha”, provocó que el mar entrara con fuerza y provocara la inundación de barrios de pescadores. Desde aquel momento dejaron de tener agua dulce y los habitantes se vieron forzados a cambiar su actividad laboral y modo de vida. Entonces, observé aquel espacio con otra mirada; la tristeza y la compasión se convirtieron en valentía, fuerza y admiración. Esta vivencia me hizo reflexionar sobre la repercusión que oca-

sionaba la mala interpretación de una imagen, ya que, entendí un significado distinto influenciado por los estereotipos y prejuicios que tenía. Esta lectura incompleta, me impedía conocer a personas con historias de vida llenas de aprendizajes interesantes, así como hábitos y valores culturales e incluso formas de hacer diferentes, útiles y sostenibles.

La experiencia en Gandiol fue un punto clave que me ayudó a repensar mi actitud como educadora. Entendí las palabras que me dijo un buen amigo gandiolés, Mamadou Dia: “hay que irse para volver”. Efectivamente, a partir del trabajo y la convivencia con una cultura diferente a la mía, pude revivir y entender el sentimiento de colectividad que destacaban y valoraban las mujeres de Alcalà de Xivert, un elemento clave para las participantes, pero que yo no había sido capaz de visibilizar desde mi posicionamiento como profesional. Necesitaba alejar la mirada de mi zona de confort para quitarme los miedos y los prejuicios que había interiorizado durante muchos años. Hacer una etnografía siendo profesional de la educación, me ha permitido ponerme en el papel de etnógrafa y aprender a desenfocar mis prejuicios utilizando el extrañamiento para entender la diferencia y relacionarme con la otra persona desde una perspectiva intercultural. Por lo tanto, retomando la frase “hay que irse para volver”, me doy cuenta de que este desplazamiento actitudinal me ha permitido salir de lo familiar para extrañarme con otras realidades de mi entorno y reconstruir mis esquemas mentales.

6. DISCUSIÓN

En base a la secuencia de preguntas de investigación, empezamos explicando cómo se ha generado el encuentro intercultural desde el arte y para ello, nos trasladamos al centro cultural Aminata de Gandiol (Senegal). Este espacio evidencia cómo el arte permite mostrar la polivalencia de objetos residuales, mayoritariamente de plástico. Tal como apunta Eisner (2018), la experimentación con las artes aporta fundamentos a la experiencia personal, desarrolla la perceptividad y por lo tanto, el arte nos permite apreciar lo que previamente era insignificante. En este caso, con la recogida de la basura que hay en las calles conciencian a la población, pero además exponen su habilidad artística sacando nuevos usos a los residuos con la creación de: bisutería, objetos decorativos, mobiliario, material escolar o espacios del centro. Así mismo, con la construcción comunitaria del centro cultural Aminata y de la residencia de artistas Dèkandoo muestran cómo el arte “favorece los proyectos colaborativos, la producción cultural, la experiencia estética, el pensamiento divergente, etc.” (Acaso y Megías, 2017, p. 113), pues se consigue un espacio polivalente para el desarrollo de la comunidad que forma parte de todos y todas, donde el arte destaca por su poder de “impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres” (Eisner, 2012, p.11). Estas vivencias enseñan otra forma de conocer una cultura, donde la convivencia, el diálogo y la observación son imprescindibles para observar otras realidades. Los encuentros interculturales permiten romper prejuicios y construirse a uno mismo gracias al contacto con los demás, ya que, para encontrarse es imprescindible reconocer a la otra persona en la relación que se ha establecido (Abdallah-Preteille, 2006).

Respecto a mi posicionamiento personal se hallan dos perspectivas. Por un lado, en la experiencia de Alcalà de Xivert, se observa en mí una postura *neoracista*, es decir, el nuevo racismo separador que elogia la diferencia cultural potenciando «las raíces» de cada pueblo. El desco-

nocimiento de la otra cultura y de la vida de las mujeres me causaba inseguridad y miedo a la hora de hablar y preparar las dinámicas, pues no quería ofender a nadie, por lo que busqué otras formas para emplear los términos que escondían detrás de su uso lo que en la realidad perdura y así, evitar generar problemas, por ejemplo, utilizaba el concepto “diferencia” para hablar de “desigualdad” o el de “cultura” para referirme a “etnicidad”. Esta interpretación errónea me impedía hacer un estudio etnográfico, ya que no estaba comprendiendo las acciones y concepciones del grupo en su contexto (Antolínez et al., 2019). Por otro lado, con la autoetnografía se trabaja un elemento clave para esta investigación cualitativa, la auto-conciencia, la cual permite a la persona etnógrafa explorar su mundo, tratando de desvelar las conexiones entre lo personal y lo cultural (Guerrero, 2017). El uso de métodos visuales, como la fotografía o el relato en tela, han sido una herramienta para conocer el punto de vista de la otra persona, separando, en la medida de lo posible, las descripciones visuales de mis interpretaciones cargadas de valor (Denzin y Lincoln, 2005).

Como psicopedagoga, la autoetnografía ha sido una herramienta profesional que me ha servido para percatarme del cambio de mirada. El proceso de narrar mi propia historia me ha permitido tomar conciencia de mí misma, de mi implicación y posicionamiento. Entrelazando los hechos y las experiencias biográficas, he adoptado unas veces la perspectiva de *insider*, al tiempo que dirigía la mirada y focalizaba la atención hacia la realidad cultural como *outsider* (Guerrero, 2017), así mismo, para conocer una cultura desde un enfoque etnográfico ha sido necesario conocer qué rol me habían asignado las personas del entorno. En la experiencia de Alcalà de Xivert, el escaso tiempo de intercambio y convivencia dificultó que se crearan vínculos de confianza que rompieran con los roles establecidos previamente, lo cual se vio reflejado en la mayoría de actuaciones del grupo, dándome las respuestas que necesitaba y no las que me hubieran dado si no me hubieran adjudicado el papel de “mujer, blanca, entrevistadora” (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015). Referente a la vivencia de Gandiol, en un principio fui considerada como una “tubab” (palabra en wolof que significa “blanco o blanca”), los primeros días se observaba una diferencia clara entre ambas etnias, sin embargo, al igual que les pasó a las mujeres de Alcalà, tenía la necesidad de sentirme una más del grupo, ser aceptada por los paisanos y paisanas de la localidad, aprender su lengua y participar en actividades cotidianas. El respeto mutuo hacia su forma de hacer y ser, me facilitó conversar y conocer los gustos y las curiosidades de las personas con quienes compartía las tareas. Así mismo, la actitud abierta y flexible me ayudó a observar la diversidad desde un enfoque intercultural y acercarme a las personas de mi entorno de una forma más cercana, lo cual impulsó a que varias personas consideraran que “tú ya eres de aquí”. En ambos casos, reconozco el miedo y la dificultad que he tenido para romper los prejuicios producidos tanto “por la estructura de la personalidad como por la estructura social” (Cima, 2012, p. 10), sin embargo, esta rotura me ha permitido una mirada más crítica e inclusiva de la diversidad.

Otro aspecto relevante en estas situaciones, que valoré gracias al grupo de Alcalà de Xivert es la importancia del aprendizaje de una lengua para propiciar el encuentro entre culturas. Recuerdo que, tanto en Alcalà de Xivert como en Gandiol, el desconocimiento del árabe y del wolof me provocaba inseguridad. Mi expresión mostraba que no entendía nada lo cual me hacía sentir observada, creándose así una situación tensa. Esta incomprensión me causó desconfianza hacia las personas que me traducían, pensaba que no me lo estaban explicando todo de la misma forma y que su traducción quedaba incompleta, sentía la necesidad de aprender su lenguaje para

comprender realmente el mensaje. Como destacan Sales y García (2003), la dimensión subjetiva de la cultura es una parte poderosa puesto que es el principal punto de interés para desarrollar el entendimiento intercultural, ya que, implica un determinado sistema de valores, normas de conducta, modelos de interacción, prácticas de socialización y patrones lingüísticos diversos, que componen una cultura y que causan la mayor parte de las incomprensiones interculturales y problemáticas comunicativas. Por lo tanto, conocer la lengua de los agentes participantes es fundamental en el encuentro intercultural (Cima, 2012). Esta barrera comunicativa me hizo consciente, desde el inicio, de mis carencias profesionales y la necesidad de integrar nuevas competencias a mi bagaje profesional (Celigueta y Solé, 2014).

Así mismo, el elemento visual, es un medio en el proceso de recogida de datos (Gauntlett, 2007), investigaciones como la de Chamberlain et al. (2011), argumentan que mediante los métodos visuales de producción de datos la persona que investiga se puede situar más firmemente y con mayor facilidad en los mundos vitales y espacios de los participantes. No obstante, la imagen no es suficiente para juzgar o sacar conclusiones, también se necesita conocer la historia que se esconde detrás y la interpretación del autor/-a (Mannay, 2017). En este caso, se puede contemplar la relevancia por considerar los efectos que produce una imagen en la persona que observa y la dualidad de sentidos visibles que se le puede dar al contenido (Banks, 2010). Los encuentros vividos, me enseñaron que en este tipo de estudios, lo primero que debe ser cuestionado y examinado es la interpretación de la persona que investiga, considerándola, además, como algo específico a nivel personal, cultural e histórico (Mannay, 2017). El cambio que hice en mi posición, me permitió observar situaciones posteriores desde una perspectiva más amplia y comprensiva, pues cuando empecé el estudio sólo me interesaba el producto final para mi trabajo, ni en mis preguntas ni en mis prioridades estaba conocer la historia de vida de cada persona para entender la realidad (Cima, 2017). Con este enfoque no hubiera entendido realmente a mujeres como J, J o S, quienes han salido de su zona de confort y han seguido construyendo su vida en un país diferente, renunciando a elementos importantes e identitarios para ellas, cambiando hábitos y adaptando su forma de hacer y ser al nuevo entorno. Sin embargo, a cambio de este esfuerzo, la sociedad receptora no ha escuchado su historia y ha creado una división artificial con propuestas multiculturalistas que ejercen violencia simbólica (Acaso, 2012) a través del lenguaje, utilizando eufemismos políticamente correctos que ocultan situaciones de injusticia y desigualdad (Aguado, Sánchez y Gil, 2018).

A lo largo del estudio, se han producido transformaciones en el contexto de la investigadora, en las personas del entorno y en mí, a continuación, se explican detalladamente cada una de ellas mediante un análisis semiótico que me ha permitido tomar consciencia de qué elementos y recursos se ponen en juego en los procesos de enseñanza – aprendizaje, haciendo visibles las pedagogías invisibles (Acaso, 2012). Respecto al contexto de Alcalà de Xivert, la actividad realizada con las mujeres no tuvo gran repercusión en el entorno debido a matices como el espacio cerrado y pequeño que, a pesar de estar en un centro al que puede acceder toda la población, impedía mostrar a la comunidad lo que se estaba haciendo, lo cual muestra el currículum opaco escondido tras la funcionalidad y practicidad. Sin embargo, en los proyectos de reutilización y reciclaje a través del arte que se están haciendo en Gandiol, la educación interviene como diálogo entre la cultura y la persona (Bruner, 2004), ya que, muestran un ejemplo de práctica que visibiliza una problemática social y que, al mismo tiempo, despierta la creatividad y perfecciona los aspectos

imaginativos y sensibles de las personas mediante una práctica colectiva que respeta el medio ambiente (Eisner, 2012). Por lo tanto, además de estimular la visión artística de cada uno para “hacer visible lo invisible” (Jové, 2017, p. 50), la convivencia y el trabajo en equipos heterogéneos, da lugar a la creación de una obra de todos y todas, un espacio comunitario que forma parte de su identidad y que respetan y mantienen activo puesto que les ha dado grandes aprendizajes, ayudándoles a crecer como personas, interiorizando valores esenciales para convivir respetuosamente (Acaso y Megías, 2017). De igual manera, compartir el centro cultural Aminata con toda la gente interesada aumenta el valor y la riqueza del lugar considerándolo un motor para el desarrollo de la comunidad y para el intercambio de la cultura y del arte (Naranjo, 2018).

En cuanto a las transformaciones personales, destaco mi postura. En un primer momento, no mostré gran cambio en el contexto de Alcalà de Xivert, estaba en un pueblo donde mi cultura y mi etnia eran las mayoritarias y prioritarias, lo cual me dificultaba ver otra perspectiva de la diversidad, tenía muy interiorizados los modelos culturales establecidos y en mis actuaciones se reflejaban estas influenciadas. A lo largo del estudio, debido a las nuevas condiciones, tuve que cambiar mi posicionamiento, puesto que yo era “la otra” fuera de mí territorio, mi contexto había cambiado y mi necesidad me ayudó a apartar los modelos interiorizados para descubrir la realidad en la que me encontraba. Con todo ello, se evidencia la pedagogía del encuentro (Cima, 2012) con la que fui capaz de separar mi necesidad de la de la otra persona y relacionarlas sin desprestigiar ninguna, sino encontrando en ambos lados elementos complementarios. Los encuentros interculturales que viví me han ayudado a conocerme a partir de la atención al “otro”, es decir, la interacción y diálogo cercano con las personas de mi entorno me permitió ampliar mi mirada para comprender historias desde otras perspectivas que no me había planteado. Para ello ha sido necesario el conflicto cognitivo, ya que éste ha movilizado y forzado reestructuraciones intelectuales, es decir, a partir de actividades que daban lugar al confrontamiento de puntos de vista, creencias e informaciones, traté de resolver el conflicto buscando nuevas perspectivas y llevando a cabo una tarea de intersubjetividad (Sales y García, 2003). Como se puede apreciar, el progreso intelectual que he vivido, ha partido de la interacción social para llegar a una interiorización individual, desarrollando “categorías y transformaciones que corresponden a la acción comunitaria” (Bruner, 2004, p.70).

7. CONCLUSIONES

Este trabajo cuestiona la existencia de la realidad homogénea en nuestras sociedades, evidenciando que al reconocer sólo las perspectivas mayoritarias, se deja fuera lo particular y especial de cada individuo. Así mismo, muestra a profesionales del ámbito educativo que la etnografía puede ser una estrategia metodológica y teórica útil para la diversidad individual que encontramos en la escuela y el aula (Montero-Sieburth, 2006).

Partiendo de esta idea, el estudio etnográfico realizado evidencia varias intervenciones relevantes para las prácticas incluidas en un marco intercultural. En primer lugar, fomentar la toma de conciencia cultural en las prácticas educativas y sociales contribuye a erradicar la producción de prejuicios individuales y la reproducción de ideologías institucionales (Guerrero, 2017). En segundo lugar, existe gran importancia en el desarrollo de la competencia intercultural personal ya que esta permite conocer, entender y valorar perspectivas culturales distintas, superando

“etnocentrismos paralizadores y discriminadores” (Sales y García, 2003 p. 47). En tercer lugar, la observación de una cultura desde una perspectiva abierta y flexible por parte del profesional de la educación, permite empatizar, transmitiendo el valor de la diversidad y el respeto de la diferencia, evitando los estereotipos que dificultan comprender cómo la gente plantea y resuelve la vida (Antolínez et al., 2019). En último lugar, la necesidad de formación con el fin de buscar unos valores mínimos comunes que den sentido a la interculturalidad y utilicen el diálogo para intercambiar perspectivas y llegar a consensos y modelos culturales y sociales alternativos que favorezcan la igualdad de oportunidades para participar activamente en la sociedad y en la transformación cultural.

Como se aprecia a lo largo de esta experiencia, la investigación etnográfica ha causado transformaciones personales y profesionales tanto en mi forma de hacer como de pensar, pues he podido desarrollar el autoconocimiento a partir de la escucha comprensiva, el diálogo amable y cercano, la modificación de esquemas, etc., pero además me ha permitido entrar en una cultura diferente a la mía desde una actitud de extrañamiento relacionada con “el desarraigo de abandonar los espacios que habitualmente uno frecuenta y el afrontamiento de una situación desconocida, que además ha de ser examinada para ser comprendida” (Álvarez, 2008, p. 5). Con esta capacidad para defamiliarizar y afrontar con asombro una observación, por vulgar o rutinaria que parezca, he juzgado la realidad desde otros puntos de vista dejando a un lado mis concepciones previas (Hammersley y Atkinson, 1994; Mannay, 2017). El desarrollo de prácticas interculturales requiere reconocer elementos clave como el contexto donde se realizan, las relaciones de poder y los objetivos compartidos entre participantes, por todo ello, recomiendo el método etnográfico a las personas que forman parte del ámbito educativo, porque permite hallar perspectivas de interacción interculturales i actualizar las prácticas a nuevos contextos con el fin de incluir la diversidad individual a las propuestas didácticas (Montero-Sieburth, 2006). Así mismo, el encuentro entre cosmovisiones posibilita reconocer las diferentes formas de entender el mundo, reforzando la propia identidad y permitiendo recibir al otro, ya que, el reconocimiento del “otro” y su historia vital ayuda a comprender, reconocer, negociar y acordar desde la horizontalidad y la humanidad, permitiendo el espacio de encuentro que necesitamos como profesionales de la educación (Cima, 2017).

Respecto a las limitaciones del estudio, Denzin y Lincoln (2005) señalan que en casos como este donde participan diferentes colectivos, existen restricciones como la dificultad para organizar entrevistas grupales o también, la atención minuciosa con las descripciones y recogida de datos visuales para favorecer el respeto hacia los agentes participantes y su entorno. También cabe reconocer la escasa formación etnográfica que se ofrece a profesionales del ámbito educativo, lo cual dificulta la realización de este tipo de investigación social que ofrece la oportunidad de aportar y gestionar nuevos conocimientos que contribuyen a una manera más efectiva de comprender problemas, intervenciones y transformaciones de cada comunidad (Maturana y Garzón, 2015). Por tanto, se destacan futuras líneas de investigación sobre este tema, puesto que nos encontramos ante una realidad que muestra la necesidad de una educación intercultural adaptada a las demandas y características sociales concretas (Sales y García, 2003). Así mismo, siguiendo la línea de Eisner (2012) y Acaso y Megías (2017), todavía queda un trabajo pendiente de una vinculación entre arte y educación que ensalce las características individuales de cada una, complementándose, sin desvalorizar ninguna de las dos.

Finalmente, el cambio intrapersonal y en la relación de nuestra realidad con la del “otro”, permite la conexión de miradas, ocasionando una transformación en nuestras ideas previas, estereotipos y referencias para entender el mundo que nos rodea (Antolínez et al., 2019), pues a través de la intuición, la reflexión y la empatía es posible familiarizarse con lo extraño y extrañarse con lo familiar para llegar a ser una más en la comunidad estudiada (Álvarez, 2008).

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17(5), 475-483. DOI 10.1080/14675980601065764
- Abdallah-Pretceille, M. (2017). De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (62), 93-104. URL <https://bit.ly/2L40QKx>
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Afrique creative. (2019). À propos. URL <https://bit.ly/2OHV7wJ>
- Aguado, T., Sánchez, H. y Gil, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24 (2).
- Aguirre, Á. (2015). *Metodología cualitativa etnográfica*. Perú: UDAFF.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-15. URL <https://bit.ly/311LFGP>
- Antolínez, I., García-Cano, M., y Ballesteros, B. (2019). Aproximación al método etnográfico. En Ballesteros, B. (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 1-485). Madrid: UNED.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. 5ª ed. Madrid: Morata.
- Casas Santiago, M. (2011). La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de secundaria. *El Guiniguada*, 20, 41-70. URL <https://bit.ly/2nzOTnn>
- Celigueta, G. y Solé, J. (2014). *Etnografía para educadores*. Barcelona: UOC.
- Chamberlain, K., Cain, T., Sheridan, J. y Dupuis, A. (2011). Pluralisms in Qualitative Research: From Multiple Methods to Integrated Methods. *Qualitative Research in Psychology*, 8 (2), 151-169. DOI 10.1080/14780887.2011.572730
- Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *Revista RUEDES*, 2(3) 1-17. URL <https://bit.ly/31ZJo09>
- Cima, R. (2017). Ripensare ordine delle cose. *Formazione, lavoro, persona* 7 (22), 220-226. URL <https://bit.ly/2p77Huw>
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2012). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2018). The invention of mind: Technology and the arts. *A Fine FACTA*, 16 (1), 19-23. URL <https://bit.ly/2KTZBNP>
- Ellis, C.; Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal, A., Essomba, M. A., y Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79. DOI [10.5565/rev/educar.967](https://doi.org/10.5565/rev/educar.967)
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. URL <https://bit.ly/2q2x417>
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. London: Routledge.
- Guerrero J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. *CIAIQ 2017*, 3. URL <https://bit.ly/33BW9ja>
- Gil Martínez, J. (2010). El reconocimiento recíproco como base normativa del encuentro intercultural. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, 10. 67-86. URL <https://bit.ly/2nyKnFA>
- Gilles, C. (2007). *Manifiesto del Tercer paisaje*. Barcelona: GGmínima.
- Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 189-202. DOI [10.4067/S0718-07052009000200011](https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011)
- Goguen, L. y Aucoin, A. (2005). *The progress toward inclusión: a case model of a francophone New Brunswick school*. New Brunswick: Université de Moncton.
- Hahatay son risas de Gandiol. (2019). Index. URL <https://bit.ly/2VwMx5c>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. 2ª ed. Barcelona: Paidós.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72. URL <https://bit.ly/2XZjwR2>
- Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M., y Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusive. *Empiria. Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, 33, 111-138. DOI [10.5944/empiria.33.2016.15866](https://doi.org/10.5944/empiria.33.2016.15866)
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205. DOI [10.18359/REDS.954](https://doi.org/10.18359/REDS.954)
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7(7), 69-84. URL <https://bit.ly/2UcRizg>

- Moliner, O., Sales, A., y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 30, 51-70. DOI 10.15581/004.30.51-70
- Montero-Sieburth, M. (2006). La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela. In *Universidad de Massachussets-Boston*. URL <https://bit.ly/3abgXQU>
- Naranjo, J. (16, enero y 2018). Aminata vuelve a brillar en Gandiol. *EL PAÍS*. URL <https://bit.ly/2MwRsPo>
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156. URL <https://bit.ly/311MRtN>
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Madrid: Morata.
- Raedó, J. y Cerezo, S. A. (2018). Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 41-54. DOI 10.15366/tarbiya2018.46.03
- Rehaag, I. (2006). El significado del cambio en un encuentro intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3. URL <https://bit.ly/2Vv4sJl>
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching Visual Materials*. 4a ed. London: Sage.
- Rousseau, N., y Belanger, S. (Coor.). (2004). *La pedagogie de l'inclusion scolaire*, Québec: Université du Québec.
- Sàez, B. (2018). Saberes situados. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 60. DOI 10.5565/rev/enrahonar.1198
- Sales, A. (2009). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. *Quaderns digitals*. URL <https://bit.ly/2M4z8yg>
- Sales, A. y García, R. (2003). *Programas de Educación Intercultural*. 2ª ed. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A., Traver, J., y Caño, J. M. (2005). Integrart: una experiencia de inclusión educativa vinculada a los espacios culturales de escuela y museo de arte. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 95-105. URL <https://bit.ly/2IBpKQf>
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz Editores.
- Wimmer, Franz (2007). Cultural Centrisms and Intercultural Polylogues in Philosophy. *International Review of Information Ethics* 7, 82-89. URL <https://bit.ly/2OAG7AD>

INVESTIGACIÓN

El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico

Space and relations of exclusion and inclusion in a cluster school

Emilio Matías Solanilla*, Begoña Vigo Arrazola**

Recibido: 3 de abril de 2020 Aceptado: 18 de mayo de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Matías Solanilla, E. y Vigo Arrazola, B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 90-106

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>

RESUMEN

En un contexto marcado por la transformación neoliberal de los servicios educativos y cuando la inclusión se presenta como un valor de referencia para el desarrollo sostenible, la finalidad de este artículo es contribuir a la comprensión del papel activo que juegan los lugares y las interacciones que se generan en ellos para la formación de experiencias de segregación o de inclusión en el entorno de la escuela rural. El objetivo es identificar cuáles son las experiencias de inclusión o exclusión entre los miembros de un Colegio Rural Agrupado (CRA). El estudio etnográfico realizado en una escuela adscrita a un CRA de la Comunidad de Aragón (España), a través de la observación participante, conversaciones informales y análisis de documentos, muestra cómo las interacciones generadas en torno a estructuras como la escuela y el CRA difieren respecto a las relaciones de proximidad entre las familias y el alumnado de una parte y los docentes de otra. Finalmente, se discuten las tensiones en relación con las experiencias vividas en las escuelas rurales, subrayando la necesidad de que las políticas educativas atiendan a las particularidades de las distintas escuelas.

Palabras clave: percepción del espacio; relación comunidad-escuela; escuela rural; análisis cualitativo

ABSTRACT

In a context marked by the neoliberal transformation of educational services and when inclusion is presented as a value for a sustainable development, this article aims to contribute to understanding the active role that places and interactions in them have by generating experiences of segregation or inclusion in rural spaces. The goal is to identify which are the experiences of inclusion and segregation among the members of a Grouped Rural School. The ethnographic study of a school in a Grouped Rural School from Aragón (Spain), through participant observation, informal conversations and document analysis, shows how the interactions generated around structures such as the school and the CRA differ on one hand to proximity relationships between families and students and on the other hand to the teachers. Finally, the tensions in relation to the experiences lived in rural schools are discussed, underlining the need for educational policies to attend to the particularities of the different schools.

Keywords: space perception; school-community relationship; rural school ; qualitative analysis



1. INTRODUCCIÓN

Cuando la inclusión se presenta como un valor de referencia en el contexto actual atendiendo al desarrollo sostenible de los espacios que se encuentran en situación de desigualdad (UNESCO, 2018), la escuela rural constituye un tema crítico. La investigación en diferentes países subraya la situación de desigualdad del mundo rural y sus escuelas frente a las áreas urbanas, atendiendo a la prestación de servicios, a las posibilidades de elección, a la representación negativa que durante décadas les ha sido atribuida, y al escaso conocimiento de las mismas (Åberg-Bengtsson, 2009; Corbett, 2015; Llevot y Garreta, 2008; Ortega, 1995).

La fuerte despoblación sufrida en zonas rurales de Europa y especialmente de España, junto a las connotaciones negativas, como baja calidad o peores resultados que su homónima urbana, atribuidas con carácter externo, han servido para explicar numerosos cierres de escuelas pequeñas desde finales de los 50 (Hernández, 2000; Santamaría, 2012; Vigo y Soriano, en prensa). Para compensar esta situación de desventaja se han creado en distintos momentos diferentes alternativas organizativas hasta la consideración actual del Colegio Rural Agrupado (CRA). No obstante, siempre ha estado presente un modelo de escuela urbana estandarizada que ignoraba el contexto de referencia (Ortega, 1995; Tapia y Castro, 2014).

La situación de desigualdad y segregación experimentada por las escuelas rurales (Ortega, 1995; Tapia y Castro, 2014), en aumento en un contexto de mercado (Öhrn y Beach, 2019), junto al escaso interés por investigar, conocer y mejorar el funcionamiento de la escuela rural (Hargreaves, 2017) justifica el sentido de profundizar en su conocimiento a partir de las voces de los implicados.

La finalidad de este artículo es contribuir al conocimiento y a la mejora del funcionamiento de la escuela rural como servicio público en el contexto global actual (Camarero, 2017; Martínez y Bustos, 2011; Vázquez, 2016), tomando como referencia las voces de familias, alumnado y profesorado. El propósito es explorar los discursos y experiencias que tienen lugar en las escuelas rurales desde un marco teórico que subraya el papel activo que juegan los lugares y las interacciones que se generan en ellos para la formación de experiencias de segregación o de inclusión. Más concretamente, el objetivo es identificar y comprender las distintas experiencias e interpretaciones de familias, docentes y alumnado, en relación con su escuela y con el Colegio Rural Agrupado (CRA) al que pertenecen. Las preguntas de investigación que guían el estudio son las siguientes:

¿Cómo actúan y qué dicen las familias, docentes y alumnado de sus escuelas y de los colegios rurales agrupados propuestos por la administración educativa?

¿Cómo son descritas y experimentadas las relaciones de inclusión o exclusión por parte de docentes y familias de las escuelas rurales?

Para ello se toma como referencia un estudio etnográfico llevado a cabo en una escuela rural pequeña adscrita a un CRA de la Comunidad de Aragón.

2. MARCO CONCEPTUAL, DE INVESTIGACIÓN Y TEÓRICO

Las agrupaciones escolares rurales, también son conocidas como “cluster” o federación de escuelas (Giordano, 2008; Hargreaves, 2017). Ante el cierre y el aislamiento de las escuelas uni-

tarias, constituyen un medio para dar respuesta a la escolarización del alumnado residente en áreas rurales, para generar redes de colaboración y para optimizar la gestión en sus escuelas (Autti y Hyry-Beihammer, 2014).

España no ha sido ajena a esta tendencia (Corchón, Raso e Hinojo, 2013; Domingo, 2013) que, dependiendo de las comunidades autónomas, se ha presentado con denominaciones y características específicas (Boix, 2004). El colegio rural agrupado (CRA) consiste en la unión administrativa de las escuelas de varias localidades que llevan a cabo un proyecto educativo compartido (Abós y Lorenzo, 2019). Tiene la consideración de centro docente único con plena capacidad académica y de gestión, por lo que cuenta con los mismos órganos que cualquier colegio (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000). Se interpreta como un modelo que ha permitido mantener viva la escuela rural, garantizando la formación del alumnado en su entorno, mejorando los recursos humanos de los centros y mitigando el aislamiento de los maestros (Domingo, 2013). Pese a ello, tiene sus limitaciones desde la óptica de la reducción del número de escuelas (Vigo y Soriano, en prensa), el intento por asemejar su estructura a una escuela urbana con 'largos pasillos' (Ortega, 1995; Tapia y Castro, 2014), y la dificultad de los y las docentes para implicar a la comunidad de las distintas localidades que lo integran en un proyecto común (Ponce de León et al., 2000).

A la vista de la literatura sobre el tema de escuela rural, las interacciones entre escuela y comunidad presentan importantes variaciones de unas escuelas a otras y dentro de las mismas escuelas. Las interacciones entre docentes, alumnado y familias difieren significativamente dependiendo de los antecedentes de clase y de la ubicación social del hogar (Öhrn y Beach, 2019; Farrugia, 2020; Garreta, 2017). En ocasiones, los profesores marginan la relación con algunos grupos de población (Corbett, 2015; Yull, Wilson, Murray y Parham, 2018). Otras veces son determinadas familias quienes marginan la relación con la escuela dependiendo de su situación social y económica. En muchas localidades que han experimentado un incremento de la población desde el punto de vista residencial y laboral, la relación con la escuela es distinta entre los nuevos residentes y aquellas personas que cuentan con más arraigo en la localidad (Bagley y Hillyard, 2015; Johansson, 2017).

Distintos estudios ponen en valor las estrategias que tanto equipos directivos (Bagley y Hillyard, 2015; Lorenzo et al. 2019) como docentes (Álvarez y Vejo, 2017; Corbett, 2015; García y Pozuelos, 2017; Kalaoja y Pietarinen, 2009) llevan a cabo en las escuelas rurales para conseguir una relación fluida entre escuela y comunidad. Este hecho se presenta en una doble dirección. De una parte, cuando los docentes reconocen e implican a la comunidad en la vida de la escuela (Torres y Simovskca, 2017; Vigo y Soriano, 2015) y, de otra, cuando la escuela se implica en la vida de la comunidad (Bhengu y Miende, 2015; Sales, Moliner y Lozano, 2017), especialmente si estos docentes residen en el entorno y perduran en el centro (Morales, 2016). A la vista de los estudios revisados sobre el tema, estos se centran en la investigación de escuelas rurales independientes. Sin embargo, son escasas las investigaciones que indagan sobre las voces y vivencias de familias, docentes y alumnado, implicados en colegios rurales agrupados, atendiendo a las interacciones y las tensiones que se generan en un espacio rural concreto y en un contexto de mercado que sigue amenazando a estas escuelas.

Al análisis de investigaciones tomado como referencia en este artículo se añade como marco teórico el análisis de Massey (2012) respecto a los conceptos de espacio y lugar, de Soja (2014) en torno a la justicia espacial, y de Putnam (2002) a propósito del capital social.

Massey (2012) interpreta el espacio como un producto social, dotado de una dimensión de multiplicidad, en permanente construcción y formado por las prácticas y las interacciones que se dan tanto en nuestra vida íntima como de forma global. Asimismo, considera los lugares como momentos articulados en redes de relaciones e interpretaciones sociales donde una gran parte de las mismas están construidas a una escala mucho mayor que la que se define para ese momento como el lugar en sí mismo. Esto introduce una noción de lugar dinámica, sin fronteras y carente de una identidad única que no niega su unicidad como lugar. Según Soja (2014), el espacio es un elemento generador de desigualdades que, desde una perspectiva crítica, requiere un desarrollo de conocimiento y conciencia que posibilite un cambio del mundo a mejor. Siguiendo a Putnam (2002), el capital social que surge de las redes y las pautas de reciprocidad que se dan en las relaciones, tanto formales como informales, entre los miembros de una sociedad pueden generar mecanismos de cooperación y facilitar (o perjudicar) tanto el desarrollo individual como el de la propia sociedad.

Todo lo señalado hasta aquí nos lleva a una concepción de escuela como una realidad que no es estática ni tampoco delimitada territorialmente. No todas las escuelas rurales son iguales (Vigo y Beach, 2018) y múltiples actores, próximos o muy distantes físicamente con respecto a ellas (Poirey, 2006), influyen en su presente y futuro sometiéndolas a un permanente cambio. Igualmente, resulta de interés la no identificación que hace Massey (2012) entre lugar y comunidad al indicar que una comunidad puede existir en varios lugares y en un lugar puede haber varias comunidades.

En este marco conceptual, de investigación y teórico, surge la necesidad de ampliar información y profundizar en el conocimiento detallado de las voces de familias, docentes y alumnado con relación a las experiencias de inclusión o exclusión en su escuela y en su colegio rural agrupado.

3. METODOLOGÍA

Este artículo surge en un marco de investigación vinculado a dos proyectos I+D. El primero, en 2008, desde un modelo de investigación “ex post facto”, se trata de un estudio descriptivo con un diseño no experimental transeccional basado en encuestación y grupos de discusión que investiga la atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos. El segundo proyecto, entre 2012 y 2016, basado en un diseño etnográfico, estudia la participación de las familias en los centros educativos de primaria y secundaria. El estudio que se presenta en este artículo constituye un ejemplo de análisis en profundidad en una escuela rural. El estudio se ha llevado a cabo mediante un diseño etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2007) para el que se contó con el consentimiento de los miembros de la comunidad educativa implicados en el mismo. Los datos se recogieron a través de la observación (Hammersley, 2018), conversaciones informales (Spradley, 1979) a lo largo de 110 horas entre septiembre y junio del curso 2015/2016 y el análisis de documentos (Jachyra, Atkinson y Washiya, 2015). El trabajo de campo se ajustó al modelo intermitente planteado por Jeffrey y Troman (2004). Se consideró que era el diseño más adecuado

para conocer los comportamientos naturales de los miembros de la comunidad educativa y para comprender sus vivencias a partir de la participación del investigador como un miembro más de la misma, concretamente asumiendo el papel de profesor de apoyo.

El escenario de investigación es la Comunidad de Aragón (España), una comunidad en la que más del 50% de la población se concentra en el núcleo urbano de la capital de la Comunidad y donde el número de CRAs y escuelas pequeñas con unidades que agrupan alumnado de distintos cursos constituye el 30% de los centros educativos de Educación Primaria, según datos del curso 2014/2015 del Instituto Aragonés de Estadística. Más concretamente, el estudio que se presenta se desarrolla en una de estas escuelas, seleccionada en el contexto de los proyectos mencionados como un ejemplo representativo de las distintas voces que tienen lugar en una escuela rural. La escuela identificada con el pseudónimo de “Pueblogrande” forma parte de un Colegio Rural Agrupado llamado “Camporegadí”. Este CRA se constituyó en el curso 1996/97 con aulas en nueve localidades. La disminución del número de residentes ha provocado el desplazamiento del alumnado a otras poblaciones y un progresivo cierre de escuelas. Actualmente, solo hay 4 abiertas, sumando 8 aulas, 61 alumnos y 12 docentes, 5 de ellos itinerantes.

La escuela de Pueblogrande centraliza las tareas de gestión y administración del CRA. Es una localidad que según la Ley 45/2007, para el desarrollo sostenible del medio rural, es una zona rural a revitalizar. Su población es de 550 habitantes y como otras localidades del CRA se caracteriza por su baja natalidad y alto grado de envejecimiento. Sus residentes han nacido o trabajan en Pueblogrande, predominando la actividad agro-ganadera. Los efectos del desarrollo industrial primero y del mercado en la actualidad, han promovido el desplazamiento de su población a la ciudad desde los años 60.

En el momento del estudio, la escuela investigada cuenta con 25 estudiantes, 20 familias y 7 docentes.

- El alumnado se encuentra distribuido en tres grupos multigrado. Un grupo incluye alumnado de Educación Infantil (3 niñas y 4 niños), otro incluye alumnado de los tres primeros cursos de Educación Primaria (2 chicas y 5 chicos) y el tercero, de los tres últimos cursos de Educación Primaria (5 alumnas y 6 alumnos).
- Las familias que llevan a sus hijos a la escuela, excepto una que reside en una localidad próxima, viven en Pueblogrande. Trece de estas familias cuentan con algún progenitor originario de Pueblogrande, cinco son parejas mixtas (español/a con extranjero/a) y en tres de ellas los dos cónyuges han nacido fuera de España.
- Los docentes son tres hombres y cuatro mujeres. Tres son funcionarios de carrera con destino en el CRA y cuatro son contratados interinos hasta final de curso. De estos, cinco son itinerantes y viajan de una escuela a otra. Los otros dos están fijos en la escuela como tutores de grupo. En el transcurso del trabajo de campo uno de ellos sufrió un percance y fue sustituido durante mes y medio por un maestro contratado. Para el profesorado interino, este curso es su primer año en esta escuela y sus expectativas para el próximo año son trabajar en otras escuelas más cercanas a su localidad de residencia. El profesorado funcionario de carrera lleva varios años trabajando en Pueblogrande y

no tienen intención de marcharse. Uno es el director, que cuenta con más de veinte años de destino en el centro y reside en un pueblo próximo. Otro es una maestra que lleva tres años en esta escuela, más de diez de experiencia laboral y reside en Pueblo grande. Estos son los únicos docentes que viven en la zona. El tercer funcionario lleva más de 10 años trabajados como docente y este es su cuarto curso en Pueblo grande. Este, de igual forma que el profesorado interino, vive en la capital de la provincia y se desplaza cada día desde su lugar de residencia, ajeno a su entorno de trabajo.

3.1 Procedimiento

El estudio de campo fue realizado por uno de los investigadores. Las primeras sesiones sirvieron de toma de contacto con el entorno y los protagonistas. El proceso inicial de la investigación se desarrolló entre septiembre y diciembre de 2015, tomándose notas desde los primeros días (Raggl, 2018). Se estimó necesario construir una comprensión holística de lo que ocurría en la escuela para organizar conceptualmente las ideas a lo largo de la investigación. Lejos de recoger los datos y llevarlos a casa para interpretarlos, el trabajo de campo se hizo despacio y sin perder de vista la relación con los estudios sobre el tema. Esta perspectiva etnográfica permitía comprender y aprender acerca de las experiencias que tenían lugar en la escuela (Beach, 2017). Al mismo tiempo se leían otros estudios etnográficos que ayudaron a contrastar y comprender lo que pasaba en el campo. Entre enero y abril de 2016 tuvo lugar el período más intenso de participación en la vida del centro y de recogida de la información. Los meses de mayo y junio de 2016 sirvieron para contrastar la información y extraer argumentos que explicaban lo que ocurría en la escuela y preparar la salida del campo que ya había sido negociada previamente. Después de nueve meses en la escuela, el material recogido fue analizado de nuevo y posteriormente devuelto al campo.

La observación participante se desarrolló durante todo el proceso de permanencia en el campo. La información era recogida por parte del investigador directamente del escenario natural a partir de su convivencia con los investigados, participando, dos días por semana, en las actividades de clase de los distintos grupos de la escuela y en el comedor con los maestros.

Las conversaciones informales con padres, docentes y alumnado eran frecuentes en los momentos de observación a través de preguntas del tipo '¿cómo ves el ambiente de la escuela?', '¿estás satisfecho/a con tu trabajo en este centro?', '¿te gusta estudiar aquí?'. Estas conversaciones de carácter amistoso permitieron profundizar, contrastar y obtener más detalles (Spradley, 1979) sobre aspectos que iban emergiendo de la investigación (Lincoln y Guba, 1985). De este modo, la permanencia en el campo y la participación del investigador en las actividades cotidianas del centro facilitaron los momentos y la creación de un ambiente de confianza propicio para la obtención y el contraste de datos.

Los tres maestros-tutores y el director del CRA, además de aportar informaciones muy relevantes, facilitaron al investigador el acceso al campo y, con ello, las relaciones con el resto de investigados. Por otra parte, fueron especialmente provechosas las conversaciones con el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.

Los primeros contactos con el colectivo de padres y madres fueron con aquellos que tenían una relación más próxima con la escuela. Gracias al ambiente de confianza generado con el transcurso de los días, la participación del investigador en las actividades de convivencia desarrolladas al final del estudio de campo fue muy fructífera. En este sentido, son de destacar las aportaciones de tres madres. Dos de ellas son hermanas nacidas en Pueblo grande y la tercera reside en una población cercana (fue la organizadora de una de las convivencias).

Los documentos del centro, tanto institucionales (Programación General Anual, Memoria del curso y Proyecto de Dirección) como los generados en el día a día, en su condición de productos creados por la comunidad investigada (revista del CRA, páginas web y de Facebook del centro), aportaron datos de gran utilidad (Hammersley y Atkinson, 2007). Todos ellos fueron de gran interés dado que tienen un carácter primario. Son creados por los participantes y resultan de una acción premeditada y reflexionada por su parte.

El cuaderno de notas y la grabadora del teléfono móvil fueron los instrumentos de registro (Hernández y Sancho, 2020). La grabadora fue un instrumento de uso cotidiano con el que todos los participantes estaban familiarizados, sin alterar el ambiente de naturalidad en el proceso de recogida de la información. También se utilizó un cuaderno de diario digital para transcribir las anotaciones, las grabaciones y las impresiones personales del investigador. En las notas tomadas se apuntaba lo observado y lo oído en la forma más exacta posible y luego se trabajaba recordando lo que se había visto pensando sobre ello y en relación con otros estudios. Al final del día se trataba de considerar qué era lo aprendido ese día.

3.2 Análisis de la información

El análisis de la información recogida permitió considerar nuevas ideas, a veces distintas a las representaciones existentes sobre los colegios rurales agrupados. La lectura repetida de las notas ayudaba a entresacar las ideas más importantes procedentes de los materiales recogidos y permitían estructurar la información en categorías y elaborar argumentos.

Los referentes analíticos aplicados fueron los principios de la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) en su variante constructivista (Charmaz, 2006). Este método ha facilitado la organización y análisis de la información de forma rigurosa. La codificación de los datos surge de los núcleos que fluyen a partir de la lectura de la información recogida de distintas fuentes. Su relectura y comparación de datos y núcleos ha permitido afinar un sistema de categorías y subcategorías interrelacionadas (Charmaz, 2006). Este sistema de interrelaciones, dependencias y vínculos conforma el andamiaje del texto que refleja los resultados, su discusión y las conclusiones surgidas de ello. Como instrumento de apoyo se emplea el software Atlas.ti. Su uso se ha ajustado a las características de la investigación y sus potencialidades, teniendo en cuenta tanto el rigor que se tiene que seguir en el proceso como la creatividad y flexibilidad asociadas a esta metodología. Las categorías se presentan a continuación.

Tabla. 1. Categorías.

Valor de la escuela local				
Voces de las familias	Viven en el pueblo	Valoran el pueblo	Familiaridad/Cordialidad entre las familias.	Negando la participación con las familias de escuelas de otras localidades
Voces del alumnado	En clases de distintas edades		Lazos de unión	Ausencia de participación con el alumnado de escuelas de otras localidades
Voces del profesorado	Residen fuera del pueblo	Satisfacción en la escuela rural	Valoran las relaciones fáciles con familias	Silencios en torno a la competencia entre escuelas por mantenerse abiertas
			Compromiso con el entorno Refuerzan conexión entre las distintas escuelas del CRA	
Valor del CRA como institución				

Fuente: Elaboración propia

3.3 Validez

La información recogida en las 110 horas de trabajo de campo llevadas a cabo durante nueve meses se contrastó desde múltiples perspectivas. En primer lugar, mediante la comparación entre las informaciones aportadas por los participantes y entre estas y las observaciones del investigador reflejadas en el cuaderno de campo (Walford, 2018). A continuación, trasladándolas de nuevo a los participantes (Lincoln y Guba, 1985), preguntándoles si los temas extraídos representaban la realidad interpretada. Así mismo, con la otra investigadora y con otros colegas familiarizados con el proceso de investigación se procedió a la revisión de la información analizada.

Todo esto contribuyó a focalizar la investigación en aquellos aspectos que se consideraban más importantes. Asimismo, se generó una visión del escenario que fue presentada a los participantes a través de informes para su debate y consideración como reflejo de su realidad investigada, y cuyas respuestas se añadieron de nuevo a la información recogida.

De este modo, las informaciones recogidas con la presencia continuada en el campo, la interacción con los participantes, así como la revisión y contraste señalados, junto con los informes devueltos en la última fase reforzaron el proceso de triangulación y fueron importantes para generar verificación y validez a la propia investigación (Creswell, 2007).

4. RESULTADOS

De acuerdo con el objetivo de identificar y comprender las experiencias e interpretaciones de inclusión o exclusión de familias, docentes y alumnado, en relación con su escuela y con el colegio rural agrupado, los resultados muestran diferencias dependiendo de cómo ocurren las interacciones en el espacio y los lugares. Sin perder de vista que se trata de un estudio etnográfico, los resultados se presentan desde la relación y contraste con las investigaciones revisadas.

Las voces de las familias y del alumnado refuerzan el valor de las relaciones en y con la escuela de su localidad y desde su historia en el lugar frente a las relaciones con los miembros de otras escuelas del CRA en un contexto de mercado que amenaza con el cierre de escuelas.

4.1 Las familias y el alumnado refuerzan las relaciones en el espacio de su escuela

Los resultados muestran el gran valor que la localidad, la experiencia vivida en ella y la familiaridad tienen para las familias y el alumnado. Este valor ha sido una constante en las observaciones y en las entrevistas informales con las familias con el alumnado en y fuera de la escuela. La cordialidad entre las familias, la satisfacción de los docentes y las buenas relaciones entre el alumnado de distintas edades son valores y formas de inclusión que se construyen a partir de la interacción social que tiene lugar en la localidad (Corbett, 2015; Massey, 2012).

La cordialidad entre las familias que llevan a sus hijos a la escuela de Pueblo grande es una realidad. Todas, excepto una, residen allí y la mayoría tienen sus raíces en la propia localidad. Las relaciones entre los residentes nacidos en la localidad y los que son oriundos de otros lugares se desarrollan en el sentido señalado por Massey (2012). Una madre comentaba que ‘aunque llevo veinte años aquí, me siguen considerando una forastera’ (madre1). Sin embargo, e independientemente de que unas familias tengan más relación con otras, todas se unen para implicarse en su escuela.

Las familias de la escuela nos reunimos y seleccionamos actividades para los pequeños [hasta 2º] y para los mayores (madre1).

El valor de la localidad y de las relaciones que se generan en esta posibilita el desarrollo del capital social. Las redes en la localidad generan mecanismos de cooperación y facilitan tanto el desarrollo individual como el de la propia comunidad (Putnam, 2002). Sin embargo, estas relaciones no parecen extenderse entre las familias de distintas localidades del CRA. Por ejemplo, cuando hay convivencias o celebraciones del CRA, las familias de cada localidad se juntan entre sí.

Los maestros dicen que nos mezclamos, ¿se mezclan ellos con los padres? Los maestros están con los maestros. Es normal que en una celebración uno esté con la gente que ya conoce y con la que tiene relación (madre2).

Las relaciones entre los miembros de la misma localidad se refuerzan cuando la elección de escuela constituye una amenaza para su existencia. Los intereses entre los miembros de la es-

cuela estudiada son contrapuestos a los de otras escuelas del CRA y aquí está presente la lucha porque su escuela no sea cerrada. Las amenazas de cierre de las escuelas más pequeñas ante las fuerzas del mercado son un hecho. ‘Las tensiones por el cierre de las escuelas pequeñas están presentes entre las familias’ señala un profesor.

Hoy hay una reunión en Pueblgrande promovida por los padres de Pueblnuevo para hablar sobre la jornada continua y no hay acuerdo entre las familias de las distintas localidades. ‘Esto puede llevar al cierre de nuestra escuela’ señala una madre de otra escuela (cuaderno de notas).

El valor de las relaciones entre el alumnado también está presente en la escuela. El hecho de que sean pocos crea lazos de unión muy fuertes entre ellos (Raggl, 2015). Esto muestra que las relaciones espaciales son importantes y se construyen en los espacios según las experiencias vividas (Massey, 2012).

Claudia coge de la mano a Darío para que no se escape (es muy movido). Los grandes ya saben que hay que controlarlo. Por otra parte, Darío idolatra a Zoilo y éste está también mucho con él. Pablo y Juan también lo controlan. Durante todo el desarrollo de la actividad los grandes cuidan de los pequeños (cuaderno de notas).

Estas relaciones se refuerzan entre los niños de la misma localidad. A pesar de los esfuerzos de los docentes, cuando se juntan en excursiones o convivencias con niños de otras localidades no tienen lugar, ‘prácticamente solo se relacionan entre ellos’ (cuaderno de notas).

Las valoraciones que hace el alumnado de Pueblgrande con respecto a su marcha al instituto no son menos importantes. Los mayores (5º y 6º de primaria) no muestran ningún interés en ir al instituto. Vanesa, una alumna de 6º, comenta: ‘no entiendo para qué tengo que ir allí [al instituto] si aquí estoy bien’.

Los maestros y las maestras reconocen el valor local de la escuela como un lugar de trabajo ideal (Raggl, 2015) que facilita las relaciones con las familias y con la comunidad (Kalaoja y Pietarinen, 2009).

Yo soy nacido en la zona y he decidido continuar residiendo aquí. Esto me permite mantener una mayor relación con las familias de los alumnos y con los residentes en la localidad (Director).

El compromiso del profesorado con el lugar y con la comunidad lleva a los y las docentes a promover y reconocer la participación de familias y miembros de la comunidad en el desarrollo de actividades (Vigo y Soriano, 2015) de la escuela.

/.../ Como actividad del proyecto, el viernes por la tarde vendrán los padres al aula a explicar distintos objetos antiguos que tengan en su casa /.../ (maestra1).

/.../ En muchas ocasiones echamos mano de vosotros [abuelos y familias]. Por eso nos gusta tener un día especial de agradecimiento desde la escuela para vosotros. Primero porque estáis muy cercanos a

la escuela porque la escuela la sentís también vosotros como parte vuestra /.../ (Saludo del director el día de la convivencia de homenaje a los abuelos/as).

El sentido de pertenencia está muy presente entre las familias y el alumnado en la escuela de Pueblo grande. Estos muestran la importante relación de inclusión existente entre los miembros de la localidad vinculada a su espacio y a las condiciones de vida que experimentan. Todos ellos tienen una estrecha conexión con el espacio y eso configura las relaciones en la comunidad (Massey, 2012).

4.2 Los docentes reconocen cada escuela y refuerzan el valor del Colegio Rural Agrupado

El profesorado reconoce y refuerza los valores y los intereses de cada escuela. Sin embargo, de acuerdo con las condiciones de su profesión, sus intereses representan a las autoridades educativas (Åberg-Bengtsson, 2009; Grande, 1994) y los intereses del CRA como institución. Las interacciones que tienen lugar en el marco del CRA muestran los esfuerzos del profesorado por mantener y reforzar la estructura y el significado institucional del CRA, a pesar de las situaciones particulares que resultan de un contexto de mercado que amenaza el cierre de las escuelas pequeñas. La voluntad del director y los docentes por conectar las escuelas es la prioridad en el CRA.

El director, máximo representante institucional de todas las escuelas y responsable en gran medida del enfoque que se da a las relaciones del centro con las distintas comunidades educativas, trabaja en el CRA desde su creación. Durante ocho años fue jefe de estudios y desde hace doce años es director. Es maestro especialista y por tanto itinerante, necesariamente, en las cuatro escuelas todas las semanas. Reside en una localidad próxima pero cuya escuela no está integrada en el CRA. Su estabilidad en el centro, el hecho de ser nacido y residente en el territorio y su deseo de abrir las escuelas al entorno le convierten en un referente social (Bagley y Hillyard, 2015; Morales, 2016). 'Su relación con la comunidad va más allá de su condición de director. Es una institución' (maestra 1). Su actividad se integra en la vida social del territorio (Bhengu y Myende, 2015), llegando incluso a localidades cercanas ajenas al CRA.

Otro día fuimos a cantar a la residencia de Pueblomuy grande, pero eso fue a las ocho de la tarde, que eso no lo hace nadie. Allí estaban todos los críos del CRA vestidos de blanco... (maestra1).

La Dirección del CRA trata de generar vínculos entre las distintas comunidades.

/.../ Hace años que se organizó un sistema institucionalizado de participación en la gestión del centro que diese voz a ayuntamientos y padres de todas las localidades junto con los docentes. Se consideraba que la configuración legal del Consejo Escolar tenía sus limitaciones si se quería hacer de él un órgano realmente participativo y operativo que tuviera en cuenta la realidad de las escuelas. Es la Comisión de Convivencia. /.../

/.../ Estamos el equipo directivo, los coordinadores de los equipos didácticos, la orientadora y un padre de cada pueblo más un representante de ayuntamientos de cada localidad. /.../. Sobre todo, lo que hacemos es coordinarnos para el tema de las convivencias, las excursiones, cuando tienen que colaborar padres en la escuela... (director).

La organización de actividades de convivencia para todo el alumnado del CRA; la potenciación de actividades en común, como son la revista escolar o el blog del Centro; y el trabajo con sistemas telemáticos, son estrategias que se proponen para cubrir la necesidad de socialización que tienen los alumnos de las distintas localidades. (Proyecto de Dirección).

Los docentes intentan promover las relaciones entre el alumnado y familias de las distintas escuelas, del CRA para atenuar las situaciones de soledad del alumnado y cohesionarlo como colectivo silenciando en ocasiones los condicionantes que amenazan con el cierre de la escuela. Los y las docentes conocen las tensiones que experimentan las familias de la localidad para captar alumnado ante el posible cierre de su escuela. Sin embargo, cuando se pregunta sobre la situación, señalan que ‘esa es una cuestión de las familias’.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados y la reflexión teórica expuestos en este artículo muestran consideraciones de interés para el funcionamiento de las instituciones educativas. Estas consideraciones se destacan en un contexto en el que la educación, de acuerdo con la Agenda 2030, se reconoce como un bien común universal y como base para mejorar la calidad de vida de las personas y para el desarrollo sostenible ante la falta de escuelas y de condiciones que aseguren la inclusión y la equidad a niños y niñas de zonas rurales.

La atención a las particularidades de los contextos y lugares es un aspecto importante. Además, no todas las escuelas son iguales, sean rurales o urbanas. Las voces de familias, alumnado y docentes de las escuelas rurales en este estudio subrayan el valor del espacio local y la tensión que viven y experimentan en un contexto de mercantilización de las escuelas. Más específicamente, en la escuela estudiada, se manifiestan diferencias entre las acciones y experiencias de familias y las de los docentes. De una parte, el compromiso de familias y el alumnado con su escuela local es un hecho. De otra parte, solo los maestros experimentan un compromiso con respecto al CRA. Así, el artículo muestra el sentido de las relaciones espaciales y las limitaciones que presenta la aplicación de un modelo de escuela rural, con ‘largos pasillos’ que sigue ignorando las voces de los implicados, cuando a la vez se habla de inclusión y de sostenibilidad (UNESCO, 2018).

Las familias y el alumnado refieren el valor de las relaciones con el lugar concreto en el que viven y en el que ocurren las interacciones (Bagley y Hillyard, 2015; Johansson, 2017). Esa representación indica una clara relación espacial de inclusión con su localidad (Beach, From, Johansson y Öhrn, 2018; Massey, 2012) distinta a la que experimentan los docentes, más centrados en los objetivos de su institución y por tanto más próxima a la administración educativa que representan (Åberg-Bengtsson, 2009; Grande, 1994). Los docentes, como representantes institucionales y sin residir en la localidad de la escuela, en su mayor parte, tratan de reforzar las relaciones entre las escuelas ubicadas en distintos lugares. En este sentido, la comprensión del espacio y del lugar como extensión de las interacciones entre sus miembros parece ser importante para generar vínculos entre las familias y el alumnado con su escuela de una parte y entre el profesorado de otra (Putnam, 2002). Las implicaciones para la formación del profesorado en las instituciones de educación superior son relevantes atendiendo a una dimensión reflexiva y crítica.

Los resultados de la investigación también sugieren que las interacciones son importantes para entender las relaciones de poder entre la escuela y la comunidad (Johansson, 2017), afectando la comunicación entre ambas. Según Massey (2012), la comprensión del espacio como socialmente construido y las relaciones sociales como construcciones espaciales hacen de la comunicación un punto crítico. Así, las relaciones entre familias y alumnado en torno a la institución CRA, pese a compartir proyectos y objetivos, contrastan con sus interacciones en la escuela de la localidad.

La negación de las relaciones entre las familias del CRA ocurre ante las condiciones de un contexto neoliberal guiado por valores de mercado. Los profesores, bajo las orientaciones de la administración educativa y del modelo CRA, tratan de articular relaciones y vivencias compartidas entre familias y alumnado, pero éstas no son siempre aceptadas por las familias. Las familias reaccionan con resistencia ante estas relaciones entre las distintas localidades promovidas por los profesores de acuerdo con las normas dadas desde el CRA. Las amenazas experimentadas por las familias respecto a perder su escuela y su espacio están presentes.

Las identidades rurales en educación son factores importantes a considerar para entender las distintas perspectivas de las familias y el alumnado desde las decisiones políticas y para entender al profesorado (Llevot y Garreta, 2008). Siguiendo a Massey (2012) las relaciones de exclusión y de poder están presentes. El valor local en una escuela se presenta como una realidad frente a la estructura administrativa de un CRA que sigue funcionando con criterios de escuela urbana y de mercado. Las familias perciben que las experiencias de la población que vive en áreas rurales no se tienen en cuenta en las políticas educativas. De acuerdo con Soja (2014), es importante reconocer la situación de desigualdad y abstracción de la escuela rural cuando se siguen aplicando modelos de escuela urbana estandarizada, aun sin ignorar que las escuelas rurales también son diferentes. Los resultados muestran la necesidad de diferenciar el funcionamiento y las necesidades de las distintas escuelas rurales (Vigo y Soriano, 2015; Vigo y Beach, 2018; Massey, 2012; Ortega, 1995).

A la vista de los resultados señalados, cuando se reconoce la educación como base para mejorar la calidad de vida de las personas y para el desarrollo sostenible que aseguren la inclusión y la equidad en las zonas rurales, resulta obligado que las administraciones educativas reconsideren las políticas y prácticas educativas en este sentido. Dentro de la escuela, cuando se habla de desarrollo sostenible, igualmente es de obligada consideración reconocer las voces y las necesidades que experimentan familias y alumnado en los espacios que se encuentran en desventaja desde el punto de vista del acceso a la escuela de la localidad. Esto significa emprender acciones, desde los gobiernos, las administraciones educativas y desde las instituciones de formación de profesorado, que faciliten y promuevan el verdadero desarrollo. Garantizar la inclusión y la equidad así como el desarrollo sostenible requiere en primer lugar, escuchar, reconocer y valorar las voces de quienes habitan los espacios rurales en la actualidad. En segundo lugar, es importante articular acciones que garanticen el desarrollo.

De acuerdo con el objetivo 4 de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, así como la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible contribuyen a la inclusión. No obstante, en un

contexto en el que coexisten valores de mercado con valores de inclusión y desarrollo sostenible, el conflicto está presente. Reconocer el discurso de inclusión y desarrollo sostenible no es garante de cambio si no se asumen y articulan acciones que realmente lo posibiliten. En este artículo se destaca el sentido de escuchar, reconocer y contribuir al desarrollo sostenible de las zonas rurales atendiendo a los valores ya existentes en la escuela rural frente a la ‘nueva mercantilización’ de las escuelas rurales (Farrugia, 2020).

Actualmente en España, aunque el esfuerzo de la administración por mantener abiertas escuelas pequeñas ha sido importante (Vigo y Soriano, en prensa), no se puede hablar de coherencia en las políticas educativas de zonas rurales. Las voces de las familias, alumnado y docentes confirman esta división y señalan diferentes relaciones de poder con respecto a las escuelas rurales. Esto indica la necesidad de una discusión crítica y de una política que contribuya a reconocer las necesidades que surgen en las distintas escuelas así como a buscar respuestas que garanticen su existencia. La perspectiva inclusiva y de desarrollo sostenible exige insistir en la investigación a propósito de las dinámicas que se dan en las distintas escuelas pequeñas y en los CRAs y en la detección de prácticas que respondan a las necesidades de las localidades. Los estudios de investigación en profundidad aportan conocimiento a la comunidad investigadora y a las realidades investigadas.

6. REFERENCIAS

- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The Smaller the Better? A Review of Research on Small Rural Schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>
- Abós, P., y Lorenzo, J. (2019). El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), 5-24. Doi:10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930
- Álvarez, C., y Vejo, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45, 25-32. Doi:10.17811/rifie.45.2017.25-32
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17. Recuperado de <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/29-1.pdf>
- Bagley, C., y Hillyard, S. (2015). School choice in an English village: living, loyalty and leaving. *Ethnography and Education*, 10(3), 278-292. Doi:10.1080/17457823.2015.1050686
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620-637. <http://doi.org/10.1080/00131911.2017.1288609>
- Beach, D., From, T., Johansson, M. y Öhrn, E. (2018). Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9(1) 4-21. Doi:10.1080/20004508.2018.1430423
- Bhengu, T. T., y Myende, P. E. (2015). Traversing metaphoric boundaries between schools and their communities: An ethnographic study of a rural school. *Journal of Social Sciences*, 43(3), 227-236. <https://doi.org/10.1080/09718923.2015.11893440>

- Boix, R. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. Las Rozas Madrid: CissPraxis.
- Camarero, L. (2017). Por los senderos de la despoblación: notas desde la diversidad social. *Documentación Social*, 185, 19-35. Recuperado de <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2019/04/DocSocial185-1.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Corbett M. (2015). Towards a rural sociological imagination: ethnography and schooling in mobile modernity. *Ethnography and Education*, 10(3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050685>
- Corchón, E., Raso, F., y Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 147-179. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11609>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA-Colegio Rural Agrupado-. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense* (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Farrugia, D. (2020). Class, place and mobility beyond the global city: stigmatisation and the cosmopolitanisation of the local. *Journal of Youth Studies*, 23(2), 237-251. Doi:10.1080/13676261.2019.1596236
- García, F. J., y Pozuelos, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45, 7-14. Doi:10.17811/rifie.45.2017.7-14
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Giordano, E. A. (2008). *School clusters and teacher resource centres*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Grande, M. (1994). *La escuela rural en España. De la LGE A la LOGSE. Balance y perspectivas* (Tesis Doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. Doi:10.1080/17457823.2017.1298458
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, L. (2017). Primary education in small rural schools: past, present and future. En R. Maclean (Ed.). *Life in Schools and Classrooms* (pp. 223-243). Singapore: Springer. Doi:10.1007/978-981-10-3654-5_14
- Hernández, F., y Sancho, J. M. (2020). Writing and Managing Multimodal Field Notes. En G. W. Noblit (Ed.). *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780190643751.001.0001>

- Hernández, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 113-136. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?codigo_agc=8522_19
- Jachyra, P., Atkinson, M., y Washiya, Y. (2015). 'Who are you, and what are you doing here': methodological considerations in ethnographic Health and Physical Education research. *Ethnography and education*, 10(2), 242-261. Doi:10.1080/17457823.2015.1018290
- Jeffrey, B. y Troman. G. (2004) Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548. <https://doi.org/10.1080/0141192042000237220>
- Johansson, M. (2017). "Yes, the power is in the town": An ethnographic study of student participation in a rural Swedish secondary school. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 61-76. Recuperado de <https://journal.spera.asn.au/index.php/AIJRE/article/view/118/120>
- Kalaoja, E., y Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116. Doi:10.1016/j.ijer.2009.02.003
- Llevot, N., y Garreta, J. (Eds.). (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lorenzo, J., Domingo, V., Nolasco, A. y Abós, P. (2019). Analysis of educational leadership at rural early-childhood and primary schools: a case study in Teruel (Aragon, Spain). *International Journal of Leadership in Education*. Doi:10.1080/13603124.2019.1657590
- Martínez, J., y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 3-12. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43399/25273>
- Massey, D. (2012). *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Morales, N. (2016). Rural Schools in Spain. Past, present and future: a sociological framework. En M. Gather, A., Lüttmerding, J., Berding, y G. Villarroel (eds). *Education, Local Economy and Job Opportunities in Rural Areas in the context of demographic change* (pp. 3-12). Erfurt: Institut Verkehr und Raum.
- Öhrn, E. y Beach, E. (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. London: The Tufnell Press.
- Ortega, M. A. (1995). *La parienta pobre. (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid: CIDE.
- Poirey, J. (2006). Réussite scolaire au collège et implication des acteurs: L'action au carrefour des territoires et des réseaux. Alpe, Y., Champollion, P. y Poirey, J. (Coords.). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Le devenir des élèves en fin de collège: Parcours et projets*, 4, (121-126). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Ponce de León, A., Bravo, E., y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, 3, 315-348. Doi:10.18172/con.428
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera: Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland. Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.007>
- Raggl, A. (2018). Fieldnote issues, collegial support and collaborative analysis. En B. Jeffrey y L. Russell (Eds.), *Ethnographic writing* (191-200). Gloucestershire, UK: E&E Publishing.

- Sales, A., Moliner, O. y Lozano, J. (2017). Strategies to link schools to their territories. A survey study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 692-697. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.044>
- Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-29. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/521>
- Soja, E. W. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Tapia, L. y Castro, P. (2014) Experiencia educativa. Educar desde un CRA. *Revista Tendencias pedagógicas*, 24, 415-428.
- Torres, I., y Simovska, V. (2017). Community participation in rural Ecuador's school feeding programme: A health promoting school perspective. *Health Education*, 117(2), 176-192. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2016-0009>
- UNESCO (2018). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2020. Nota conceptual*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa
- Vázquez, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 67-79.
- Vigo, B., y Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.
- Vigo, B., y Beach, D. (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo xx y primeros años del siglo XXI. En *Educació i desenvolupament rural als segles xix-xx-xxi* (pp. 225-236). Lleida: Universitat de Lleida.
- Vigo, B., y Soriano, J. (En prensa). Development and research of the rural school situation in Spain. In C. Gristy, L. Hargreaves, y S.R. Kučerová (Coords.) *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*. IAP Publishing.
- Walford, G. (2018). Recognisable continuity. A defence of multiple methods. En D. Beach, C. Bagley y S. Marques da Silva (Eds). *The Handbook of Ethnography of Education* (pp. 17-30). London and New York: Wiley.
- Yull, D., Wilson, M., Murray, C., y Parham, L. (2018). Reversing the Dehumanization of Families of Color in Schools: Community-Based Research in a Race-Conscious. Parent Engagement Program. *School Community Journal*, 28(1), 319-347.

Agradecimientos:

Artículo vinculado al Proyecto de Investigación 'La atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos de la Comunidad de Aragón (CEDDAR: DT 15 (2009-1)' y al Proyecto 'Familias y Escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación de las familias en la educación obligatoria (EDU2012-32657)'.

INVESTIGACIÓN

Respeto y relaciones inter-generacionales en la Escuela Secundaria: sentidos que jóvenes de sectores populares le atribuyen al trato respetuoso por parte de las y los adultos educadores

Respect and Intergenerational Relationships in Secondary School: senses that young people from popular sectors attribute to respectful treatment by adult educators

Gabriel Rosales*

Recibido: 6 de abril de 2020 Aceptado: 1 de junio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Rosales, G. (2020). Respeto y relaciones inter-generacionales en la Escuela Secundaria: sentidos que jóvenes de sectores populares le atribuyen al trato respetuoso por parte de las y los adultos educadores. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 107-119

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8463>

RESUMEN

Este escrito surge en el marco del Proyecto de Investigación “Relaciones inter-generacionales en instituciones educativas formales: experiencias de niños/as, jóvenes y adultos/as”, radicado en la FCH-UNSL. El proyecto tiene por objeto general indagar cómo se (re)construyen los vínculos inter-generacionales en escenarios educativos formales, a partir de explorar las experiencias que de estas relaciones tienen niños/as, jóvenes y adultos/as. En este marco de reflexión, este trabajo expondrá particularmente los sentidos que jóvenes de sectores populares que asisten a escuelas secundarias de la Ciudad de San Luis (Argentina) han construido en relación a la idea de “respeto” en los vínculos que establecen con las y los adultos educadores de sus escuelas. Para indagar este tópico analizamos un corpus conformado por 250 encuestas y 25 entrevistas realizadas a jóvenes.

Según lo muestran investigaciones nacionales e internacionales recientes, la noción de respeto emerge como un vector privilegiado para analizar el modo en que los vínculos inter-generacionales y pedagógicos se transforman en la actualidad pues visibiliza –entre otros aspectos– vivencias, necesidades y reclamos juveniles que tensionan los vínculos escolares. En este trabajo, particularmente, identificamos dos grandes núcleos de sentido vinculados a cómo las y los estudiantes entienden la noción de respeto: el *respeto unidireccional o tradicional*, y el *respeto bidireccional o emergente*.

Palabras clave: respeto; relaciones inter-generacionales; escuela secundaria

ABSTRACT

This writing arises in the Research Project “Inter-generational relations in formal educational institutions: experiences of children, youth and adults”, based on the FCH-UNSL. The project’s general objective is to investigate how inter-generational links are (re) constructed in formal educational settings, by exploring the



*Gabriel Rosales [0000-0003-4976-0804](https://orcid.org/0000-0003-4976-0804)

Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

garosale@gmail.com

experiences that children, youth and adults have of these relationships. In this framework of reflection, this work will particularly expose the meanings that young people from popular sectors who attend secondary schools in the City of San Luis have built in relation to the idea of “respect” in the links they establish with adult educators from their schools. To investigate this topic, we analyzed a corpus made up of 250 surveys and 25 interviews with young people.

As recent national and international research shows, the notion of respect emerges as a privileged vector to analyze the way in which inter-generational and pedagogical links are transformed today because it makes visible, among other aspects, youth experiences, needs and claims that stress school ties. In this work, in particular, we identify two large nuclei of meaning linked to how students understand the notion of respect: one-way or traditional respect, and two-way or emerging respect.

Keywords: respect; intergenerational relationships; secondary school

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia surge en el marco del Proyecto de Investigación “Relaciones inter-generacionales en instituciones educativas formales: experiencias de niños/as, jóvenes y adultos/as”, radicado en la Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis (Argentina). El proyecto tiene como objetivo general indagar cómo se (re)construyen los vínculos inter-generacionales en escenarios educativos formales, a partir de explorar las experiencias que de estas relaciones tienen niños/as, jóvenes y adultos/as. En este marco de reflexión, este trabajo expondrá particularmente los sentidos que jóvenes de sectores populares¹ que asisten a escuelas secundarias² de la Ciudad de San Luis han construido en relación a la idea de “respeto” en los vínculos que establecen con las y los adultos educadores de sus escuelas.

El corpus empírico que analizaremos está conformado por 250 encuestas y 25 entrevistas breves realizadas a jóvenes. Estas encuestas y entrevistas fueron tomadas por docentes que trabajan en escuelas secundarias de sectores populares en el marco de un curso de actualización profesional que dictamos desde el proyecto de investigación. Como parte de un proceso de reflexión sobre la propia práctica, se les propuso a estos docentes que indagaran cómo entendían sus estudiantes la noción de respeto en el marco de las relaciones que establecían con las y los docentes de sus escuelas. Para ello se construyó colectivamente una única encuesta, se la aplicó en cursos de los dos últimos años de sus escuelas, se realizó un primer análisis de datos y luego se les pidió que profundizaran en algunos aspectos emergentes a través de entrevistas breves. La única restricción que se puso en el proceso, fue que los instrumentos de recogida de la información no podían ser aplicados en los cursos donde ellos/as se desempeñaran como docentes de manera directa, sino en el de algún colega de su misma institución.

1 Por jóvenes de sectores populares se alude, en sentido amplio, a chicos y chicas de clase baja o media baja, cuyos progenitores se desempeñan en trabajos manuales de carácter informal (no registrado) o bien se encuentran desempleados y perciben subsidios estatales o planes sociales. Muchos de estos hogares se encuentran bajo la línea de la pobreza, es decir perciben ingresos menores a 39.000 pesos argentinos (572 dólares o 525 euros). En un informe reciente (mayo 2020) UNICEF Argentina dio a conocer su estimación sobre el alcance que la pobreza tendrá en niños, niñas y adolescentes hacia fin de año, según esta proyección llegaría al 58,6%.

2 En Argentina al nivel secundario asisten jóvenes de entre 13–17/18 años.

Debido a las características de este abordaje, entendemos que este estudio es de naturaleza exploratoria. Esperamos, a partir de este primer análisis panorámico, identificar algunas líneas de indagación que nos permitan profundizar en abordajes posteriores cómo significan la idea de respeto las y los jóvenes, considerándola en el ámbito más amplio de las relaciones inter-generacionales que establecen con sus docentes. Relaciones que, como lo muestran diferentes investigaciones, se encuentran un profundo proceso de redefinición.

2. RELACIONES INTER-GENERACIONALES Y RESPETO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

“Los actos que vehiculizan el respeto –los actos de reconocimiento de los otros– son exigentes y oscuros.”

Richard Sennett

El problema de los procesos de reconocimiento subjetivo e intersubjetivo en la vida social, particularmente de aquellos sujetos cuyas situaciones vitales se encuentran marcadas por desigualdades sociales y económicas constituyen, desde hace algunos años, un tópico de interés de las ciencias sociales (Bourgeois, 2015). Por otra parte, los procesos de reconocimiento que se dan específicamente en ámbitos escolares también han comenzado a indagarse recientemente (Núñez, 2013; Paulín y Martínez, 2014; Aleu, 2017; Silva 2018). En este último caso, la búsqueda surge jalonada por los conflictivos cambios que viven los procesos de reproducción cultural institucionalizados en las escuelas contemporáneas, particularmente las que forman parte del nivel secundario.

Una de las preocupaciones centrales tiene que ver con las tensiones y conflictos existentes en las relaciones inter e intra-generacionales. La crisis de la autoridad pedagógica, entendiéndola como crisis de la legitimidad adulta ante las nuevas generaciones, constituye una expresión de estas discordancias y, estrechamente vinculado con esto, surge el problema de las prácticas respetuosas o irrespetuosas entre adultos y jóvenes pues, como lo analizan varios estudios, las posibilidades de re-legitimación de las y los docentes pasan por plantearse la pregunta por la reciprocidad y el respeto en los vínculos con sus estudiantes (Aleo, 2008; Rosales, 2013; Aleu, 2017).

“Respeto a los que me respetan” suelen decir con frecuencia los y las jóvenes, por ello resulta de interés indagar los sentidos que le atribuyen a esta noción como clave para pensar los procesos de reconocimiento intersubjetivo que acontecen o fallan en la cotidianidad escolar.

Como bien señala Todorov “La necesidad de reconocimiento es el hecho humano constitutivo. El hombre no existe antes que la sociedad, y lo humano está fundado en lo interhumano” (2008, p. 42). Por ello dependemos, para existir, no sólo de alimentación, abrigo y cuidado, sino también de las miradas de otros que nos confirman –con su aprobación o desaprobación– quienes somos. Es más, según este autor, somos esas miradas que nos confirman en tanto nuestra conciencia e identidad, las imágenes que construimos acerca de quiénes somos, se constituyen a partir de interiorizar las valoraciones que de nosotros hacen otros u otras.

Esta necesidad de reconocimiento implica una dependencia necesaria de los vínculos sociales. No podemos ser sino es en el marco de relaciones que nos brindan el sentimiento de existencia y, en este sentido, el vínculo inter-generacional constituye el ámbito donde se da el acto de

reconocimiento fundante: acontece al inicio de la vida y se concreta por un otro/a respecto del cual nos une un vínculo asimétrico, dispar, marcado por una profunda indefensión y necesidad de protección, cuidado y guía. También es un acto de reconocimiento mutuo: pues a la vez que alguien es reconocido –el niño/a–, alguien se siente reconocido al reconocer –la madre o padre– (Todorov, 2008; Sennett, 2003).

Esta necesidad de reconocimiento, entendida como invariante antropológica (Todorov, 2008), resulta transhistórica: constitutiva por definición de lo humano. Lo que resulta histórico, relativo a cada contexto y cultura, son los modos en que las diferentes sociedades definen los actos de reconocimiento e instituyen vías para efectivizarlos. Estos procesos implican la mediación de instancias institucionales y organizativas. Las instituciones funcionan como principios generales y abstractos construidos históricamente y propios de las diferentes culturas que se concretan en organizaciones específicas. En el marco de estas múltiples traducciones, los sujetos se inscriben en una trama simbólica e imaginaria que los constituye como tales, que tiene efectos concretos en las formas de pensamiento y de relación entre unos y otros (Aleu, 2017).

Considerando el desarrollo histórico de las sociedades occidentales, el acontecimiento de la revolución francesa instituyó una noción fundante de la subjetividad moderna imprescindible de considerar si se quiere comprender cómo los individuos viven y significan la noción de respeto o irrespeto: la idea de que los seres humanos somos esencialmente libres e iguales en dignidad. Tal y como sostiene Aleu (2017):

“Sobre la base de este principio universal, las democracias modernas como formas sociales singulares configuraron un modo de comprender la igualdad y la libertad que terminó por inscribirse en lo más profundo de los intercambios cotidianos y ha informado los sentidos y representaciones que se despliegan en las demandas de respeto” (p.51)

Una de las organizaciones donde esta institución de la igualdad se concreto fue la escuela. Los sistemas educativos modernos, como parte del entramado burocrático de los Estados Nacionales, se basaron en esta idea de igualdad y, a la vez, fueron los encargados de concretarla. Asumiendo la igualdad esencial –traduciéndola como igualdad ante la ley, como igualdad de oportunidades– captaron a porciones importantes de las nuevas generaciones y las instituyeron en tanto ciudadanos con derechos civiles, políticos y sociales similares; transmitiéndoles, y haciéndolos parte, de una cultura común.

En el caso de nuestro país, este proceso aconteció primordialmente con la escuela primaria, pues el nivel secundario, en los inicios de nuestro sistema educativo, tuvo un mandato más vinculado a la educación de las elites y a la selección de pobres meritorios, que a una genuina vocación universalista. No obstante, esto, la masificación de la escolaridad secundaria a fines del siglo pasado y la sanción de su obligatoriedad ha implicado que este nivel también tengan que asumir y hacerse cargo –no sin dificultades ni contradicciones– de concretar esa igualdad esencial.

En este sentido, considerar la actualidad de la Escuela Secundaria en Argentina implica asumir un conjunto de complejidades propios de una matriz instituida en otro contexto histórico, con otros fines político-pedagógicos, que se encuentra tensionada por nuevas demandas polí-

ticas y sociales que le exigen redefinirse en múltiples planos para incluir a sujetos pedagógicos para los que no estuvo pensada en sus orígenes (Tenti, 2000). Sujetos que, en el caso de los chicos y chicas de sectores populares, se encuentran atravesados por múltiples desigualdades materiales y simbólicas.

Según señala Núñez (2013) hoy asistiríamos a una “dislocación” en el vínculo escuela secundaria-jóvenes. Dislocación que se expresa, fundamentalmente, en la discordancia de las expectativas que tienen jóvenes y adultos respecto de la definición del espacio escolar, sus funciones y fines. Uno de los efectos centrales de esta dislocación –que es transversal a los diferentes sectores sociales, pero que se muestra con más virulencia en las instituciones a la que asisten chicos y chicas de sectores populares– es la dificultad de definir y consensuar los marcos de interacción cotidianos en las escuelas. Esta corrosión de los consensos alcanza –entre otros aspectos– a las definiciones acerca de qué es un trato respetuoso, a quién se le debe respeto, a quién no, cómo debe dispensárselo, etc.

El abordaje de esta noción es por demás compleja e implica considerar diferentes planos de análisis. Sennett (2003) distingue tres dimensiones a tener en cuenta: una dimensión subjetiva, o el respeto por uno mismo; una dimensión social, o el respeto en tanto honor o estima social; y una dimensión intersubjetiva, o el respeto en cuanto modalidad de trato o trabajo expresivo. Entender cómo viven y significan chicos y chicas de sectores populares los vínculos de respeto con sus docentes implica atender esta compleja trama.

3. SENTIDOS QUE ADQUIERE LA IDEA DE RESPETO PARA LAS Y LOS JÓVENES EN EL VÍNCULO CON SUS DOCENTES

Las y los jóvenes de sectores populares que asisten a escuelas secundarias de la Ciudad de San Luis encuestados y entrevistados en el marco de esta indagación, parecen señalar sentidos diferentes, y hasta divergentes, acerca de la noción de respeto. En este sentido es posible identificar dos grandes núcleos de sentido con presencias desiguales pero significativas. Siguiendo, en parte, una categorización propuesta por Deutsch y Jones (2008) al primero de estos núcleos le llamaremos *respeto tradicional o unidireccional*; al segundo, *respeto emergente o bidireccional*.

3.1 Respeto tradicional o unidireccional

Esta noción de respeto, que apareció con menor frecuencia deja entrever que para estos jóvenes el respetar implica ajustar sus conductas a un imperativo moral de obediencia y subordinación a sus adultos/as educadores/as y al entramado institucional que estos representan. Este respeto es unidireccional porque implica una sola dirección y, se podría agregar, una única obligación: el respeto es de las y los estudiantes hacia el mundo adulto, sin que haya un compromiso en devolver conductas equivalentes por parte de estos; y es tradicional porque esta modalidad refleja el orden adultocéntrico propio de la escolaridad moderna donde la autoridad fue atributo exclusivo de uno de los polos del vínculo pedagógico, el encarnado por el/la docente.

En este sentido varios chicos y chicas plantean que respetar es, por un lado, obedecer sin cuestionamientos al docente: “hacer las tareas que los profes nos mandan”, “no contestar cuan-

do el profesor nos dice algo”, “no insultar a los profes”, “no picudear³”, “no hablar ni discutir en la clase”, etc.; y, por otro lado, regirse por la normatividad escolar sin transgredirla: “venir con el uniforme”, “entrar al aula cuando tocan el timbre”, “no ratearse⁴”, “darle bola a las preceptoras cuando nos dicen que no corramos en el patio”, etc.

Los argumentos que dan para justificar estas respuestas resultan, en algunos casos, tautológicos y, por ello, parecen dar cuenta de cierta legitimidad aún presente en el mundo adulto para hacerse obedecer y generar reconocimiento: “no se les contesta a los profesores porque son mayores”; “yo respeto porque en mi familia me enseñaron a respetar a los adultos”; “los profesores son grandes, saben, tiene experiencia por eso hay que hacerles caso... hay que respetarlos igual que en la familia con los padres”.

Si bien no lo hemos indagado específicamente en este trabajo, vale destacar que –según lo señala Núñez (2007)– esta idea de respeto como obediencia al orden escolar y sus representantes coincide con el sentido que suelen sustentar, en su mayoría, las y los profesores de secundario para quienes el respeto tiende a ser “respeto a la autoridad escolar”. Por lo cual hay expectativas recíprocas coincidentes que facilitan la interacción adultos/as-jóvenes: unos demandan obediencia, otros la otorgan. En contraposición a esto, la conflictividad emerge cuando las expectativas recíprocas sobre quién debe respetar a quién y cómo debe actuar para hacerlo son divergentes.

3.2 Respeto bidireccional o emergente.

La idea de un *respeto bidireccional o emergente* apareció en la mayoría de los testimonios analizados. Si bien, por las características de este trabajo, no realizamos una aproximación cuantitativa a los dichos de estos jóvenes que nos permita sostener esta afirmación con evidencia estadística, el análisis del corpus empírico sugiere claramente que esta noción de respeto está en la base de la mayoría de las encuestas y entrevistas.

A diferencia de lo planteado en el punto anterior esta noción de respeto es bidireccional porque hace alusión a un vínculo que, para que se constituya como tal, exige una devolución de las acciones respetuosas por parte de las y los sujetos involucrados. Aquí el respeto no es visto como un imperativo moral o una obligación unidireccional hacia un orden institucional o figura de autoridad, sino como una especie de contraprestación que debe fluir en ambos sentidos de la relación. “Respeto si me respetan...” resulta la frase arquetípica en este sentido. En efecto, la capacidad de mando por parte del/la docente y la obligación de obediencia estudiantil aparecen condicionadas a un intercambio de conductas que se concretan en ciertas modalidades de trato que las y los estudiantes consideran ineludibles para que ellos/as, a su vez, dispensen respeto. Por otra parte, nominamos a esta noción como emergente porque, a diferencia de la anterior, no es el sentido de respeto instituido tradicionalmente en el orden escolar. Donde el respeto es un prerrogativa del/la docente y de los símbolos propios del orden Escolar-Estatal.

3 Contradecir, contrariar de manera insolente.

4 Faltar sin permiso y/o escaparse de la escuela.

Ahora bien, las conductas exigidas por parte de estos jóvenes hacia las/los adultos como contraprestación necesaria para que ellos/as, a su vez, dispensen respeto son de variada índole. En un primer acercamiento y caracterización hemos podido identificar demandas de respeto que se concretan en: modalidades de trato formal; modalidades de trato pedagógico; modalidades de trato que incorporan aspectos personales-afectivos; modalidades de trato que no minusvaloren la identidad.

3.2.1 *Respeto por modalidades de trato formal*

La forma en que las y los docentes tratan a sus estudiantes parece cobrar especial relevancia para estos/as jóvenes. En este sentido las modalidades de trato valoradas se concretan, en general, en alusiones a como las y los adultos/as con quienes se relacionan en la escuela se comunican con ellos/as: el tono de voz que emplean, el tipo de palabras que usan y cómo las usan son mencionadas frecuentemente:

“...me siento respetada cuando la profe me trata de usted...”; “Nos respetan cuando se dirigen correctamente hacia nosotros”; “...no me siento respetado cuando se dirigen a mí de mala manera y no me hablan bien y tranquilo...”.

En contraposición a esto el “grito” aparece como característico del trato irrespetuoso:

“... acá no nos respeta nadie porque nos viven gritando como si fuéramos sus hijos...”; “no me respetan cuando me faltan el respeto, cuando me gritan o tratan mal...”; “no me siento respetado cuando contesta agresivamente...”; “... no me respetan: a veces te gritan como quieren o suben demasiado el tono de voz...”.

Es en este marco general que la forma de trato respetuosa parece hacerse digna de una contraprestación en el mismo sentido:

“...yo respeto a los profes que me hablan bien...”; “... yo creo que el respeto es hablar bien con la otra persona, amablemente, de una forma cordial por decirlo así, no con malas actitudes ni malas caras, por eso si un profe pretende que los escuchemos él nos tiene que escuchar a nosotros...”.

Finalmente, vale remarcar, estas modalidades de conducta adquieren importancia porque, como lo señala Sennet (2003), el respeto es un comportamiento fundamentalmente expresivo, en el sentido de que no sólo hay que sentirlo si no hay que saber exteriorizarlo en la interacción a través de los gestos apropiados puestos en juego en el momento justo. En este marco adquiere sentido lo manifestado por un estudiante cuando plantea: “siento el respeto cuando me lo transmiten...”.

3.2.2 *Respeto por modalidades de trato pedagógico*

Otra forma en que el mundo adulto parece vehiculizar expresiones de respeto valoradas por las y los jóvenes es a través del trabajo pedagógico, más específicamente, de un particular modo de encarar el trabajo pedagógico. A diferencia de lo analizado anteriormente, en este caso se trata

de una modalidad de trato respetuoso específica del espacio escolar en tanto trasciende los aspectos formales e involucra un contenido particular: las prácticas de enseñanza.

Si bien no se puede identificar una modalidad de enseñanza claramente delineada, las voces de las y los estudiantes sí evidencian una diferenciación entre acciones pedagógicas respetuosas e irrespetuosas vinculadas a como se desarrolla el trabajo docente:

“...me respeta cuando hace bien su trabajo, cuando da bien la tarea y no se distrae con el celular... la de Naturales hace eso, no nos da bola, eso me parece cualquiera, no te está respetando ahí...”.

En este contexto de valoración el aspecto que más destacan de un trabajo pedagógico “bien hecho” es la perseverancia en las explicaciones:

“...tiene que explicar bien cuando uno no entiende...”; “...me respeta cuando me explica y tiene paciencia...”; “...la de matemática no me respeta porque no explica bien y nos hace llevar la materia...”; “...el profe no nos quiere explicar las cosas por segunda vez, eso para mí es falta de respeto...”.

La habilitación del diálogo e intercambio de opiniones también es un rasgo destacado:

“...la de lengua siempre tiene la razón y cuando la contradecís te trata mal, eso no es respetar...”, “está bueno que te dejen hablar, uno y otro, que te diga pero que también puedas dar tu opinión y no se enoje. Ahí sí nos respetamos...”; “...No me respetan cuando no me dejan dar la opinión, cuando no me escucha y me dicen que todo lo que digo está mal...”.

Una buena síntesis de este trato pedagógico respetuoso –que, seguramente, involucra más aspectos que los aquí identificados– pueda resumirse en lo expresado por un estudiante quien señaló que las prácticas de enseñanza que lo respetan son aquellas realizadas “...con ganas, con amor y paciencia...”.

3.2.3 Respeto por modalidades de trato que incorporan lo personal/afectivo

No sólo los aspectos formales del vínculo o los aspectos pedagógicos parecen ser indicadores de un trato respetuoso, sino también la consideración de las y los chicos como personas más allá de su rol estrictamente institucional. Aquí el trato respetuoso incorpora un conjunto de situaciones, demandas e interacciones que trascienden lo escolar en sentido estricto y que reclaman de las y los docentes que “te den bola para hablar de cosas personales, de la vida”.

Esta incorporación de lo personal parece implicar, por un lado, la escucha y la comprensión:

“...me respeta cuando me escucha o presta atención a lo que digo...”; “te respetan si te comprenden, no sos un robot que sólo viene a hacer la tarea. A veces venís con kilombos⁵ de tu casa y no tenés ganas de hacer nada...”.

5 Problemas, preocupaciones.

Por otro lado, en el contexto de este intercambio, chicos y chicas destacan el valor que adquiere compartir experiencias o dar consejos:

“...respeto a los profes piolas⁶, a los que escuchan, a los que te tratan bien, a los que te enseñan cosas que te sirven para la vida, a los que te dan consejos...”; “...respeto a los que comparten la ideología de la vida, que comparten sus experiencias y malas decisiones...”.

Dos salvedades resultan importantes de ser hechas en cuanto a esta incorporación de los aspectos personales. Por un lado, el hecho de que, para que esta incorporación funcione, debe darse en el marco de un clima de confianza interpersonal que, claramente, no se tiene con todos los adultos/as educadores/as y que parece exigir, por parte de estos, la construcción artesanal de un vínculo afectuoso. Caso contrario la alusión a la vida o el intento de aconsejar puede verse como una intromisión que no corresponde: “respeto es que no se metan en lo que no les importa, porque son cosas tuyas, de tu vida”.

Por otro lado, esta incorporación de lo personal no parece resultar equivalente para el caso de docentes y estudiantes. Si bien se valora el hecho de que las y los docentes –o, al menos, algunos de ellos, con los que se tiene más confianza– hablen de su vida, este hablar no implica que puedan traer sus problemas personales al aula “algunos vienen calientes⁷ porque tienen problemas en su casa y se la agarran con uno, te retan sin que hagas nada...”. En este sentido se podría decir que el deber de comprensión y escucha de la situación vital del otro parece ser, para estos estudiantes, una responsabilidad de las y los adultos que no admite reciprocidad.

3.2.4 Respeto por modalidades de trato que no minusvaloran la identidad

Un último aspecto que pudimos identificar tiene que ver con aquellas acciones realizadas por docentes que, desde el punto de vista juvenil, afirman o menoscaban su identidad. Eso es, el modo en que ellos/as definen su ser y aparecer (en el sentido de cómo se muestran, se exhiben) en el contexto escolar. Ser y aparecer que parece estar vinculado, por un lado, con las formas en que se presentan en la vida cotidiana a partir de la vestimenta o de ciertos consumos culturales y, por otro lado, por cómo es valorada esa identidad por las y los docentes, y el impacto que esa valoración tiene sobre la autoimagen.

Como lo han señalado varias investigaciones que indagan el campo de las culturas juveniles (Tenti, 2000; Kantor, 2012; entre otros), los modos de aparecer y los consumos culturales son constitutivos de las identidades juveniles, por ello resulta relevante para estos jóvenes –en clave de sentirse respetados o irrespetados– el modo en que las y los adultos actúan valorando o no estas construcciones. En efecto, varios testimonios parecen sugerir la importancia de la ropa:

“No nos respetan cuando se burlan de nuestros gustos, cuando nos discriminan por la apariencia, por ejemplo, por como uno esta peinado...”; “... no me respetan porque me hacen venir vestido como

6 Simpático, sociable.

7 Enojados, irascibles.

ellos quieren...”; “la de lengua me bardeó⁸ por el pircing, me decía que parecía un animalito, eso no es respetar...”.

Y de algunos consumos culturales como la música: “la profe no se bancó⁹ que me hiciera la cresta, no me respeta porque soy punk...”. Lo que parece estar por detrás de estos testimonios es una demanda de reconocimiento al mundo adulto del modo en que ellos/as definen su identidad.

Por otra parte, asociado a este mismo tema, también parece surgir cierta inquietud o queja cuando esta identidad es minusvalorada comparativamente por las y los docentes:

“...no me respetan cuando dicen que uno es menos que otro alumno, o sea nos hacen bajar nuestra autoestima como estudiantes...”; “... no me respeta el de educación física: me hace sentir menos porque no tengo el mismo rendimiento que otros compañeros, nos compara con los varones o con otras alumnas. Una no es mejor o peor por tener más o menos rendimiento, podría ver que ponemos mucho esfuerzo en vez de tratarnos mal porque no rendimos lo que el quiere...”.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: DIGNIDAD, IGUALDAD Y RECIPROCIDAD EN EL VÍNCULO INTERGENERACIONAL

Para concluir este trabajo quisiéramos realizar una lectura –a modo de hipótesis para seguir pensando– sobre algunos supuestos que, a nuestro criterio, podrían estar en la base de estas demandas de trato respetuoso planteadas por las y los jóvenes. Para hacerlo intentaremos significar los testimonios haciéndolos dialogar con algunos aportes teóricos que nos resultan especialmente significativos para comprender la problemática planteada.

Hablar de respeto en los vínculos inter-generacionales que se tejen en la escuela –particularmente en la escuela secundaria– implica atender al modo en que las y los jóvenes definen su dignidad personal y cómo esta definición entra en tensión con el trato que reciben por parte de sus adultos/as educadores/as.

Desde el punto de vista jurídico, particularmente luego de la declaración de los derechos humanos, la idea de dignidad hace alusión al valor inherente al ser humano por el simple hecho de serlo, en cuanto ser dotado de racionalidad, libertad e igualdad ante sus pares. Como señalamos anteriormente, el desarrollo de las sociedades occidentales ha implicado la difusión de esta noción de dignidad al punto de permear íntimamente las imágenes de sí construidas por los sujetos, y lo que estos esperan de sus interacciones cotidianas en las diferentes instituciones de las que forman parte. Aún aquellas que, por su misma definición, se estructuran en función de vínculos asimétricos o desiguales, como la escuela o la familia. En este sentido, la difusión de esta lógica igualitarista entra en tensión con la estructuración y el funcionamiento mismo de estas instituciones. Siguiendo a Todorov (2007) podríamos relacionar el concepto de dignidad con el problema de la autonomía personal, para este autor:

8 Agredió, increpó de manera hostil.

9 No soporto

Tomo una decisión y actúo de acuerdo a ella. He ahí en qué consiste mi dignidad. El ejercicio de la voluntad es uno de los ingredientes de esta virtud; el otro es la concordancia entre interior y exterior [...] se puede definir la dignidad como la capacidad de satisfacer mediante los propios actos los criterios que uno ha interiorizado. La dignidad se convertiría entonces en sinónimo de respeto a uno mismo (p. 73).

En efecto, por un lado los testimonios de las y los jóvenes parecen sugerir que cuando hablan de respeto o irrespeto señalan el modo en que definen su dignidad personal y lo que hacen para actuar en concordancia con esta definición en el plano personal e interpersonal. Por otro lado, también muestra cómo esta definición entra en tensión con la institucionalidad escolar y los vínculos que establecen con los adultos/as educadores/as¹⁰. En este sentido se podría plantear que el nudo de la cuestión pasa por considerar cómo la dinámica escolar y la relación con las figuras de autoridad instituidas promueven o complican la experiencia del respeto a sí mismo en las y los jóvenes. Refrendando lo planteado en el marco teórico, varios testimonios sugieren que estos chicos y chicas se ven a sí mismos como “esencialmente” iguales a los/as adultos/as, de ahí que demanden modalidades de trato acordes a este supuesto:

“...yo pienso que somos todos iguales, ellos se merecen respeto tanto como yo...”; “... Me tiene que respetar como yo a él porque nosotros también somos autoridad en la escuela...”; “... respeto a los profesores que me respetan a mí. Todos somos iguales, ninguno es más ni menos, algunos tendrán más poder, pero no es motivo para faltar el respeto a nadie. Creo que algunos docentes tendrían que poner muy en práctica la palabra respeto...”; “... me respeta por el simple hecho de ser persona como él...”.

Dicho esto, vale puntualizar un aspecto central: estamos hablando de jóvenes pertenecientes a sectores populares atravesados por desigualdades de clase, etnia, género y generación, y sujetos a fuertes procesos de estigmatización e inferiorización social (Kaplan y Silva, 2016). Si entendemos que la estima o el respeto otorgado socialmente es un bien simbólico desigualmente distribuido podemos comprender la dificultad que tienen estos jóvenes de articular experiencias de respeto a sí mismos. En este marco se pueden interpretar expresiones como:

“...no me respeta cuando nos dice que somos drogadictos sin conocer; el primer día nos dijo eso y que estábamos todo el día en la calle...”; “...para mi respetar es comprender y valorar a la otra persona, porque tampoco es menos por ser de este barrio o por su color de piel y esas cosas...”.

Pensando en la fragilidad de la identidad social de jóvenes norteamericanos pobres Sennett (2003) plantea algo que resuena en estas afirmaciones de los chicos y chicas encuestados:

...los adolescentes del gueto son muy sensibles al hecho de que no se les respete. En los sitios donde los recursos son escasos y falta la aprobación del mundo exterior, el honor social el frágil: necesita afirmarse día a día (p. 47).

¹⁰ Si bien no lo abordamos en este trabajo, vale recalcar que también resulta fundamental considerar en este sentido el peso subjetivo que tiene el vínculo con los pares y no sólo con sus docentes.

Finalmente, una breve mención al problema de reciprocidad. La presencia significativa de lo que hemos llamado respeto bidireccional nos habla de la importancia de considerar las dinámicas de reciprocidad en el ámbito escolar si se quiere promover un clima que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje y la re-apropiación por parte de estos/as jóvenes de la herencia cultural que se les pretende transmitir.

En este sentido un joven manifestaba: “...los respeto porque ellos me están enseñando algo que no sé, y si ellos me tratan bien a mí y a mis compañeros yo les voy a brindar mi respeto...”. Construir una sensibilidad en torno de las acciones recíprocas necesarias para que las y los estudiantes se sientan respetados implica una posición de apertura y exploración por parte de las y los adultos educadores/as que les posibilite encontrar o producir los gestos y modalidades de trato necesarias para que esto sea posible.

Apertura, exploración y sensibilidad que, en el actual escenario de cambio en las relaciones inter-generacionales, parecen funcionar como condiciones de posibilidad necesarias, más no suficientes, para conjurar la tensión propia del (¿des?) encuentro generacional en estos tiempos de cambios escolares y, agregaríamos, civilizatorios.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aleu, M. (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media*. Tesis de Maestría en Educación. Argentina - Universidad de San Andrés.
- Aleu, M. (2017) *Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes*. Tesis Doctoral. Argentina-Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://bit.ly/34d41bf>
- Bourgois, P. (2015) *En busca de respeto. Vender crack en Harlem*. Argentina-Siglo XXI Editores.
- Deutsch, N.; Jones, S. (2008). “Show Me an Ounce of Respect”: Respect and Authority in Adult-Youth Relationships in After-School Programs”. En *Journal of Adolescent Research*. Vol. 23 (N. 6) pp. 667-688. DOI: <https://doi.org/10.1177/0743558408322250>
- Kaplan, K.; Silva, M. (2016) “Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones”. En *Praxis educativa*, Vol. 20 (Nº 1), pp. 28-36.
DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>
- Núñez, P. (2007) “Los significados del respeto en la escuela media”. En *Propuesta Educativa* Vol. 1 (N.27), pp. 80-87. <https://bit.ly/2JGqrle>
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela*. Argentina-La Crujia.
- Paulín, L.; Martínez, S. (2014) “Sentido y acciones en procura de respeto en la escuela”. En Paulín, L. “*Jóvenes y Escuela. Relatos de una relación compleja*” (pp. 45 – 72). Argentina - Editorial Brujas.
- Rosales, G. (2013) “*De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Procesos de construcción de autoridad pedagógica en experiencias educativas desarrolladas con jóvenes de sectores populares*”. Tesis Doctoral. España -Universidad de Málaga. Disponible en: <https://bit.ly/2RbZvnW>
- Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. España-Anagrama.

Silva, V. (2018) “La demanda por un buen trato en la escuela secundaria”. En *Educação & Realidade*, Vol. 43 (N. 2), pp 35-57. DOI: [10.1590/2175-623662538](https://doi.org/10.1590/2175-623662538)

Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Argentina-IIPE/UNESCO.

Todorov, T. (2007) *Frente al límite*. España-Siglo XXI Editores

Todorov, T. (2008) *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Argentina-Taurus.

INVESTIGACIÓN

El papel de las habilidades transferibles y el aprendizaje vivencial en la formación universitaria de docentes de inglés

The Role of Transferable Skills and Experiential Learning in English Teaching Training

Lena Barrantes Elizondo*, Evelyn Valverde Marín**

Recibido: 23 de abril de 2020 Aceptado: 5 de junio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Barrantes-Elizondo, L., & Valverde-Marín, Evelyn. (2020). El papel de las habilidades transferibles y el aprendizaje vivencial en la formación universitaria de docentes de inglés. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 120-137

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8624>

RESUMEN

La globalización, la tecnología, la inseguridad social, la era informativa y la diversidad humana constituyen cambios sociales históricos con los que ha crecido la nueva generación de estudiantes universitarios. Entre las responsabilidades fundamentales de la educación superior, se identifica estar al tanto de los retos que los estudiantes universitarios enfrentan producto de las fuerzas sociales provocadas por su contexto temporal. Ignorar la incidencia de estas fuerzas sociales en el campo de trabajo y en las características de los estudiantes universitarios puede producir una brecha que condena todo el proceso de formación universitaria a un nivel meramente teórico e inaplicable. Este artículo expone los resultados de un estudio de caso múltiple sobre el tema habilidades transferibles en la educación superior. Específicamente, en relación con la formación de futuros docentes de inglés. Se efectúa un análisis descriptivo interpretativo del papel de las habilidades transferibles en la educación superior y del impacto del aprendizaje vivencial en el desarrollo de estas habilidades. Los resultados muestran las experiencias de estudiantes y docentes, quienes registraron retos, aciertos y fracasos en cuanto al desarrollo de habilidades como la comunicación efectiva, habilidad interpersonal, gestión de emociones, toma de decisiones, ética de trabajo y manejo del tiempo. A partir de este estudio, se plantea la urgencia de: establecer un lenguaje común que defina cuáles son las habilidades transferibles, identificar cuáles son las habilidades requeridas para la profesión docente y por consiguiente para cada carrera universitaria, y proveer dirección pedagógica universitaria para el abordaje explícito de las habilidades en los planes de estudio.

Palabras clave: habilidades transferibles; aprendizaje vivencial; educación superior

ABSTRACT

Globalization, technology, social insecurity, information era and human diversity are socio-historical changes in which the latest generation of university students have been raised. Among the foundational responsibilities of higher education lies the need to be aware of those challenges and their implications for students' academic education. Ignoring the consequences of those changes may leave a gap that could translate formal education



*Lena Barrantes Elizondo [0000-0003-3242-226X](https://orcid.org/0000-0003-3242-226X)
Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)
lenna.barrantes.elizondo@una.ac.cr

**Evelyn Valverde Marín [0000-0001-6515-7998](https://orcid.org/0000-0001-6515-7998)
Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)
evelyn.valverde.marin@una.cr

into a mere theoretical unconnected process. This article presents findings from a multiple case study that analyzes the role of transferable skills in higher education and the impact of experiential learning in the development of these skills. Findings include the experiences of students and teachers who recorded challenges, successes and failures regarding the development of skills such as effective communication, social skills, management of emotions, decision-making, work ethics and time management in their program. From this study, there is a call for: establishing a common definition that unifies the conceptualization of transferable skills, identifying the required skills for teacher education programs and other specializations and providing a direction towards explicit instruction of transferable skills in higher education programs.

Keywords: transferable skills; experiential learning; higher education

1. INTRODUCCIÓN

Una de las responsabilidades fundamentales de la educación superior es permitir a los graduandos iniciar una carrera profesional que los guíe efectivamente en su incorporación al mercado laboral. Este interés, sin embargo, nunca puede sustituir la educación superior como referente cultural básico de la sociedad que lucha por contribuir con la transformación, democrática y progresiva, hacia planos superiores de bienestar. Aún cuando la inmersión al mercado laboral no debe ser el único interés final de la educación superior, existe una pertinencia social que posicionan la globalización económica y la interdependencia mundial como fenómenos determinantes para las instituciones universitarias. Esta confrontación de ideales representa un reto para la educación superior.

Es relevante señalar que, entre los grandes cambios sociales, el capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 2001) hace un llamado para no ver la educación superior como un mercado en donde las decisiones se toman a partir de motivaciones económicas. Es así como, más que satisfacer operaciones económicas, debería existir un interés en la educación superior por estar al tanto de los retos que los estudiantes universitarios enfrentan día a día en su entorno. Para esto se debe iniciar por conocer cuál es la generación actual (generación Z) de estudiantes y cuáles son los sucesos históricos que los rodean. La Generación Z resulta ser la que ha alcanzado la mayoría de edad en la década de 2010, durante una era de cambio profundo e incertidumbre impulsada por una confluencia de fuerzas históricas épicas. La globalización, la tecnología, inseguridad social, el ambiente informativo y la diversidad humana constituyen cambios sociales históricos con los que ha crecido esta nueva generación (Tulgan, 2015).

Ignorar la incidencia de estas fuerzas sociales en el campo de trabajo y en las características de los estudiantes universitarios en la educación puede producir una brecha que condena todo el proceso de formación universitaria a un nivel meramente teórico e inaplicable. Es así como un reto mayor al que se enfrenta la educación superior es la aplicabilidad de conocimientos a situaciones y necesidades reales.

Diversos estudios en educación superior en Latinoamérica destacan que, entre las habilidades más significativas para incorporarse exitosamente al mundo laboral, está el permanecer y escalar posiciones, la habilidad de trabajar en equipo, la comunicación asertiva, la inteligencia emocional y el liderazgo (Guerra-Báez, 2019; Herrera, 2017; Vera, 2016). Sin lugar a dudas, la profesión docente no es la excepción en esta búsqueda por mejorar la experiencia universitaria.

Es así como este estudio explora el grado de incidencia que tiene la participación de los alumnos de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en el proyecto Team-UNA y su desarrollo de habilidades transferibles en su formación profesional.

2. ¿QUÉ SON HABILIDADES TRANSFERIBLES?

Las habilidades transferibles son menos tangibles y más difíciles de identificar que las habilidades técnicas, ya que están ligadas a la personalidad y naturaleza de cada individuo. Estas habilidades, según Tulgan (2015) son absolutamente críticas para el éxito o el fracaso de cualquier individuo. Un detalle importante es que estas han sido subestimadas al ser etiquetadas como “conceptos básicos anticuados” y han sido ignoradas en el sistema educativo formal. Entre algunas habilidades transferibles están la inteligencia social y emocional, ética de trabajo, liderazgo, comunicación y toma de decisiones. Vera (2016) afirma que estas habilidades podrían potenciar el éxito laboral ya que pueden mejorar el desempeño, facilitar la movilidad interna y fortalecer la carrera profesional. Estas habilidades también permiten aprender de las equivocaciones y fortalecen el trabajo en equipo. Diferentes países han utilizado términos variados para referirse a estas habilidades; entre algunos términos Cinque (2016) y Vera (2016) mencionan competencias para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades para la vida, habilidades genéricas, habilidades socioemocionales, competencias generales, habilidades relacionales, habilidades transversales y habilidades no cognitivas. Todas estas comparten el enfoque social e interpersonal y su versatilidad para transferir los aprendizajes de un campo a otro.

Cinque (2016) describe cómo Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Polonia y España son algunos países que han iniciado un proceso de fortalecimiento de estas habilidades. De manera específica, en Bélgica se ha iniciado varios programas en los niveles de educación superior (pregrado y grado). Estas iniciativas se enfocan en habilidades de organización, comunicación y desarrollo personal. Por su parte, Finlandia se ha interesado en lo que han denominado habilidades para la vida. En Alemania, se han enfocado en la idea de habilidades clave para lo que las universidades ofrecen centros interdisciplinarios. En Grecia, hay un reconocimiento general de la importancia de las habilidades transversales para mejorar la productividad de la fuerza laboral, pero todavía hay bastante ambigüedad en su definición. Italia, por su parte, ha reconocido el papel determinante de la educación superior en la oferta de talleres. Durante los últimos años en Polonia se ha discutido la importancia del tema; sin embargo, no se registran iniciativas a nivel nacional. Finalmente, España se ha caracterizado por su interés en procesos de investigación en el tema, el cual se ha extendido del contexto académico al ambiente empresarial.

Tulgan (2015) afirma que es necesario rescatar estas habilidades sociales para cerrar una brecha que aleja al talento joven de su posible éxito laboral. Entre las posibles consecuencias de la ausencia de desarrollo de estas habilidades se encuentran falta de seguridad, problemas de autoestima, conflictos laborales, renunciaciones innecesarias, baja productividad, poca valoración del trabajo, falta de adaptabilidad al entorno laboral, incapacidad de resolver problemas y falta de tolerancia a la frustración.

A la fecha, no existe una lista definitiva o una definición homogénea de estas habilidades. Lo que sí es seguro es la importancia de que la educación superior dé un paso más de allá de la

definición e identificación y sea capaz de implementar prácticas y metodologías efectivas que promuevan el fortalecimiento de las habilidades transferibles en los estudiantes universitarios. El papel de la educación superior no se limita solamente al potenciamiento de conocimiento técnico, sino que este debe incluir el fortalecer en los estudiantes destrezas para prosperar como seres humanos completos.

Una estrategia que le permite al estudiante universitario a saber ser y a saber responder a sus demandas sociales y personales es el aprendizaje vivencial. Este es una oportunidad de aprendizaje alternativo al aprendizaje en el aula. El aprendizaje vivencial se puede entender como “aprender andando o haciendo” (Barrantes-Elizondo, Valverde-Marín & Quesada-Estrada, 2018) ya que lleva al estudiante a la inmersión en situaciones laborales. El aprendizaje vivencial saca al estudiante del aula universitaria y lo reta a descubrir sus propias respuestas y soluciones a través de la experiencia en contextos reales.

3. EL APRENDIZAJE VIVENCIAL COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO DE HABILIDADES TRANSFERIBLES

En un estudio anterior mencionamos (Barrantes-Elizondo, Valverde-Marín & Quesada-Estrada, 2018) cómo el aprendizaje vivencial no solo es una alternativa a la clase tradicional, sino que también es una necesidad de nuestro tiempo en la lucha por proveer al estudiantado universitario con herramientas de aprendizaje acordes con la actualidad y su realidad social.

El aprendizaje vivencial o aprendizaje a través de la experiencia no es simplemente trasladar al estudiante de su salón universitario a un contexto laboral. El modelo de aprendizaje vivencial según lo define Kolb (1984) implica involucrar a los estudiantes en una actividad propuesta, seguido por un proceso de análisis crítico para finalmente extraer alguna conclusión práctica. Este autor identificó cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conclusiones o generalizaciones que llevan a la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este último espacio permite la práctica las conclusiones obtenidas.

Por su parte Schön (1983; 2002), retomando ideas de Dewey (1933) sobre la noción de práctica reflexiva donde se antepone el ‘hábito de inteligencia o acción reflexiva’ ante la ‘hábito rutinario’, exhorta a que las universidades adopten una metodología de enseñanza que promulgue la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo. A través de su Teoría de Acción en Reflexión, este autor, aboga por la capacidad para reflexionar en la acción por medio del desarrollo de los talentos de los futuros profesionales que los lleve a la prevención y la resolución de problemas. Es así como desarrolla su idea del profesional reflexivo, quien aprende haciendo bajo nociones del aprendizaje reflexivo y educación experiencial. Bajo esta misma línea de pensamiento, se identifican dos tipos de práctica reflexiva: la reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La primera se realiza sobre la práctica mientras se está en marcha. Esto permite procesos de problematización e indagación para así ampliar la perspectiva de la propia acción. Da espacio para ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido. Por su parte, el propósito de la reflexión sobre la acción es guiar la acción futura. Mediante un proceso de examinación de experiencias pasadas y presentes se abre espacio para generar conocimiento que informará acciones futuras (Ramón, 2013).

Partiendo del hecho de que el aprendizaje no es solamente una construcción individual sino también una construcción colectiva, los beneficios de utilizar este modelo se encuentran en el elemento relacional y de convivencia social. Entre los beneficios colectivos se encuentran: desarrollo de la habilidad para expresar opiniones y actitudes, capacidad para trabajar en forma cooperativa, toma de decisiones, adquisición compartida de conocimientos, producto de la interacción y cooperación. A nivel individual, los estudiantes se benefician al convertirse en participantes activos de su aprendizaje, fortalecen sus valores y opiniones, crean relaciones entre teoría y práctica, potencian su autonomía, y fomentan su sentido de responsabilidad.

3.1 El proyecto Team-UNA: un ejemplo de aprendizaje vivencial

Team-UNA es un proyecto dirigido a la comunidad que se desarrolla en las instalaciones de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca en Costa Rica desde el 2010. En este proyecto estudiantes de la carrera bachillerato en la Enseñanza del Inglés dan tutorías gratuitas a estudiantes de secundaria de la educación pública. El proyecto busca “la formación de profesionales de excelencia con conciencia social y humanística que sean capaces de identificar las necesidades del desarrollo regional” (Barrantes-Elizondo, 2016, p. 96) en su área de conocimiento. El Team-UNA fomenta el aprendizaje en colectivo al proveer espacios grupales y acompañamiento por parte de un profesor-coordinador. El análisis crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas son elementos necesarios que respaldan el proyecto, el cual, aunque separado, está dirigido a la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. La participación de los tutores se ha desarrollado de manera complementaria con la docencia y de manera voluntaria como parte de sus actividades extra-curriculares y para lo que su participación como tutores no representa ninguna calificación en ninguno de sus cursos de la carrera. No ha existido ninguna vinculación directa con la estructura curricular de la carrera, ya que sus actividades se han articulado bajo su propia agenda. Su participación les permite desarrollar prácticas que los acercan a su futuro laboral, ya que entre sus tareas está el realizar actividades de selección de escenarios, diagnosticar procesos, observar, diseñar planeamiento didáctico y aplicar una variedad de metodologías aprendidas en el aula.

El enfoque principal del proyecto es el fortalecimiento social a través del aprendizaje de servicio (ApS). Se entiende en este contexto que el ApS es una metodología pedagógica, sustentada en aprendizaje experiencial (Dewey, 1950) y en el servicio a la comunidad (James, 1910). ApS se logra diferenciar entre otras prácticas educativas experienciales como el trabajo de campo y acciones comunitarias esporádicas por que este vincula los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad. Es así como el ApS planifica que los participantes, como protagonistas de su proceso formativo, ponen en “acción sus saberes que conforman las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con el propósito de dar respuestas a necesidades sentidas por las comunidad” (Mayor, 2018). En el caso del proyecto en cuestión (Team-UNA) su fin es brindar a los y las estudiantes de secundaria de la comunidad local un segundo espacio de aprendizaje del idioma inglés donde los estudiantes universitarios adoptan su rol de tutores. El énfasis que se le da a la enseñanza del inglés tiene como principio proveer a los y las estudiantes de secundaria herramientas que les permitan alcanzar el éxito académico en el año escolar que cursan, así como dotarse de capacidades lingüísticas que les facilitarán su inmersión en la vida

universitaria. En este espacio, los estudiantes universitarios, en su papel como tutores, construyen su conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias. El aprendizaje vivencial permite que en cada una de sus etapas (hacer, observar y reflexionar, desarrollar conceptos y generalizaciones y experimentar) los estudiantes universitarios generen una forma particular de conocimiento y puedan involucrarse en situaciones de enseñanza para aprender de ellas. En el caso de los tutores en cuestión, sus dos roles, estudiantes y tutores, les ofrece una perspectiva amplia de las situaciones pedagógicas de su realidad local, tanto con respecto al papel de la educación en general como al de la enseñanza del inglés.

En este contexto, y frente a la importancia de la evaluación del aprendizaje vivencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, en este artículo se presenta los resultados de una investigación que respondió las siguientes preguntas:

¿Cuál es el lugar de las habilidades transferibles en la educación superior?

¿De qué manera el aprendizaje vivencial, a través del proyecto Team-UNA, promueve el desarrollo de habilidades transferibles?

Para responder estas preguntas, este estudio indagó la percepción de los estudiantes y docentes de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés sobre el desarrollo de competencias transferibles a través de su participación como tutores en el proyecto Team-UNA, y cómo estas influyen en su profesión docente.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

La metodología de investigación que se utilizó es el estudio de casos múltiples de carácter descriptivo (Yin, 2002), en tanto se seleccionó dos casos para desarrollar una comprensión más profunda de las habilidades transferibles en la educación superior y explorar más de una unidad de análisis. Particularmente se analizaron dos casos (ver Tabla 1): el primero corresponde a la experiencia desde el punto de vista de un grupo de estudiantes universitarios inscritos en la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en su papel de tutores activos del proyecto Team-UNA en el momento de realizar esta investigación. El criterio utilizado para definir este caso lo comprende el hecho de que con el fin de investigar la situación única del papel de las habilidades transferibles en la educación superior, se escogió el único proyecto de extensión comunitaria que se ofrece a estudiantes universitarios de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. Este es además el único proyecto en la institución que ofrece un espacio de aprendizaje vivencial extra-curricular al darle a los estudiantes su papel de tutores en clases reales. Este grupo de tutores representan una situación única y concreta.

El segundo caso corresponde a un grupo de 11 profesores en ejercicio que durante su rol de estudiantes en la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés fueron tutores del proyecto. El criterio de elección de este caso se asemeja con el caso 1, al ser los participantes del caso 2, los únicos extutores del proyecto que cuya experiencia pasada informa sobre experiencias de participación en el único proyecto que ofrece un espacio de aprendizaje vivencial. Dentro del criterio de su elección también se incluye el hecho de que los participantes de este caso están ejercien-

do su profesión lo que permite obtener descripción exhaustiva sobre como el proyecto propició el desarrollo de habilidades transferibles y su influencia en su práctica profesional actual. Los casos se seleccionaron cuidadosamente para desarrollar una mejor comprensión del tema y así poder teorizar sobre un contexto más amplio. Se eligió casos similares para analizar hallazgos y examinar resultados que puedan generar categorías más generales con respecto al papel de las habilidades transferibles (Mills, Durepos, & Wiebe, 2010).

De la misma manera en que Merriam (2002) define los estudios de caso cualitativos, este estudio se enfocó en realizar una descripción y análisis intensivos y holísticos de una unidad social, lo cual dependió en gran medida del razonamiento inductivo para manejar múltiples fuentes de datos.

Tabla 1: Descripción de casos

Contexto			Casos	
Universidad	Carrera	Proyecto	Casos	Unidad principal de análisis
Pública, Sede Regional	Bachillerato de la Enseñanza del Inglés	Team-UNA: Tutorías de inglés para la comunidad	1: futuros profesores y actuales tutores del proyecto	Desarrollo de competencias transferibles en la formación docente
			2: profesores en ejercicio y extutores del proyecto	Influencia de las competencias transferibles (adquiridas durante la formación universitaria) en la profesión docente

4.1 Métodos de recolección y análisis de datos

Este estudio de caso utilizó múltiples instrumentos de recolección de datos (Ver Tabla 2). A continuación se detalla los instrumentos.

4.1.1 Bitácora

De manera impresa e individual, los participantes completaron ocho entradas de registro. Cada entrada presentó un enunciado con preguntas de reflexión. Algunos ejemplos de estas preguntas son: ¿Podría compartir ejemplos de como puede identificar el papel de la comunicación asertiva en su vida cotidiana? ¿Cuáles de las habilidades considera necesita reforzar para su papel como tutor y por qué? Las bitácoras fueron recolectadas por las investigadoras 5 meses después de su distribución.

4.1.2 Grupo focal

Este instrumento se realizó en un salón de la institución. Este instrumento se utilizó por ser una herramienta que permite profundizar la información por medio de la construcción de experiencias colectivas. La moderadora fue una de las investigadoras y se siguió el siguiente protocolo: bienvenida, presentación de preguntas de apertura, desarrollo de preguntas específicas y preguntas de cierre. Este grupo focal fue grabado con el propósito de transcribir las respuestas de los participantes.

4.1.3 Entrevista

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas en donde la entrevistadora tenía un esquema fijo de preguntas relacionadas con el tema de investigación. Además, se abrió espacio para preguntas espontáneas que se generaron en el momento. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y fueron grabadas para posteriormente transcribirlas.

4.1.4. Cuestionario en línea

La modalidad en línea del cuestionario se debió a que los participantes extutores residen en lugares diferentes del país y cuentan con horarios de trabajo muy variados que limitaba su capacidad de involucramiento en el estudio. Este cuestionario constó de dos partes. La primera parte recolectó información demográfica e histórica que permitió confirmar la actual experiencia profesional de los extutores y su previa participación en el proyecto. La segunda parte incluyó cinco preguntas abiertas. El instrumento se utilizó para que los participantes compartieran sus experiencias y perspectivas del papel del proyecto como agente promotor de habilidades transferibles. Los participantes fueron contactados a través de correo electrónico. Los cuestionarios fueron diseñados y aplicados a través de Google Forms.

4.1.5 Cuestionario para docentes

Debido a la falta de disponibilidad de los docentes por participar en una entrevista, las investigadoras optaron por utilizar un cuestionario con cinco preguntas abiertas. Las preguntas se enfocaron en recolectar las perspectivas de los docentes en cuanto a la importancia y el papel de las habilidades transferibles en la educación superior, cuales habilidades transferibles y atributos resultan claves para los futuros docentes de inglés y su opinión sobre si hay o no espacio en el currículo de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para la enseñanza explícita de las habilidades transferibles. Los cuestionarios fueron distribuidos a cada docente y recolectados una semana después.

4.1.6. Documentos

Para la revisión documental se tomaron en cuenta los programas de los cursos pedagógicos de la carrera. Estos cursos son Didáctica para la enseñanza del inglés, Currículum y planeamiento didáctico para el aprendizaje del inglés, Evaluación de los aprendizajes para la enseñanza del inglés, Recursos didácticos para el aprendizaje del inglés, Desafíos didácticos en la práctica docen-

te supervisada para la enseñanza del inglés y Seminario de innovación, investigación de campo en inglés y producción educativa. También se analizó la malla curricular de la carrera.

Tabla 2: Resumen de instrumentos por caso

Instrumentos Caso 1			Instrumentos Caso 2		
<i>Instrumento</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Tipo de participantes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Tipo de participantes</i>
Bitácora	9	Tutores	Cuestionario en línea	10	Extutores
Grupo Focal	9	Tutores	Cuestionario	2	Docentes universitarias
Entrevista	9	Tutores			

4.1.7 Proceso de recolección

De manera más detallada, para el caso 1, los participantes iniciaron completando una bitácora. Durante un período de cinco meses reflexionaron sobre el papel de las habilidades transferibles en su desempeño como tutores, estudiantes universitarios y futuros docentes. Ellos respondieron preguntas de autorreflexión sobre sus habilidades y compartieron ejemplos de cómo pueden identificar estas habilidades en su vida cotidiana. También enlistaron las habilidades transferibles que se necesitan para ser un docente de inglés exitoso. Y desde su experiencia como estudiantes en carrera de enseñanza del inglés, analizaron cuáles habilidades transferibles no se promueven en su formación universitaria. Una vez finalizada la recolección de datos por medio de la bitácora, estos mismos estudiantes participaron de una entrevista en donde compartieron sus ideas con respecto al papel de las habilidades transferibles en su formación universitaria y en su futura profesión como docentes de inglés. También discutieron cuáles son los atributos claves de los futuros docentes de inglés y su opinión con respecto a la flexibilidad y espacio en el currículo de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para la enseñanza explícita de las habilidades transferibles. Finalmente, con el fin de profundizar en las respuestas de estos participantes, se realizó el grupo focal.

Los participantes extutores, caso 2, respondieron el cuestionario en línea. La flexibilidad del cuestionario en línea facilitó su participación. Los correos electrónicos de los participantes fueron obtenidos de la base de datos del proyecto. Se les envió un correo a manera de invitación a todos los extutores en las listas. Se les envió un recordatorio un mes después y se cerró el cuestionario tres semanas después.

Por último, se diseñó y aplicó un cuestionario a los docentes universitarios. Este recolectó la percepción sobre la adquisición y desarrollo de competencias transferibles de los estudiantes y su relación con su participación como tutores en el proyecto Team-UNA.

4.1.8 Proceso de análisis

Debido a la naturaleza cualitativa de este estudio, el análisis de datos se llevó a cabo siguiendo las ideas de Bloomberg y Volpe (2016). El paso uno lo constituyó una revisión y exploración de grandes rasgos. Esto incluyó un mapeo con todas las transcripciones obtenidas de las entrevistas y grupo focal así como las respuestas de los cuestionarios y las reflexiones de las bitácoras. Desde esta etapa se analizó toda la información obtenida. El paso 2 lo conformó dos ciclos de codificación de datos tal como lo explica Saldaña (2016). Para el primer ciclo, la codificación abierta permitió un resumen inicial de segmentos de datos. Para este proceso se analizaron los datos obtenidos de todas las transcripciones de todos los instrumentos (bitácora, entrevista, grupo focal, preguntas abiertas de los cuestionarios). Para el segundo ciclo, la codificación de patrones ayudó a identificar categorías. Una vez identificados los temas emergentes se incorporó el análisis documental. Para el paso 3 se formularon los resultados y se incluyeron los extractos de los participantes. Estos extractos fueron cuidadosamente seleccionados con el fin de confirmar las categorías encontradas. Finalmente, se presentaron los principales temas de este estudio enlazados con interpretaciones y literatura relacionada.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 Necesidad de una formación universitaria explícita de habilidades transferibles

Los participantes registraron que no han recibido formación intencionalmente diseñada y planificada para abordar el desarrollo de las habilidades transferibles. A lo largo de las entrevistas, los estudiantes-tutores expresaron en reiteradas ocasiones que la enseñanza de las habilidades transferibles en su carrera universitaria ha sido de manera implícita. De hecho, los participantes mencionaron el énfasis que se le da a los contenidos conceptuales mientras se deja de lado el desarrollo de estas habilidades personales.

Desafortunadamente, es confrontando retos en su práctica profesional en su último año de formación universitaria que los participantes se enteran de la necesidad de desarrollar otras habilidades además de las lingüísticas y pedagógicas cuando se ven confrontados con la realidad del aula. Dos de las estudiantes-tutores expresaron su inquietud durante las entrevistas:

“Hablamos de teoría y práctica, pueden haber cursos teóricos por ejemplo de pedagogía, donde implícitamente usted analiza y estudia todo esto, pero explícitamente no. Yo podría decir que explícitamente me di cuenta de estas habilidades transferibles hasta el momento de mi práctica profesional.” (Entrevista, tutora 3)

“Pienso que se va enseñando de una forma implícita y tal vez uno no se va dando cuenta, ahí tiene que desarrollar muchas cosas solo”. (Entrevista, tutora 9)

“Nunca se me enseñó eso (habilidades transferibles), tal vez fue implícito”. (Entrevista, tutora 9)

Los extutores también compartieron la misma inquietud. Ellos expresaron:

“Considero que se enseñan (las habilidades transferibles) pero no explícitamente, de hecho para mí es totalmente implícito”. (Cuestionario en línea, extutora 2)

Al hacer un análisis de los programas de los cursos pedagógicos de la carrera, queda en evidencia que en el cronograma de actividades no existe ningún tema que intencionalmente se haya incluido para desarrollar el tema de habilidades transferibles. Aún cuando los temas enlistados son meramente pedagógicos, sus objetivos son amplios y dan espacio para la incorporación de las habilidades transferibles. Algunos de los objetivos que abren este espacio son: Promover el desarrollo de una actitud profesional autónoma (en el curso Didáctica para el Aprendizaje del Inglés) y analizar la educación como proceso social e individual y la función que cumple en cada uno de sus ámbitos (en el curso Currículum y Planeamiento para el Aprendizaje del Inglés).

Algunos de los extutores quienes, actualmente son docentes de inglés en servicio, mencionaron la importancia de incorporar el tema dentro del currículo:

“En cada una de las materias, dependiendo de los temas se aprenden dichas habilidades quizás no directamente. Deberían de existir más cursos que ayuden a la adquisición de dichas habilidades o que se incluyan de alguna manera en los ya existentes en el currículo”. (Cuestionario en línea, extutor 1)

“Sería de suma relevancia incluir este tipo de habilidades en el currículum, pues cuando uno como estudiante de la carrera se topa con el mundo real, se da cuenta que hay más que mero conocimiento del idioma”. (Cuestionario en línea, extutor 1)

De igual manera, las docentes universitarias enfatizaron la importancia que tienen estas habilidades para el futuro profesional de sus estudiantes.

“Son pilares importantes en la formación integral de un profesional, por lo tanto, vitales en el currículum de la educación superior”. (Cuestionario, Docente universitaria 1)

“Dado que estamos formando profesionales que van a ejercer su profesión en distintos contextos, las habilidades que desarrollen (aparte de las que corresponden específicamente al plan de estudios) son importantes y les da un valor agregado a ellos como futuros profesionales estando mejor preparados para enfrentar los retos que se encuentren en el camino”. (Cuestionario, Docente universitaria 2)

Además, comentaron sobre los espacios que se podría crear para incluir la enseñanza explícita en el currículo de la carrera. Esto puede a la vez ser espejo para otras carreras en otras áreas de especialización.

“Para hacerla explícita, abogo por la impartición de un curso de Educación emocional y/o Liderazgo Educativo, pero sería en momentos intermitentes dentro de los cursos pedagógicos. Quizá una vez establecido tal curso, se imparta como una general”. (Cuestionario, Docente universitaria 2)

“Las habilidades (transferibles) se pueden trabajar de forma integrada, por medio de los trabajos asignados a los estudiantes ya sea en sus cursos regulares o participando en actividades extracurriculares”. (Cuestionario, Docente universitaria 1)

5.2 Habilidades transferibles más requeridas para la docencia del inglés

Las habilidades transferibles son importantes para el desarrollo profesional docente, como lo señalaron los participantes. De manera específica los extutores y actuales docentes en servicio, basados en sus experiencias, detallaron que el ejercicio de algunas habilidades es necesario en el desarrollo integral y enriquecimiento de su carrera.

“Son la base del aprendizaje y conocimiento, las habilidades transferibles influyen desde la vida personal cotidiana hasta la vida en la educación”. (Cuestionario en línea, extutora 2)

“Son vitales, ya que cada vez que se desarrolla o se trabaja en una habilidad se podrá utilizar en cualquier contexto laboral y social”. (Cuestionario en línea, extutora 7)

“Las habilidades transferibles son de mucha importancia ya que estamos rodeados de personas y como tal, debemos convivir sanamente y ayudarnos mutuamente. Además, debemos enfatizar las áreas que están menos desarrolladas y así, tener una labor docente más integral”. (Cuestionario en línea, extutora 5)

Según los participantes, tutores y extutores, las habilidades más necesarias son comunicación (como se explicó en la sección anterior), habilidad interpersonal, gestión de emociones, pensamiento crítico, liderazgo y toma de decisiones. Desde su experiencia en docencia universitaria, los profesores-participantes afirmaron que las habilidades transferibles fundamentales para los futuros docentes son las competencias emocionales (conciencia de uno mismo, autorregulación, automotivación, empatía, habilidades sociales), la organización, la proactividad, las habilidades sociales (resolución de conflictos), habilidades de comunicación (comunicación asertiva), liderazgo educativo, análisis crítico y habilidades tecnológicas. Algunas de las razones que justifican sus respuestas son que el pensamiento crítico guía al estudiante a reaccionar asertivamente antes los retos encontrados mientras que las habilidades sociales les ayudan a desenvolverse con distintas personas de diferentes realidades y a trabajar en equipo. Por su parte, la inteligencia emocional ayuda a los estudiantes universitarios a reaccionar apropiadamente a las situaciones que se les presenten como futuros profesionales. Finalmente, las habilidades tecnológicas son necesarias para trabajar en ambientes en continua transformación.

5.3 La comunicación efectiva: habilidad clave

Según los participantes, la comunicación es una de las habilidades claves que se requieren para la exitosa práctica de la profesión docente. La comunicación efectiva se entiende como una ha-

bilidad social en donde el individuo es capaz de compartir y transmitir resultados y resultados de la información (Cinque, 2016) y donde es necesario tener la capacidad para emitir ideas de manera clara y efectiva, ya sea en forma oral o escrita. Es deseable además la capacidad para discutir y llegar a un consenso y poder comunicarse con personas de diversas culturas (Vera, 2016). Específicamente, uno de los participantes mencionó que fue a través de su experiencia como tutor del proyecto que mejoró técnicas de elocución y aprendió “cómo hablarle a cada tipo de estudiante y generar un efectivo rapport”.

Al ser una habilidad social, los participantes mencionaron por qué la comunicación es clave para la práctica docente. Ellos compartieron:

“La carrera exige que uno esté en comunicación con estudiantes, tiene que aprender a manejar el ambiente, entender que todos son diferentes”. (Grupo focal, tutora 4)

“No solo enseñar cómo comunicarse sino tener ese acercamiento con el estudiante, saber qué pasa con el estudiante; adaptar el material si el estudiante lo necesita o tener la capacidad de motivar al estudiante”. (Grupo focal, tutora 6)

“En las lecciones nunca podemos enfocarnos 100% a solo enseñar inglés, debemos escuchar y comunicar mensajes”. (Bitácora, tutor 5)

5.4 Déficit del desarrollo de habilidades transferibles

Otro hallazgo reveló que la gestión del tiempo, el pensamiento crítico, la gestión de emociones y la habilidad interpersonal no se promueven en el proceso de formación universitaria de los participantes. A través del registro de experiencias en las bitácoras, los participantes compartieron que los profesores no solo no enseñan estrategias para el manejo efectivo de las múltiples labores docentes, sino que su ejemplo demuestra su falta de esta habilidad al apresurar las clases y no cumplir con los horarios y metas establecidas. Con respecto al pensamiento crítico, los participantes mencionaron que, en sus cursos, los profesores están enfocados en la enseñanza del idioma y no en el rol social que su carrera conlleva. De manera muy similar, los estudiantes reclamaron que en sus clases no se les brinda ningún tipo de guía con respecto al manejo de sus emociones.

Según los participantes, la ética profesional es una habilidad que se enseña implícitamente, y clase a clase sus profesores les dan ejemplo de ética por medio de las decisiones justas que toman y al ejecutar procesos transparentes. Los participantes relacionaron la ética profesional con la capacidad de cumplir con sus obligaciones, ser responsables, ser honestos y sinceros, tener respeto hacia los demás y disciplina. Algunos tutores describieron que la ética profesional se desarrolla en el proyecto a través del trabajo duro y en el compromiso por dar lo mejor.

5.5 Aprendizaje vivencial para el desarrollo de habilidades transferibles

Durante la recolección de experiencias en la bitácora y en la participación del grupo focal, los participantes-tutores registraron la manera en que su participación en el proyecto Team-UNA ha fortalecido sus habilidades transferibles. Cabe destacar que este proyecto es el único que ofrece aprendizaje vivencial a los estudiantes de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en la institución.

5.5.1 Habilidad interpersonal

En el caso de esta habilidad, los participantes dejaron en evidencia que, a mayor contacto con los estudiantes y compañeros del proyecto, mayor desarrollo de capacidades para relacionarse de manera empática y asertiva. La naturaleza interactiva del proyecto en donde se establece las relaciones estudiante-tutor, tutor-tutor y tutor-coordinador promueve el aprender a reconocer, respetar y actuar conforme a las necesidades del entorno. Los participantes lo señalaron explícitamente.

“He aprendido a reconocer y resolver problemas de comunicación con los alumnos”. (Bitácora, tutora 3)

“Soy más tolerante a tener que estar rodeada de personas. He aprendido a adaptarme a las necesidades de los estudiantes”. (Entrevista, tutora 6)

“Me he hecho más paciente porque he tenido que compartir y distribuir responsabilidades con otros tutores”. (Entrevista, tutora 1)

“Ahora siento que tengo mas empatía, comprensión y puedo resolver pequeños conflictos mejor que antes”. (Grupo focal, tutora 9)

5.5.2 Gestión de emociones

Esta habilidad registró las contribuciones más extensas y profundas. Todos los participantes reconocieron la necesidad de considerar las emociones de sus estudiantes tanto en el aula como en su interacción individual. Reconocieron que las relaciones con sus compañeros tutores representan el reto más grande. Aun así, han podido desarrollar flexibilidad para manejar situaciones impredecibles y hacerlo de una manera equilibrada y que no lastime a las personas con las que conviven.

“La capacidad de resolver problemas a último minuto, sin perder la cabeza, sin que el estudiante se sienta incómodo”. (Bitácora, tutora 6)

“Creo que ahora puedo tener una relación más amigable con mis estudiantes y considero sus emociones y las de mis compañeros tutores también”. (Entrevista, tutora 8)

“Reconozco que se necesita prudencia para no lastimar. Considero que las emociones son esenciales. Es difícil pero necesario manejar las necesidades de todos los estudiantes. El tutor es un agente de energía positiva y la creatividad y el uso de la voz son importantes”. (Grupo focal, tutora 2)

“He aprendido el efecto negativo que puede tener una mala nota en el aspecto emocional del estudiante. Estoy consciente de la necesidad de tratar el asunto asertivamente”. (Entrevista, tutor 5)

“Todos manejamos las emociones de manera diferente”. (Entrevista, tutora 7)

“He aprendido a preocuparme más por el estudiante y a compartir responsabilidades con los otros tutores”. (Bitácora, tutora 3)

“Es importante reconocer las emociones de los estudiantes”. (Entrevista, tutora 1)

5.5.3 Comunicación

Los participantes relacionaron comunicación con la necesidad de mostrar respeto y su capacidad de ser mejores escuchas. A pesar de que compartieron la manera en que han desarrollado esta habilidad, los tutores expresaron su inseguridad y la necesidad de mejorar aun más esta habilidad, ya que influye directamente en su relación con sus compañeros tutores, profesores y estudiantes.

“He aprendido a balancear respeto y autoconfianza a la hora de comunicarme con los estudiantes”. (Grupo focal, tutora 7)

“Soy más respetuoso cuando interactúo con los estudiantes”. (Grupo focal, tutora 2)

“Ahora escucho más atentamente a los estudiantes para ayudarlos y aclarar sus dudas y cuando doy instrucciones”. (Entrevista, tutora 3)

“Lo importante es la relación de uno con el alumno, entonces la capacidad de comunicarse, porque no es lo mismo hablar que comunicarse, porque a veces yo hablo y no me escuchan, pero obtener la atención del estudiante”. (Entrevista, tutora 4)

5.5.4 Toma de decisiones

Las contribuciones de los participantes dejaron en evidencia cómo esta habilidad la han desarrollado en cuanto sus decisiones son tomadas para favorecer el bien colectivo. Sus decisiones son informadas primeramente por las necesidades del estudiante y luego por el bien del equipo de trabajo. Esto demuestra un enfoque menos individualista, como lo señalaron explícitamente algunos participantes.

“La clave de las decisiones es el bien colectivo.” (Cuestionario en línea, extutora 7)

“Las decisiones que se toman son para fortalecer el proyecto y no solo el bienestar individual”. (Grupo focal, tutora 4)

“Soy más espontánea cuando tomo decisiones; todas las decisiones son en equipo”. (Entrevista, tutor 5)

“Las decisiones son primeramente aquellas que beneficien al estudiante”. (Cuestionario en línea, extutora 3)

La constatación de la necesidad de tomar decisiones durante la ejecución del proyecto ha permitido que los participantes-tutores mejoren su autoconfianza. Con cada decisión que se toma, se toma a la vez un riesgo. Cada vez que los estudiantes toman una decisión y ven el resultado positivo de ese riesgo fortalecen su seguridad para actuar de manera firme la próxima vez. Este ha sido el caso de muchos de los tutores.

“El estar en práctica de mi profesión he tenido que tomar decisiones, y ahora tengo más confianza”. (Bitácora, tutora 3)

“Tomar decisiones es una de mis debilidades, pero el proyecto me ha ayudado a tener confianza”. (Entrevista, tutora 2)

“Ahora tomo decisiones más rápidas porque en el proyecto aprendí a hacerlo”. (Entrevista, tutora 6)

“He notado como he mejorado mi capacidad para tomar decisiones en la vida diaria porque en el proyecto requiero hacerlo bajo presión”. (Bitácora, tutora 2)

De los datos hasta aquí analizados, se puede inferir que existe una necesidad latente por la intencionalidad de la enseñanza formal de las habilidades transferibles. Además, como punto de partida se requiere una definición conceptual y operacional contextualizada a la profesión que guíe procesos pedagógicos y evaluativos.

6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RETOS

El aprendizaje vivencial en una carrera docente, en este estudio representado por el proyecto Team-UNA, demostró ser un espacio para la formación de habilidades transferibles. Este tipo de aprendizaje representa la apertura de un espacio de enseñanza no tradicional capaz de fortalecer la habilidad interpersonal, la gestión de emociones, la toma de decisiones, la comunicación y la ética de trabajo mediante la vivencia. Además, resulta ser un espacio para auto-conocerse y ganar confianza en su futura profesión.

Actualmente los futuros docentes de inglés y aquellos en servicio enfrentan el reto de transferir sus conocimientos a diversos contextos (profesional o personal) para añadir valor a su desempeño y para cumplir con demandas socioeconómicas que requieren ser profesionales de alta calidad. De estos profesionales, se espera la capacidad de contribuir con su contexto, lo que hace imprescindible adquirir habilidades y conocimientos que los hagan destacar.

El nivel de desempleo en todo el mundo es un factor en la creciente presión sobre las universidades para adaptar sus planes de estudio a las necesidades actuales del mercado laboral, así como para anticipar las competencias para los futuros trabajos de sus estudiantes.

Se entiende que la educación es la base del cambio social, por tanto, los docentes en todos los sectores educativos, requieren no solo desarrollar habilidades transferibles, sino que además deben infundirlas en sus estudiantes. Es en el aula que los docentes se convierten en agentes de cambio al demostrar y usar sus habilidades sociales y emocionales, comunicación efectiva, ética de trabajo y toma de decisiones.

Existe la necesidad de la enseñanza explícita de las habilidades transferibles en la educación superior. No es suficiente con compartirlas a través del ejemplo. Aún cuando el currículo no ofrezca espacios evidentes para la enseñanza de estas, resulta imprescindible su inclusión.

Uno de los retos para lograr esto es la ausencia de un lenguaje común que defina cuáles son las habilidades transferibles, y otro identificar cuáles son las habilidades requeridas para cada carrera o programa de formación universitaria. Por esto, a nivel institucional, los centros universitarios requieren identificar el plan de acción para cada especialidad que alcance los desafíos de los estudiantes en su inmersión laboral en una sociedad que fluye y cambia constantemente.

Producto del análisis de los datos y de las conclusiones a las que se llegó, se realiza recomendaciones de investigación con la intención de profundizar en el tema y contribuir en la toma de decisiones bien informadas. La investigación futura debería enfocarse en identificar: metodologías activas y prácticas para la enseñanza de las habilidades transferibles, estrategias de evaluación formal e informal dentro del espacio universitario y la factibilidad de gestionar más proyectos similares que ofrezcan oportunidades de aprendizaje vivencial a los futuros docentes de inglés.

REFERENCIAS

- Barrantes-Elizondo, L. (January- June 2016). Universitarios con conciencia social y humanista: El caso Team-UNA. *Universidad en Diálogo*, 6(1), 95-109. <http://dx.doi.org/10.15359/udre.6-1.6>
- Barrantes-Elizondo, L., Valverde-Marín, E. & Quesada-Estrada, E. (2018). La integración de la extensión, la docencia y la investigación universitarias: El caso del Proyecto Team-UNA de la Sede Regional Brunca. *Universidad en Diálogo*, 8(1), 73-84. <https://doi.org/10.15359/udre.8-1.5>
- Bloomberg, L. & Volpe, M. (2016). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. SAGE.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. doi:[http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas del mañana*. Losada.
- Guerra-Báez, S.P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

- Herrera, R. (2017). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos de entornos de programación a partir de proyectos de ingeniería civil. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.10>
- James, W. (1910). The Works of William James. En Mónica, Aguerri (Ed. y Trad.), El equivalente moral de la guerra. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martínez, J. A. (2011). La empleabilidad: Una competencia personal y una responsabilidad social. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/15/jamg.html>
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey Bass
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research (Vols. 1-0)*. Thousand SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *CINZONTLE*, 23, pp. 27-32.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Schön, D. (1983) The reflective practitioner: how professionals think in action. Basic Books.
- Schön, D. (2002). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Slaughter, S., Leslie, L.L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Tulgan, B. (2015). *Bridging the soft skills gap: How to teach the missing basics to today's young talent*. John Wiley & Sons.
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia*, 7(1), 53-73
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods (Applied Social Research Methods, Vol. 5)* (3rd ed.). SAGE.

EXPERIENCIAS

Investigar y enseñar historia en perspectiva feminista decolonial*

Researching and teaching history in decolonial feminist perspective

Lissell Quiroz**

Recibido: 20 de septiembre de 2019 Aceptado: 10 de noviembre de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Quiroz, L. (2020). Investigar y enseñar historia en perspectiva feminista decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 138-152

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.6786>

RESUMEN

El artículo analiza la manera de escribir y enseñar la historia desde una perspectiva feminista decolonial. Esta teoría, desarrollada por activistas del sur global tales como Ochy Curiel o Yuderkys Espinosa, propone no solo conceptualizar el entramado de opresiones en el que se encuentran las mujeres subalternas, sino también una praxis original. Partiendo de esas teorizaciones, el artículo expone la manera en que la autora las aplica en su trabajo como historiadora y en su práctica como docente en el departamento de estudios hispánicos en Francia. La primera parte, que a la investigación se refiere, se centra en la historia de la maternidad en clave decolonial examinando el nacimiento como un espacio de poder en el que se imbrican diferentes sistemas de opresión (de clase, raza, y sexo/género). Por otra parte, el estudio presenta diferentes experiencias de descolonización del saber en el ámbito universitario francés.

Palabras clave: historia; estudios decoloniales; feminismo; enseñanza; universidad

ABSTRACT

The article analyzes the way of writing and teaching history from a decolonial feminist perspective. This theory, developed by activists from the global south such as Ochy Curiel or Yuderkys Espinosa, proposes not only to conceptualize the web of oppressions in which subaltern women are found, but also an original praxis. Starting from these theorizations, the article exposes the way in which the author applies them in her work as a historian and in her practice as a teacher in the department of Hispanic studies in France. As far as research is concerned, the history of maternity in decolonial key examines birth as a space of power in which different systems of oppression (of class, race, and sex / gender) are interwoven. On the other hand, the study presents different experiences of decolonization of knowledge in the French university environment.

Keywords: history; decolonial studies; feminism; teaching; university

* Utilizadora del lenguaje incluyente desde hace varios años, he ido variando las formas de escribirlo, empleando algunas veces la @, la X o la grafía o/a. La primera forma tiene tendencia a desaparecer mientras que la segunda la ha suplantando en algunas formas escritas. En cuanto a la forma a/o acentúa e institucionaliza por escrito el binarismo de género. Por eso algunas personas que no se reconocen ni en el género masculino ni femenino rechazan esta forma de escribir y prefieren las formas neutras. Las tres terminaciones plantean el problema de la pronunciación oral. Por eso, algunos sectores del feminismo argentino han propuesto desde hace más de un año, la neutralización del género mediante la utilización de la terminación en "e" (como diputade). He optado por emplear esta variante del lenguaje inclusivo porque me parece que no dificulta la lectura y evita a la vez la formalización del binarismo de género.

**Lissell Quiroz

ERIAC-IRIHS Universidad de Rouen Normandie,(Francia)

lissell.quiroz@univ-rouen.fr

1. INTRODUCCIÓN

Si no trabajamos para crear un movimiento de masas que ofrezca una educación feminista a todo el mundo, mujeres y hombres, la información negativa producida en la mayoría de los principales medios de comunicación de masas seguirá desvirtuando la teoría y la práctica feminista. Es imposible que la ciudadanía de este país llegue a conocer las contribuciones positivas que ha generado el movimiento feminista en todas nuestras vidas si no destacamos estos logros. La cultura dominante a menudo se apropia de las contribuciones feministas al bienestar de nuestras comunidades y nuestra sociedad y después proyecta representaciones negativas del feminismo. La mayoría de la gente no entiende las innumerables maneras en las que el feminismo ha cambiado todas nuestras vidas de forma positiva. Compartir el pensamiento y la práctica feminista sostiene al movimiento feminista. Los saberes feministas son para todo el mundo (hooks, 2007, pp. 46).

En esta cita como en otros escritos, bell hooks recalca que la investigación feminista no debe quedarse en un perímetro exclusivamente académico sino abrirse al público en general. En diálogo con las producciones artísticas, pedagógicas y teóricas del *Black feminism*, las feministas decoloniales de Abya Yala¹ lamentan, como sus compañeras del norte del continente, que el feminismo hegemónico se haya institucionalizado en la universidad desconectándose al mismo tiempo de las márgenes de donde surgió (Lugones, 2011). Es cierto que en muchos países, las historias del feminismo que se vienen escribiendo desde los años ochenta se focalizan en las producciones teóricas y en las acciones de las mujeres occidentales de clases medias y altas. Pocos trabajos resaltan en cambio los aportes epistemológicos y las acciones de gran valor de las mujeres subalternas. Comparto ampliamente esa perspectiva y considero que es indispensable que los saberes feministas circulen mejor entre la universidad y los demás sectores sociales, sobre todo los más marginalizados. Estas reflexiones invitan a (re)pensar nuestra postura epistemológica y nuestras prácticas en tanto que investigadoras y docentes feministas.

En ese sentido, tal como lo señala Yuderkys Espinosa, el feminismo decolonial es una apuesta epistémica que cuestiona las teorías y propuestas más visibilizadas del feminismo y que “elabora una genealogía del pensamiento producido desde los márgenes” (Espinosa-Miñoso, 2014, pp. 7). Las feministas decoloniales de Abya Yala confeccionan una cartografía de los saberes propia y en diálogo con epistemologías críticas producidas en otros espacios geográficos. Esta apuesta implica descentrar los saberes hegemónicos y proponer otras maneras de ver y comprender el mundo.

El artículo presenta el interés de articular los planteamientos feministas decoloniales en la investigación y la enseñanza de la historia. Esta disciplina no ha sido muy receptiva a las propuestas decoloniales, contrariamente a otras ciencias humanas como la filosofía o la sociología. Esto se debe en parte a la posición central de las fuentes escritas en el trabajo histórico. Las historiadoras feministas señalan desde los años setenta la dificultad de escribir una historia de las

1 Abya Yala es un vocablo del pueblo originario kuna, residente en los actuales territorios de Colombia y Panamá, empleado para designar el continente americano. Numerosas organizaciones de pueblos originarios, así como activistas y universitarios lo prefieren al nombre colonial de América que invisibilizó todas las demás formas de nombrar a la región antes de la llegada de Cristóbal Colón.

mujeres a partir de los archivos históricos tal y como han sido constituidos desde su fundación (Perrot, 2006). Y es que, como lo señala Gayatri C. Spivak, los subalternos no “hablan” a través de las fuentes documentales sino que casi siempre son “hablados” por los que escribieron la historia, desde el prisma del poder (Spivak, 1988). Mis investigaciones sobre la historia de la maternidad en el Perú de los siglos XIX y XX me han invitado a reevaluar la forma de movilizar las fuentes y a reelaborar el marco teórico de este tema para proponer una historia del nacimiento que tomara en cuenta la imbricación de los parámetros de clase, raza y sexo.

El artículo aquí propuesto aborda esta problemática a partir de mi propia experiencia como historiadora y profesora de estudios latinoamericanos Francia. Para tratar esta temática se abordarán tres puntos. La primera parte presenta el contexto de enunciación de este estudio. La segunda plantea más en detalle las orientaciones de mis investigaciones en lo que concierne la historia de la maternidad y de los feminismos de Abya Yala. En última instancia se evocan algunas pistas y propuestas pedagógicas para la enseñanza en clave feminista decolonial.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y LUGAR DE ENUNCIACIÓN

Para entender mejor la experiencia descrita en estas páginas, es preciso presentar el contexto en el que ésta se desarrolla y el lugar de enunciación desde donde se escribe esta historia. Los pensadores postcoloniales y decoloniales han hecho una crítica de la posición de poder adoptada por la ciencia occidental moderna. Santiago Castro-Gómez muestra cómo los ilustrados neogranadinos del siglo XVIII se posicionaron en lo que él llama “el punto cero”, es decir “una plataforma neutra de observación que, a su vez, no puede ser observada desde ningún punto” (Castro-Gómez, 2005, pp. 18). Situarse en el punto cero significa considerarse en un lugar neutro, distante del objeto de estudio, y que otorga a los que allí se sitúan, un privilegio epistémico que lleva el nombre de científicidad. Ese es el modelo cartesiano del cual se reclaman todas las ciencias duras, humanas y sociales, entre las cuales figura la historia. Esto se observa claramente por ejemplo en las bases de la Escuela metódica francesa del siglo XIX impulsada por Gabriel Monod, Charles-Victor Langlois y Charles Seignobos. La situación en el punto cero otorga el privilegio epistémico de no interrogarse sobre su lugar de enunciación por considerarlo como neutro y universal. En realidad todas las personas nos expresamos en función de nuestra historia, nuestra ubicación geográfica y nuestra socialización de clase y de género. Por ende, el aparente no-lugar desde donde se sitúa ciencia moderna constituye en sí mismo una posición situada (Mignolo, 2003, pp. 39). La conciencia del lugar de enunciación de cada persona no es sin embargo un freno al conocimiento ni a la producción de saberes. Ser consciente de su posición de poder constituye más bien un primer paso para deshacer la jerarquía constitutiva del pensamiento eurocentrado y aceptar que diversas formas de concebir el mundo y nuestro pasado son válidas y legítimas aunque no emanen de la universidad ni de los círculos intelectuales con mayor prestigio.

En lo que a mí respecta, soy historiadora especializada en estudios latinoamericanos formada en Francia. Por otro lado soy migrante racializada de origen peruano y popular. En la jerga sociológica soy lo que se conoce con el término de “tránsfuga de clase” o “transclase” (Jaquet, 2015). Me sitúo en la vertiente del “pensamiento fronterizo” (Anzaldúa, 1987), es decir en ese lugar de

confluencia de diferentes epistemologías y cosmovisiones. En mi caso, se trata del espacio andino quechua y aimara, la Lima migrante y el norte de Francia, lugares entre los que circulo y he circulado mucho.

Desde 2011, soy docente titular de historia de América Latina en el Departamento de Estudios Románicos en una universidad francesa. Hay que precisar que en Francia la investigación y la enseñanza de las culturas “hispanicas” están englobadas bajo el término de hispanismo. Éste posee caracteres específicos derivados de la historia y de los vínculos entre Francia y España. No es por ello de extrañar que el sur de Francia –y principalmente en las regiones limítrofes con España como son las academias de Tolosa y Burdeos²– haya sido la cuna de los estudios hispánicos. De hecho en las regiones cercanas a los Pirineos se estudia el español como primera lengua extranjera. La primera cátedra francesa de lengua y literatura españolas se creó en la universidad de Tolosa en 1886 y la segunda lo fue en Burdeos en 1898 (Ciot, 1899). Durante su primer siglo de existencia, los estudios hispánicos van a centrarse principalmente en la investigación y la enseñanza de la literatura y la lengua españolas. Paralelamente, las relaciones entre Francia y España se intensifican durante la primera mitad del siglo XX, sobre todo con la llegada de miles de refugiados españoles que huían de la Guerra civil (1936-1939) y posteriormente del régimen franquista. En esta primera fase, América Latina no figuraba en los programas de estudios en tanto que los profesores de los departamentos de estudios hispánicos eran principalmente franceses.

Las relaciones entre Francia y América Latina son de otra índole. Francia buscó situarse, desde mediados del siglo XIX, como una alternativa a la supremacía española y estadounidense en el continente americano. Por esa razón adoptó y difundió la expresión “América Latina” (en vez de Hispanoamérica o Iberoamérica) que prevalece hasta hoy para designar a todos los países situados al sur de los Estados Unidos. En las primeras décadas del siglo XX, Francia intentó reforzar sus relaciones con los países latinoamericanos. El gobierno francés creó así en 1908 el *Groupe des universités et grandes écoles de France pour les relations avec l'Amérique latine* (Agrupación universitaria en pro de las relaciones con América Latina). Esta agrupación de cooperación universitaria francesa tenía como objetivo valorizar la investigación sobre América Latina desde Francia y difundir en esa región el pensamiento, los métodos y los saberes franceses (Huerta 2013). No obstante, los estudios latinoamericanos en Francia se establecieron solamente después de la Segunda Guerra Mundial (Chonchol & Martinière, 1985). En 1945 se inaugura la cátedra de Lenguas y literaturas de la Península Ibérica y de América Latina en el Colegio de Francia, dictada por Marcel Bataillon (*Annuaire du Collège de France*, 2013). En 1954, se creó el Instituto de Altos Estudios de América latina (IHEAL). Durante esta segunda etapa del hispanismo francés, la revolución cubana y la década de efervescencias revolucionarias latinoamericanas (1960-1970), suscitó un fuerte interés en los investigadores franceses por la región. Así es como entre 1970 y 1990 se defendieron casi 2500 tesis sobre América Latina (Mona Huerta, 2013). Recién a partir de ese momento la historia del subcontinente americano pasó a convertirse una disciplina universitaria. Y en 1970, François Chevalier se convirtió en el primer titular de la cátedra de Historia de América Latina en La Sorbona (París 1 Panthéon-Sorbonne).

2 En 1808, Napoleón dividió la universidad francesa en 18 “academias” o regiones administrativas en materia de educación. Ese sistema prevalece hasta hoy.

Estos cambios políticos y sociales tuvieron repercusiones en el hispanismo francés históricamente centrado en la literatura española y la enseñanza de la lengua castellana. Por un lado, las ciencias sociales hicieron su entrada en los estudios hispánicos bajo la apelación de cátedras de “civilización” en las que se enseña principalmente la historia de España y América Latina. Dado sus orígenes, el hispanismo francés conserva hasta hoy un sesgo netamente colonial (véase cuadro nº1). En términos lingüísticos, la norma que se enseña y domina es la del castellano de Castilla y León. Por otra parte, los estudios hispánicos se dividen en disciplinas jerarquizadas que van en orden de importancia de la literatura a la civilización. Estas disciplinas están, a su vez divididas en dos espacios geográficos, España e Hispanoamérica. A cada uno de ellos le corresponde el 50% del contenido del programa de estudios de literatura y civilización. El resultado de esta organización es que, en términos generales, el estudiantado de los departamentos de español es precisamente, muy especializado en la cultura española. A esto hay que agregarle que los autores y temas estudiados han sido históricamente androcéntricos. En literatura, hasta la actualidad, pocas autoras –tanto españolas como latinoamericanas– figuran en los programas de estudios. Sophie Large, profesora de literatura en la universidad de Tours, ha hecho un estudio sobre los programas de literatura propuestos en los concursos franceses para el profesorado de español (CAPES y agregación de español) entre 1970 y 2019 (artículo en prensa, cortesía de la autora). En el CAPES, solo 3,5% de las obras literarias propuestas tienen autoras mujeres mientras que en la agregación, el porcentaje es de 2,9%. Por mi parte, he analizado los temas de historia propuestos en la agregación de español entre 1992 y 2019. En ese periodo, solo un tema, propuesto en 2008, integra la dimensión de género: “Mujeres y democracias: las españolas en el espacio público (1868-1978)”. Los demás tienen un perfil historiográfico bastante clásico como la Monarquía Católica (1999-2000), el Siglo de Oro (2018-2019), la Inquisición (2003-2004), la Ilustración y el liberalismo (2006-2007), el franquismo (2019-2020) o la transición española (2012-2013).

Cuadro nº 1: Cátedras del hispanismo en las universidades francesas (según disciplinas y áreas geográficas)

Cátedras y temas de estudio	Literatura	Lengua	Civilización
España	Del Medioevo a la literatura contemporánea	Castellano de Castilla y León como norma hegemónica	Historia de España desde los íberos a los años 2000
América Latina (Hispanoamérica, 19 países)	Literatura del modernismo a la literatura actual	Español de América visto como una variante (dialectal) de la norma lingüística castellana	De la historia colonial (vista desde el prisma español) hasta los años 2000

Fuente: Elaboración personal.

3. UNA HISTORIA DE LA MATERNIDAD EN CLAVE FEMINISTA DECOLONIAL

La formación de historiadora que recibí en Francia siguió esa línea clásica. Los estudios de género no se habían incorporado aún en los programas de las grandes universidades francesas como la Sorbona. La historia de las mujeres no se trataba de manera profundizada, solo se evocaban algunos casos de personajes femeninos destacados –como en el caso de las mujeres movilizadas en la industria durante la Primera Guerra Mundial– o que fueron víctimas de la historia –como las violaciones de guerra o la tonsura de las colaboradoras de los nazis. En ese contexto, al momento de elegir mi tema de tesis doctoral, no dudé en orientarme a la historia de los magistrados peruanos del siglo XIX. Al terminar este trabajo me di cuenta que había adoptado una perspectiva androcéntrica y decidí cambiar de prisma y estudiar la historia de las madres y de la maternidad en el Perú. La historia de la salud tanto en Francia como en América latina, se encontraba en plena renovación, integrando las problemáticas de género en sus estudios. En cambio, los temas raciales seguían siendo un punto ciego de esta historia.

Mi aproximación a la historia de la salud de las mujeres debe mucho a la teoría feminista interseccional (Wallace, 2008) y decolonial (Lugones, 2011; Espinosa, Gómez & Ochoa, 2014) elaborada en las Américas. Mi afirmación como feminista así como mi experiencia del parto me orientaron a interesarme en la historia de la maternidad peruana que hasta los años 2010 no había suscitado ningún trabajo académico centrado específicamente en el tema. Por un lado, las historias de la medicina se habían focalizado en las hazañas técnicas, los actores (los médicos) y/o las enfermedades físicas y su representación social (Cueto & Palmer, 2015). Por el otro, los estudios feministas desarrollados desde las dos últimas décadas rehuían el tema de la maternidad considerada, siguiendo los preceptos de Beauvoir o de Friedan, como la principal forma de alienación de las mujeres. A partir de los años 1980, algunas historiadoras occidentales que no se reconocían en ese feminismo, liberal y universalista, empezaron a señalar que la maternidad es un asunto eminentemente político (Knibiehler, 2007). Paralelamente, a partir de los años 2000, en América Latina, varias historiadoras de la salud habían empezado a elaborar estudios sobre la partería y de las parteras (Alanís, 2009; Carrillo, 1999; Mott, 2005; Nari, 2004; Restrepo, 2006; Zárate, 2007).

Mis primeros trabajos en el tema de la maternidad se situaron en esa línea. Empecé estudiando la fundación de la Maternidad de Lima en 1826 y el nacimiento de la profesión de parteras tituladas en el Perú decimonónico (Quiroz, 2012). En estos estudios, analizaba cómo se había forjado la obstetricia peruana e ido implantando el parto hospitalario en el país. Al escribir esta historia, comencé a vislumbrar la forma en que se había establecido desde el siglo XIX un biopoder médico cuyo objetivo era intervenir en una rama de la salud ignota para los facultativos. Este poder se acompañaba de técnicas de disciplinamiento del cuerpo de las parturientas y de sus bebés, como en el caso del tacto vaginal, la posición de cúbito dorsal durante el parto o la manipulación de los recién nacidos por el personal médico (Quiroz, 2018).

A través de esta historia aparecía claramente que la maternidad y el nacimiento estaban muy lejos de ser acontecimientos repetitivos y de alguna manera a-históricos como algunos historiadores siguen viéndolos hasta hoy. De hecho el parto, su representación y su rol social así como los rituales en torno a él varían en el tiempo y en el espacio. En esta historia, las mujeres habían ocupado un lugar preponderante que se había ido perdiendo en prácticamente un siglo. En el

caso del Perú, la aparición y el desarrollo de la obstetricia tuvieron como consecuencia la minoración de las mujeres y de sus saberes transmitidos de generación en generación. Un claro ejemplo de ello es la posición de cúbito dorsal durante el parto. En el Perú esta posición fue introducida por la partera francesa Madame Fessel en los años 1830 en la nueva Maternidad de Lima que ella dirigía. Esta forma de parir es totalmente anti fisiológica y molesta para la parturienta. Solo es cómoda para el personal de salud que puede observar el proceso del parto sin tener que encorvarse o sentarse en el piso. Pero además de ser incómoda, la posición de cúbito dorsal limita los movimientos de las parturientas durante el trabajo de parto. Éstas no pueden acompañar las contracciones ni aliviarlas con posturas diversas. En múltiples casos, esa posición genera mayor dolor favoreciendo en consecuencia el sufrimiento fetal. Por eso, en la actualidad, la OMS recomienda una mínima intervención médica en los casos de partos eutócicos. También aconseja que no se obstaculice el movimiento de las mujeres durante el trabajo de parto y que se respete el tiempo de la fisiología (OMS, 2018).

Desde su imposición en el siglo XIX, el parto medicalizado se erigió en total ruptura con las otras formas de nacer en vigencia en esa época. A pesar de la antigüedad y de su eficacia, éstas fueron tildadas de retrógradas y bárbaras. Y a medida que el parto medicalizado iba expandiéndose, pasaron a llamarse partos “tradicionales”. En el Perú, donde cerca del 60% de la población era indígena y en un 90% rural, los nacimientos tenían lugar en las comunidades y a domicilio. En las comunidades autóctonas, el nacimiento se integra hasta hoy en una percepción holística de la vida. El periodo perinatal (gestación, parto y puerperio) reproduce el ciclo natural de la vida y se integra en él. Contrariamente a la representación del nacimiento occidental, la maternidad de las indígenas andinas y amazónicas no se vive como un momento aparte en la vida de las mujeres. Otra diferencia es que éstas son las principales actrices de este periodo, en relación íntima y simbiótica con la Pachamama. No obstante, no se las considera como individuos independientes sino como miembros de la comunidad que vela por ellas. Los nacimientos tienen lugar principalmente a domicilio, con la asistencia de familiares o de personas especializadas en partos como las parteras, les curiosos o les curanderes. En los espacios urbanos y peri-urbanos, las comadronas, recibidoras y curanderas jugaban hasta los años 1970 un papel central en la atención de salud no solo de las mujeres sino de la población en general. Tal es el caso de Dorotea Salguero (1770-1838), partera originaria de Lambayeque y radicada en Lima. Fue una curandera de gran renombre en las primeras décadas del siglo XIX, al punto que recibió el apelativo de “doctora” por la población limeña. Su fama suscitó la ira del Protomedicato que desató una intensa campaña contra ella que terminó con la condena judicial de Salguero al destierro y a no ejercer su profesión (Quiroz, 2016).

Desde esa época en efecto, las formas populares de atención de la salud fueron atacadas y aniquiladas por la medicina occidental. Los médicos peruanos, europeos y criollos, se otorgaron la misión de explorar todos los aspectos de la vida humana así como los saberes de los grupos sociales subalternos (indígenas, negres, mestizes). Decretaron que todas las formas de tratamiento de la salud provenientes de esos sectores de la población eran retrógradas y las substituyeron por las técnicas de la medicina occidental, entre ellas el parto medicalizado. Si la medicina occidental moderna fue creada y organizada por hombres que desconocían casi todo de la fisiología femenina, algunas mujeres también tomaron parte en la batalla contra la medicina llamada peyorativamente desde ese momento “tradicional” o hasta “brujería”. Tal es el caso del cuerpo

de obstetrices (parteras tituladas) formado a partir de 1845 en el Perú. Las parteras tituladas, seleccionadas en función de sus orígenes raciales y de clase, además de sus conocimientos básicos en lectura, escritura y doctrina cristiana, sirvieron de punta de la lanza de la obstetricia peruana moderna. En efecto, en ellas recayó la misión de atender a las parturientas más necesitadas y de divulgar los preceptos del parto “moderno”. Por ese motivo, la historia de la maternidad no puede estudiarse únicamente desde un punto de vista de género, sino que debe integrar también los factores de raza y clase (Quiroz, 2018).

La colonialidad es un concepto clave de las investigaciones que estoy desarrollando desde hace algunos años. Esta noción, planteada primero por Aníbal Quijano (1992) y completada por los estudios de otros investigadores, designa un patrón de poder global, instaurado en Abya Yala a partir de 1492, que categoriza y jerarquiza a los seres humanos en función de criterios de clase, raza, género y sexualidad. En materia de nacimiento, la colonialidad del poder (Quijano, 2000) se tradujo en políticas de la maternidad que separaban y siguen separando a las mujeres según sus orígenes. Así los programas de “parto con adecuación cultural” desarrollados desde principios de este milenio no pueden ser vistos solamente como una preocupación del Estado peruano por las poblaciones indígenas sino también como una biopolítica (Foucault, 1976). En efecto, en el Perú, estos programas solo se implementan en las comunidades rurales de los Andes y de la Amazonía. En otras palabras, para las mujeres blanco-mestizas y mestizas de las zonas urbanas, la única opción es el parto hospitalario mientras que se reserva el “parto con adecuación cultural” para las indígenas. La colonialidad del saber distinguió los conocimientos y las prácticas legítimas en materia de parto y de salud de las mujeres y los recién nacidos que correspondían al nacimiento medicalizado (Quiroz, 2016). Por su parte, la colonialidad del ser (Maldonado, 2007) creó una línea divisoria entre las personas, separándolas entre las que merecían el calificativo de humanas y que recibieron derechos y privilegios, y por otro lado las subalternas que no tenían acceso a esos derechos.

María Lugones (2008) perfiló esta diferenciación desde una perspectiva feminista decolonial, demostrando que la categoría “mujer” es una construcción ex nihilo impuesta por los conquistadores en Abya Yala. De hecho, varios estudios como los de Paula Gunn Allen (1986) indican que antes de la conquista, algunos pueblos originarios se desenvolvían en sociedades gino-céntricas. Existía además una gama relativamente amplia de géneros (entre tres y cinco). Según Lugones, con la colonización, esta situación cambió completamente. Se impuso el binarismo sexual y la categoría “mujer” fue exclusivamente reservada a las personas europeas de sexo femenino. Éstas heredaron los caracteres occidentales de la femineidad como la belleza, la fragilidad o la dulzura. Las demás quedaron asignadas a la categoría de “hembras”, más o menos salvajes, fuertes y resistentes en función de criterios sociales y raciales. Esta clasificación de las “mujeres” tuvo repercusiones en la representación de la sexualidad y del parto como lo he analizado en mis trabajos sobre la maternidad peruana de los siglos XIX y XX. A las “hembras” (indígenas, negras y mulatas) se les atribuyeron caracteres de hipersexualización, barbarie y resistencia al dolor (*La República*, 2014). Por ende, los partos de aquellas mujeres fueron considerados como cercanos a la animalidad. Esas representaciones justificaron una atención del parto diferenciada. Por un lado, las mujeres blancas y blanco-mestizas fueron consideradas como las más delicadas y aptas a la reproducción y se les otorgó el derecho de ser las “buenas madres” de los futuros ciudadanos del país. Las demás en cambio tuvieron que luchar para conservar sus formas de vivir y de parir.

Como si esto no fuera poco, los cuerpos de las mujeres subalternas sirvieron de espacio de experimentación de las nuevas técnicas obstétricas, tales como el fórceps, la anestesia o la cesárea. En la Maternidad de Lima, donde se desarrolló la obstetricia moderna, entre 1861 y 1906, solo 5% de las asistidas eran blancas. Para ellas además se crearon consultorios privados donde la atención era más personalizada.

Estas diferencias no se acabaron con la implantación, a finales del siglo XX, de una política nacional de salud materna e infantil. El ejemplo más emblemático de la biopolítica de la maternidad en el Perú es el caso de las esterilizaciones forzadas realizadas durante el gobierno de Alberto Fujimori. Entre 1996 y 2000, se esterilizaron más de 270 000 personas, en su gran mayoría mujeres, en el marco del “Programa Nacional de Salud Reproductiva y Planificación Familiar” (PNSRPF). Este programa se implantó exclusivamente en dirección de las mujeres pobres e indígenas. Fue en efecto en las zonas rurales andinas y amazónicas de mayor pobreza, con menor acceso a la educación donde hubo mayor número de esterilizaciones (Informe final 73). Y como lo señalan diferentes comisiones investigadoras nombradas por el propio gobierno peruano, las tasas más elevadas de intervenciones no tomaron en cuenta el consentimiento de las mujeres y respondieron más bien a cuotas impuestas por el ministerio de salud en coordinación con la presidencia de la República (Minsa, 2002). El PNSRPF se concentró así en los vientres de las mujeres que seguían siendo animalizadas y a las que se les decía que “parían como cuyes o como chanchos” (La República, 2014). En otras palabras, este programa no fue una excepción sino un episodio más de las biopolíticas de la maternidad instauradas en el Perú desde el siglo XIX.

La perspectiva feminista decolonial me permitió reorientar mis trabajos universitarios pero también tener una comprensión distinta de la colonialidad presente en la universidad. En Francia, contrariamente a otros países, la universidad –sobre todo los establecimientos situados en ciudades pequeñas como la de Ruan donde ejerzo– tienen una composición social muy variada, con un importante porcentaje de estudiantes de clases medias bajas o hasta populares. El estudiantado es consciente de su estatus y considera la universidad como una posibilidad de ascensión social. Esto produce una cierta docilidad en él y una primacía de la posición del profesorado. Al tomar consciencia de todos estos parámetros, se hacía necesaria reevaluar también la pedagogía.

4. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

La perspectiva feminista invita no solo a replantear la problemática de estudio sino también las prácticas pedagógicas. En ese sentido, combinar investigación y enseñanza es un ejercicio sumamente estimulante. En mi caso, a esas dos actividades profesionales se les agregan charlas y discusiones en colectivos feministas y antirracistas franceses. Me situó así en la larga tradición latinoamericana de pedagogías emancipadoras asociadas a nombres como los de José Martí, José Carlos Mariátegui o Paulo Freire, pero también desarrolladas en el marco de proyectos educativos revolucionarios (Cuba, Nicaragua) o más recientemente en el Movimiento de los Sin Tierra brasileño, la universidad Amawtay Wasi en Ecuador o el Sistema de Educación Rebelde zapatista. En esa línea, me interesa sobre todo romper con los clichés que reducen Latinoamérica a lo exótico y subalterno en los espacios universitarios y militantes franceses.

En primer lugar, se trata de invitar al estudiantado de primer ciclo universitario – principalmente femenino en mi facultad– a cambiar de prisma al abordar la historia desde una perspectiva feminista decolonial. Eso significa movilizar conceptos como “género”, “sexualidad”, “colonialidad” o “Abya Yala” entre otros. Es necesario presentarlos y explicarlos pero también integrarlos en las diferentes sesiones de manera dinámica tanto en el contenido como en la práctica. Un ejemplo concreto puede verse en el tema dedicado a las independencias latinoamericanas. Pocas facultades francesas proponen el tema en el programa de estudios de civilización o de historia latinoamericana. Y cuando se aborda dicha temática, se pone de relieve la acción de los hombres criollos como Hidalgo, San Martín, Bolívar o Santa Cruz en la perspectiva de una historia social de las élites latinoamericanas. Estos personajes aparecen como los representantes de pueblos que se rebelan en medio de la crisis de la monarquía española y las independencias derivan de su incapacidad a responder a sus demandas. Los espacios centrales de estos estudios siguen siendo generalmente los virreinos que prefiguran los Estados nacionales y las capitales.

Mi forma de abordar este periodo es distinta. Me interesa mostrar más bien cómo esta historiografía no es neutra: fue escrita y en muchos casos sigue siéndolo desde el punto de vista de las élites y del poder. La actuación de los subalternos en los procesos de independencia ha quedado de esta manera invisibilizada. La fuerza y la labor política de las mujeres en general y de las indígenas en particular no figuran por ejemplo en esta historiografía. En muchos casos, cuando las mujeres aparecen en la historia de las independencias, lo hacen en calidad de “compañeras de”. Ahora bien sabemos por el contrario que éstas jugaron un papel central en las rebeliones anticoloniales como lo prueba la acción de mujeres como Bartolina Sisa, Gregoria Apaza o Micaela Bastidas a finales del siglo XVIII. Lo mismo sucede con las insurrecciones y resistencia de los esclavos y afrodescendientes. Les estudiantes ignoran así la existencia de los palenques y quilombos. El palenque de San Basilio en Colombia fue sin embargo uno de los lugares de resistencia antiesclavista más importantes de Sudamérica. Por otra parte, casi nunca se evoca en los estudios secundarios la importancia de la revolución de Haití, a pesar de haber sido una colonia francesa. La rebelión de Santo Domingo fue sin embargo una verdadera revolución decolonial que replanteó las estructuras del poder en la isla (Girard, 2013). Por primera vez en el continente, un grupo de esclavos y afrodescendientes expulsó a los colonizadores y fundó en 1804 la primera República negra del planeta. Tanto en las Américas, como en Francia, esta revolución ha sido minorada y hasta cierto punto deslegitimada al insistir los historiadores en su carácter extremadamente violento (en particular las masacres de blancos). Desde una perspectiva feminista decolonial, me parece importante resaltar acontecimientos como los evocados en este párrafo sin por ello dejar de presentar a los personajes y hechos más conocidos, situando a cada uno en su lugar de enunciación. El objetivo es mostrar la diversidad de actuaciones y de puntos de vista sin sobrevalorar la historiografía que ensalza la acción de los hombres criollos.

El desequilibrio en la enseñanza de la historia se observa también en la bibliografía movilizadora para estudiar los diferentes temas de los programas. Desde los años 1970, las feministas occidentales que ingresaron a la universidad cuestionaron el carácter androcéntrico del material bibliográfico propuesto en las clases universitarias. Desde entonces empezaron a escribir y recopilar textos con prisma de género. Poco a poco, historiadoras como Michelle Perrot, Joan W. Scott, Mary Nash, Mary Beard, Marie-Jo Bonnet, Cándida Martínez López o Dora Barrancos fueron haciéndose un lugar en el espacio académico occidental. Las voces del feminismo decolo-

nial como Ochy Curiel o Yuderkys Espinosa denuncian sin embargo que estas mujeres europeas, blancas o blanco-mestizas y de clases medias y superiores, solo visibilicen y escriban la historia del feminismo occidental y burgués. Por eso las bibliografías decoloniales buscan poner de relieve la documentación y la teoría producida desde el sur global, principalmente las de las mujeres. Ahora bien, ya sea por factores económicos, educativos o de acceso al mundo académico y de la edición, pocas personas subalternas publican textos en revistas indexadas. En consecuencia, esta situación invita a revisar la relación de los historiadores con la bibliografía tanto secundaria como primaria.

En lo que respecta a esta última, debido a su origen europeo, la historia académica le atribuye un papel central a las fuentes escritas. Los archivos siguen siendo la base principal del trabajo histórico. En el contexto europeo donde la documentación ha sido recopilada y conservada desde hace muchos siglos, esta forma de abordar la historia se justifica y funciona bastante bien. Muy diferente es la situación en espacios como el Perú, donde escasean los documentos escritos, más aún en lenguas indígenas. En ese sentido son sumamente interesantes las iniciativas que valorizan la historia oral. Tal es el caso del Seminario de Historia Rural Andina fundado por el historiador Pablo Macera en el Perú en 1966 y el Taller de Historia Oral Andina (THOA), propulsado en Bolivia desde 1983 por Silvia Rivera Cusicanqui. Estos organismos buscaban romper con la primacía de la historia criolla y dar mayor visibilidad a la agencia y empoderamiento indígenas en la historia contemporánea de estos países. Esta forma de abordar la historia –aún la contemporánea– despierta cierto recelo en la comunidad historiadora francesa que sigue poniendo en un pedestal los archivos y las fuentes escritas. En mi caso, he podido esquivar esta limitación gracias al hecho que me desenvuelvo en una facultad de lenguas y no de historia donde sería más complicado enseñar otras epistemologías y métodos de abordar la historia. En Francia, las cátedras de “civilización” permiten integrar a la historia diferentes epistemologías disciplinarias (sociología, geografía, antropología y ciencias políticas) así como las postcoloniales y decoloniales.

Precisamente, el hecho de desempeñar mi oficio en un departamento de estudios hispánicos me lleva a prestar una atención especial a la lengua española. Además de enseñar al estudiantado las bases lingüísticas de nuestro idioma, me interesa mostrar cómo este es también un vector de poder. Como ya lo señalé en la primera parte, en Francia la norma hegemónica es la del castellano español. Siendo la única profesora titular de origen latinoamericano, considero que parte de mi misión es también mostrar la riqueza, la variedad y la importancia del castellano hablado en las Américas. Me parece además importante porque muchas de las estudiantes de nuestro departamento siguen la formación y la preparación a los concursos para convertirse en profesores de primaria y secundaria. Por otra parte, como feminista, considero además que la norma del lenguaje que empleamos tanto en francés como en castellano es androcéntrica y contribuye a la perpetuación de la dominación masculina. Diversas instituciones reaccionarias que se consideran como guardianas del templo, tales como la Real Academia Española de la Lengua o la Academia Francesa, rechazan firmemente el lenguaje inclusivo. En el plano académico, hay todavía esfuerzos por realizar en ese sentido, pues pocas editoriales o revistas han adoptado el lenguaje no sexista. En respuesta a ello, me parece importante resaltar las iniciativas en favor del lenguaje incluyente que existen en ambos lados del Atlántico. Un primer paso en la construcción de relaciones sin opresión ni jerarquía de poder, es hacer tomar conciencia de lo que implica en términos de representación social y de precisión como

historiadores, emplear palabras como “los presidentes”, “los obreros” o “las enfermeras”. En un segundo momento, me parece apropiado convocar a las propuestas del alumnado y en última instancia proponer las diferentes formas de resolver los problemas planteados hoy por el lenguaje sexista heredado del siglo XIX. La comparación entre las soluciones propuestas en Francia como en América Latina permite además comprender la importancia del contexto y de la historia de cada lengua.

En términos más concretos, otro tema importante es el de la evaluación. Diferentes estudios (Antibi, 2003, Fabre, 2015) muestran que las notas no constituyen una forma neutra ni objetiva de evaluación –aun cuando los exámenes son anónimos. Les docentes tienden a poner notas en función de parámetros subjetivos que terminan por discriminar a les estudiantes más frágiles. Un método alternativo es “la evaluación por contrato de confianza” (EPCC) que busca romper con la “constante macabra”, es decir la propensión de les profesores de calificar con notas bajas una misma proporción de exámenes, sea cual sea la prueba. La EPCC propone anunciar claramente y con anticipación la fecha de evaluación, el programa de revisión (accesible a les alumnes), la(s) pregunta(s) que se van a proponer, el baremo de la evaluación que contemple un máximo de 4 puntos sobre 20 para una pregunta que no figure en el programa de revisión (Antibi, 2007). Los resultados que he observado en la aplicación de este método son una mejor asimilación del programa de estudios y una mayor confianza de les estudiantes en elles mismos.

Por último, considero primordial hacer un esfuerzo en descolonizar el saber académico a través de un esfuerzo vulgarizador en el sentido noble de la palabra. Diversas autoras feministas interseccionales y decoloniales señalan cómo la universidad occidental fomenta la distinción a través del empleo de un lenguaje y de referencias desconocidas e inaccesibles a la mayoría de la población. Ya en 1984 bell hooks planteaba la cuestión en los siguientes términos:

The ability to “translate” ideas to an audience that varies in age, sex, ethnicity, degree of literacy is a skill feminist educators need to develop. Concentration of feminist educators in universities encourages habitual use of an academic style that may make it impossible for teachers to communicate effectively with individuals who are not familiar with either academic style or jargon. All too often educators, especially university professors, fear their work will not be valued by other academics if it is presented in a way that makes it accessible to a wider audience. If these educators thought of rendering their work in a number of different styles, “translations”, they would be able to satisfy arbitrary academic standards while making their work available to masses people. (hooks, 1984, p. 111)

En total acuerdo con bell hooks considero necesario para el feminismo reconsiderar la relación con los “márgenes”, es decir, con los saberes y las personas considerados como subalternos. El sistema universitario global pone a al personal académico en un espacio de superioridad, el punto cero evocado por Castro-Gómez (2007). Esto lo lleva en muchos casos a enaltecer a autores ya consagrados y/o que se desenvuelven en universidades prestigiosas como si fueran las únicas referencias legítimas. Y al mismo tiempo se puede tender a minorar los saberes y las referencias populares. En mi experiencia, el estudiantado posee saberes en diferentes campos pero se autocensura por considerarlos ilegítimos asumiendo en muchos casos una posición úni-

camente receptora y pasiva. En Francia, el alumnado de las universidades regionales públicas no pertenece a las clases adineradas sino que tiene una base de clases medias bajas y populares. Romper esa jerarquía e instaurar una confianza para expresarse, son tareas docentes que a mi parecer no deben descuidarse. La instauración de un clima benevolente pasa por la distribución espacial del salón de clase – privilegiar la instalación de los participantes en círculo por ejemplo. Es difícil contrarrestar el peso de las estructuras institucionales. Pero hay que aprovechar todos los intersticios de libertad para desarrollar la agencia de todos los actores educativos.

5. CONCLUSIÓN

En suma, el prisma feminista decolonial promueve una mirada crítica de la colonialidad del saber. Este concepto pone de relieve la desigualdad y las relaciones de poder que se ejercen en torno al conocimiento y la educación. En el centro de este sistema se encuentran las universidades del norte global que gozan de una importante financiación y del prestigio de sus catedráticos como de sus producciones intelectuales generalmente clasificadas en los rankings internacionales como el de Shanghái. En la periferia de este círculo de elegidos se encuentran las universidades de los espacios subalternos. Descolonizar el saber significa romper esa jerarquía y revalorar los saberes –académicos y externos– situados en las márgenes desde la creación misma de las universidades.

En términos de los saberes sobre el parto y la maternidad, la perspectiva feminista decolonial me ha llevado a centrarme más en los procesos de diferenciación de las mujeres en función de su clase y raza, atribuyéndoles representaciones estereotípicas que se traducen en regímenes políticos de la maternidad distintos. En lo que a la enseñanza de la historia respecta, esta perspectiva invita a disolver las jerarquías tanto en el contenido de los cursos como en las prácticas pedagógicas. Aunque la universidad sea uno de los espacios más emblemáticos de la colonialidad, es necesario no dejarla de lado en los procesos de disolución de las jerarquías y de instauración de relaciones más igualitarias. En este movimiento, la historia juega un papel central pues permite comprender cómo se construyó la colonialidad en medio de espacios con cosmovisiones distintas y desde entonces minoradas. Como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2018), el desafío de la universidad del siglo XXI es grande pues “para mantener su identidad como bien común, la universidad tiene que transformar muchas de sus ideas del pasado. Entonces ya no va a ser una universidad, va a ser una pluriversidad”.

6. REFERENCIAS

- Alanís Rufino, M. (2009). Una cuestión de parteras y médicos. Mujeres en el Hospital de la Maternidad e Infancia en la Ciudad de México, 1861-1905. *Boletín Mexicano de Historia y de Filosofía de la Medicina*, (12/2), pp. 63-68.
- Annuaire du Collège de France. (2013). Tableau des chaires depuis 1800. *Annuaire du Collège de France*, 112, pp. 23-57.
- Antibi, A. (2003) *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves?* Paris: Math'Adore.

- . (2007). *Pour en finir avec la constante macabre ou Les Notes : La fin du cauchemar*, Antibi.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters, Aunt Lute.
- Carrillo, A. M. (1999). Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México. *Dynamis* (Granada), (19), pp. 67-190.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chonchol, J. & Martinière, G. (1985). *L'Amérique latine et le latino-américanisme en France*. París: L'Harmattan.
- Cirot, G. (1899). Les études hispaniques à l'université de Bordeaux. *Bulletin hispanique* (1-4), pp. 255-264.
- Cueto, M. & Palmer, S. (2015). *Medicine and Public Health in Latin America: A History*. New York: Cambridge University Press.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano* (184, mar.-abr.), pp. 7-12.
- Espinosa-Miñoso, Y., Gómez Correal, D. & Ochoa Muñoz, K. (Ed.) (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Ed. Univ. del Cauca.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. París: Dunod.
- Foucault, M. (1997). Cours du 17 mars 1976. Ewald, F., Fontana, A. (Ed.). *Il faut défendre la société: cours au Collège de France, 1975-1976*. París: Seuil.
- Girard, P. R. (2011). *The slaves who defeated Napoléon. Toussaint Louverture and the Haitian War of Independence, 1801-1804*, Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Gunn Allen, P. (1986). *The Sacred Hoop: Recovering the Feminine in American Indian Traditions*. Boston: Beacon Press.
- hooks, b. (2007). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- . (1984). *Feminist Theory. From Margin to Center*. Boston: South End Press.
- Huerta, M. (2013). Le latino-américanisme français en perspective. *Caravelle* (Toulouse) (100), pp. 39-62.
- Informe final sobre la aplicación de la anticoncepción quirúrgica voluntaria (AQV) en los años 1990-2000*. (2002). Lima. URL: <https://bit.ly/2nYx8Od> (consultado el 08/08/19).
- Jaquet, C. (2015). Los transclase. Entrevista con Chantal Jaquet". *Humanité Dimanche*, 5 de feb. URL : <https://bit.ly/2lSinMo> (consultado el 08/08/19).
- Knibiehler, Y. (2007). *Qui gardera les enfants ? Mémoires d'une féministe iconoclaste*. París: Calmann-Lévy.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*. (vol. 6, nº 2), pp. 105-119.
- . (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. Bogotá (9, jul.-dic), pp. 73-101.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, R. (Ed.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Ed., pp. 127-167.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Salud (Minsa). (2002). *Informe sobre la campaña de sensibilización del Plan de emergencia AQV en las localidades de Sayán y Oyón*. Lima. URL: <https://bit.ly/2nW2gOm> (consultado el 08/08/19).
- Mott, M. L. (2005). Parteiras: o outro lado da profissão. *Noterói* (sem. 2, v. 6, n° 1), pp. 117-140.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- OMS. Individualized, supportive care key to positive childbirth experience, says WHO, 15 feb. 2018. URL: <https://bit.ly/2HhXggf> (consultado el 08/08/19).
- Perrot, M. (2006). *Mon histoire des femmes*. París: Ed. Seuil.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In : Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, pp. 201-246.
- Quiroz, L. (2018). Dar a luz en el Perú. La partería en la encrucijada de las biopolíticas de medicalización del parto, siglos XIX a XXI. Sánchez, G. & Laako, H. (Ed.). *Parterías de Latinoamérica. Diferentes territorios, mismas batallas*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Mexico : El Colegio de la Frontera Sur, pp. 70-93.
- . (2016). Descolonizar el saber médico. Obstetricia y parto en el Perú contemporáneo (siglos XIX y XX). *Revue d'Études Décoloniales*, n° 1, oct. URL : <http://reseau.decolonial.org/822-2/>
- . (2012). De la comadrona a la obstetrix. Nacimiento y apogeo de la profesión de partera titulada en el Perú (siglo XIX). *DYNAMIS. Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam* (Granada), 32 (2), pp. 415-437.
- Restrepo, L. J. (2006). *Médicos y comadronas o el arte de los partos. La ginecología y la obstetricia en Antioquia, 1870-1930*. Medellín: La Carreta Ed.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Spivak, G. (1988). *Can the Subaltern Speak?* Basingstoke: Macmillan.
- Souza Santos, B. (2018). La universidad puede ser un campo para articular la resistencia. *La Tinta*, 19 de junio. URL: <https://bit.ly/2nsuq3a> (consultado el 08/08/19).
- (2014). Ustedes paren como cuyes, como chanchos.... *La República*, 27 de enero. URL: <https://bit.ly/2nYXFek> (consultado el 08/08/19).
- Wallace, M., Combahee River Collective, Lorde, Audre y al. (2008). *Black feminism: anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. París: L'Harmattan.
- Zárate Campos, M. S. (2007). *Dar a luz en Chile, siglo XIX. De la "ciencia hembra" a la ciencia obstétrica*, Ed. Univ. Alberto Hurtado, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

EXPERIENCIAS

Una escuela que se reinventa. El proceso de cambio hacia la innovación

*A school that reinvents itself.
Process of change towards innovation*

Eulalia García Cruz*, Nuria Pazos Pacheco**

Recibido: 2 de junio de 2020 Aceptado: 12 de julio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: García Cruz, E. y Pazos, N. (2020). Una escuela que se reinventa. El proceso de cambio hacia la innovación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 153-168

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9510>

RESUMEN

En este artículo se relata la experiencia de cambio metodológico vivida en el Colegio Infantil “El Llano” de Paterna de Rivera (Cádiz), gracias a la cual su profesorado ha avanzado hacia prácticas educativas innovadoras, en un proceso formativo en el que ha estado involucrado todo el centro. Analizamos los avances y los retrocesos, las dificultades y las oportunidades encontradas en el largo camino.

Palabras clave: innovación; necesidad de cambio; formación del profesorado; trabajo en equipo

ABSTRACT

In this article, the experience of methodological change lived in the Infant School “El Llano” in Paterna de Rivera (Cádiz) is related. Thanks to this experience, teachers in this school have advanced towards innovative educational practices, in a training process in which the entire centre has participated. We analyze the advances and setbacks, the difficulties and opportunities found along the way.

Keywords: innovation; improvement; teacher professional development; teamwork

1. NUESTRA ESCUELA Y EL PROCESO DE CAMBIO HACIA LA INNOVACIÓN

La Escuela de Educación Infantil “El Llano” es un centro de Segundo Ciclo de Educación Infantil situado en el corazón de La Janda, justo en el centro de la provincia de Cádiz. Es un colegio de dos líneas, que escolariza a todo el alumnado de tres a seis años de la localidad, (ciento cincuenta niños y niñas en total), por lo que todas las familias pasan por el centro, que cumple una función social fundamental en el pueblo. Todo el mundo conoce “El Llanito”, que es como coloquialmente lo llaman, con gran cariño.

Las magníficas instalaciones, la plantilla de profesorado estable, el alumnado con grandes expectativas hacia la escuela, las familias volcadas en la colaboración con el centro, el Ayuntamiento apoyando nuestras iniciativas y un entorno inmejorable, hacían del Llano la escuela



*Eulalia García Cruz [0000-0003-0098-9405](https://orcid.org/0000-0003-0098-9405)
Colegio Infantil “El Llano”
eulagarcruz@gmail.com

**Nuria Pazos Pacheco [0000-0003-1517-4241](https://orcid.org/0000-0003-1517-4241)
Colegio Infantil “El Llano”
nuriapazospacheco@gmail.com

EXPERIENCIAS



Ilustración 1: Zona de césped del patio



Ilustración 2: Huerto Escolar

ideal para pedagogías innovadoras, respetuosas con la infancia y acordes con el siglo XXI, en la línea de los planteamientos de Romera (2019). Sin embargo, la pedagogía tradicional estaba muy arraigada entre sus prácticas docentes cuando comenzamos la andadura en la Dirección del centro. Había que ir avanzando hacia una escuela nueva, creativa, había que reinventarse.

El proceso no ha sido fácil, pero sí apasionante y todo un reto para nuestro equipo docente. Echando la vista atrás, analizamos las claves para comprender lo que ha supuesto este cambio para nuestra escuela, qué nos ha ayudado a llegar dónde estamos y hacia dónde queremos seguir avanzando.

2. CÓMO COMIENZA ESTA EXPERIENCIA

El proceso de cambio en nuestra escuela es un largo recorrido, un camino que empezamos años atrás, fruto siempre de las necesidades que detectamos y de no estar conformes con ofrecer una educación tradicional. Llegó un momento en el que tuvimos que parar, frenar, pensar y reaccionar.

Fueron tiempos de leer, investigar, compartir, preparar debates temáticos, hacer reflexiones en equipo, conocer otras experiencias, contar con expertos que nos ayudaran y abrir los ojos a una escuela nueva llena de vida y donde todos y todas creyéramos sin muros ni paredes. Necesitábamos romper, abrir y respirar aires nuevos.

El proceso en el que estamos inmersas se sustenta en tres pilares fundamentales que son:



Ilustración 3: Pilares del proceso

2.1 Necesidad de cambio

Cuando las prácticas docentes reproducen modelos tradicionales, lejos de la realidad del siglo XXI, la escuela se aleja de los niños y niñas y de las familias. Se hace necesario replantearse nuevas necesidades, asumir un nuevo papel y crear un escenario educativo donde niños y niñas puedan expresarse, construir su propio aprendizaje en interacción con los demás y que les permita investigar, crear, pensar, reflexionar, sentir, disfrutar y jugar.

De esta premisa partimos cuando nos surgió esa necesidad de cambio, teníamos claro que algo en nuestro trabajo estaba fallando y que teníamos que desterrar muchas de las prácticas educativas que se estaban desarrollando en nuestra escuela.

Los libros, métodos y fichas, unidos a la presión de la etapa de Primaria, estaban dejando muy poco espacio, todo era estático, no había cabida a lo que los niños y niñas de estas edades necesitan y demandan.

Teníamos que indagar nuevas opciones, nuevas formas de dar respuesta al alumnado. Una vez que miramos hacia dentro, sentimos la necesidad de mirar hacia fuera, hacia otros centros con buenas prácticas que pudieran ser nuestros referentes, nuestra inspiración para iniciar nuestro propio camino.

2.2 Innovación

La necesidad de cambio va unida a la innovación. Hablar de innovación requiere una responsabilidad compartida. Se convierte en una vía para poder ofrecer la escuela que queremos y que niños, niñas y familias necesitan. No es el fin, es el camino, el recorrido, que hay que realizar sin prisa y de una manera muy reflexiva.

El proceso innovador va a convertirse en nuestro espejo y nuestro reflejo de cuestiones tan determinantes como cuál es nuestra visión de la infancia, cómo creemos que niños y niñas acceden a los conocimientos, qué estrategias pueden desarrollar y cómo deben ser los aprendizajes. Es necesario elevar la mirada al escenario educativo en el que va a desarrollarse la vida de niños y niñas en nuestra escuela.

Podemos ir mucho más allá, ya que la innovación debe abarcar cuestiones sobre cómo creemos que debe ser nuestro perfil como docente, la manera en que nos dirigimos a los niños y niñas y cómo respetamos su forma de sentir, ser y mostrarse.

Será necesario tener presente el proceso evaluador como factor de mejora y reflexión que nos ayudará a seguir en el camino construyendo cada día una escuela mejor.



Ilustración 4: Interactuando en la Zona Verde



Ilustración 5: Alumnos intentando leer una nota informativa



Ilustración 6: Trabajo en equipo

La innovación tiene que llevar implícita nuestras ganas y necesidades de formarnos, nuestras inquietudes y las relaciones que queremos que se establezcan entre todos los miembros de la comunidad educativa, que generará un sentimiento de equipo, generoso y entregado, que sepa y desee trabajar de manera colaborativa y cooperativa en una labor compartida.

2.3 Formación

Para poder innovar en educación tenemos que estar actualizados, indagar sobre procesos, metodologías inspiradoras, tener un conocimiento claro de la infancia, saber relacionar la fundamentación teórica con propuestas educativas, indagar en otras experiencias, en buenas prácticas educativas que grandes y comprometidos docentes están haciendo y que se convierten en referentes.

Se hace necesario conocer y manejar la fundamentación teórica y la normativa de referencia. Estos dos pilares dibujarán nuestro marco de acción y nos garantizarán una red de seguridad y confianza para introducir innovaciones.

Por un lado, teníamos que volver a reflexionar sobre nuestros referentes teóricos que fundamentarían nuestra práctica educativa. Rescatando las teorías de la Psicología y de la Pedagogía fuimos hilando y dando forma a la fundamentación teórica de nuestra escuela.

En el plano de la Psicología tenemos muy claro que nos identificamos con una escuela constructivista. Entendemos el aprendizaje como un proceso interno e individual, que deberá ser significativo para el niño y la niña y, para ello, las actividades que se propongan han de estar acordes a sus estructuras cognitivas para poder así generar nuevas estrategias. La motivación es fundamental para facilitar los aprendizajes.

Para nosotras es necesario partir de la cultura experiencial del niño y la niña y crear espacios de conocimientos compartidos, porque tenemos la certeza de que aprenden en interacción con los demás y que el aprendizaje debe ser socialmente construido. El juego es vital para los niños y las niñas, una manera de expresarse y desarrollar vínculos personales con la realidad y de construir sus propios conocimientos. Autores como Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky han sustentado estas premisas.



Ilustración 7: Juntos lo descubriremos

En el campo de la Pedagogía, nuestra escuela tiene como referentes a autores como Dewey y Kilpatrick, precursores del método de proyectos que desarrollamos con nuestro alumnado y los postulados de la Escuela Nueva pues nos inspira a realizar prácticas educativas en los que los niños y niñas se sientan libres, puedan mostrar su espontaneidad, experimentar, descubrir, expresarse, investigar, ser creativos, autónomos moral e intelectualmente y vivan las relaciones sociales de manera compartida y natural con el juego como pieza clave.

Sentimos que el niño y la niña son el punto de partida y llegada de todas nuestras propuestas y nosotros los docentes dinamizadores de la vida escolar ofreciéndoles ambientes y espacios, por eso nuestra metodología se inspira en el espíritu de educadores como Montessori, Pestalozzi, Froebel y Claparade.

Más cercanas están las aportaciones de Malaguzzi (2001), de la Escuela de Reggio Emilia, que nos ha marcado un nuevo concepto de organizar el centro en ambientes de aprendizajes, espacios donde niños y niñas se sientan libres de elegir, así como las propuestas de Tonucci, que nos resulta tan inspirador por su tratamiento a la infancia.

En definitiva, hacemos nuestras esas aportaciones y prácticas metodológicas con las que construir una escuela que favorezca a los niños y niñas, en su diversidad, inclusiva de verdad y que por ello sea un espacio de aprendizaje para todos y todas.

Por otro lado, el otro pilar que sostendrá nuestros avances es la normativa que regula la Educación Infantil. La legislación vigente que establece la ordenación de la enseñanza y el Currículo de Educación Infantil es el marco de referencia dentro del cual desarrollar nuestras prácticas docentes. Así que, siempre teniéndola en cuenta, hemos ido explorando los resquicios y los pequeños huecos para dejar crecer a nuestra escuela.

Cuando surgió la necesidad de cambio, centramos nuestros propósitos en realizar una formación constante que nos diera la llave para abrirnos camino a la innovación.

Detectamos las principales necesidades, ahí donde tendríamos que empezar a incidir. El primer paso era abandonar los libros de textos y métodos de editoriales, que de alguna manera, sesgaban el avance y condenaban a los niños y niñas a seguir un ritmo de actividades muy poco creativas y personales, no dejando espacio a la diversidad.

Y así empezamos, con la primera Formación en Centros, en la que participaba todo el profesorado. La temática, el Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta primera experiencia nos llevó a poner en práctica en el centro un Proyecto sobre “El papel”, al hilo de nuestra fuerte impronta de Ecoescuela, que ha marcado siempre la línea pedagógica del centro. La experiencia fue positiva, las sensaciones del profesorado buenas y sobre la base de la fundamentación teórica del ABP fui-

EXPERIENCIAS



Ilustración 8 y 9: Haciendo papel reciclado

mos comprendiendo que otra forma de aprender era posible (Díez, 1996 y Díez, 2007).

Eso era sólo el comienzo. Los métodos de fichas pesaban emocionalmente mucho, daban a las compañeras una falsa seguridad de estar cumpliendo con su trabajo. Las concepciones tradicionales están muy arraigadas en nuestra forma de entender la enseñanza, hemos sido alumnado en ese sistema tradicional y las prácticas tradicionales están grabadas a fuego en nuestra forma de entender el sistema. Un muro infranqueable. Había que continuar, poco a poco, paso a paso. Costó un par de cursos más dar el gran paso de dejar los libros de texto y lanzarnos a la aventura de los proyectos.

Durante esos dos cursos, nuestra formación estuvo dirigida a fortalecer nuestros conocimientos y experiencias en competencias lingüísticas y matemáticas, acercándonos siempre al constructivismo, a la idea de ofrecer al alumnado un lugar protagonista en su aprendizaje, a centrar la actividad en la manipulación y en la experimentación, antes de pasar a plasmarlo en el plano simbólico, dejando progresivamente las fichas en un lugar secundario. Las aportaciones de Fons (1999) y Aguilar (2010) guiaron nuestro camino en este sentido. Paso a paso. La evolución es un proceso de cambio lento y así lo hemos vivido en El Llano.

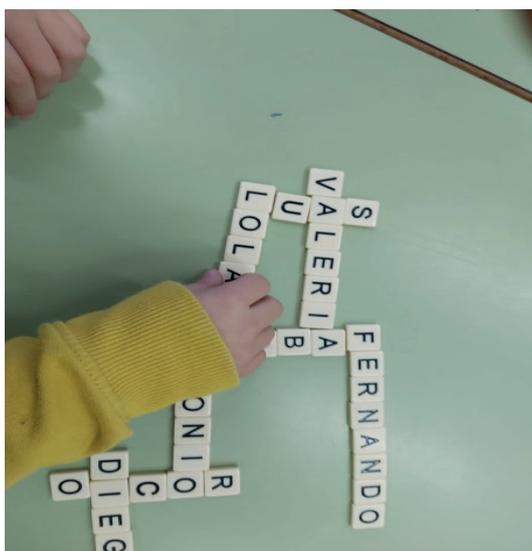


Ilustración 10 y 11: Secuencias didácticas de escritura y de matemáticas



Ilustración 12: Proyecto "Máster chef"



Ilustración 13: Proyecto "Los planetas"

2.3.1. Primeros cambios reales en la práctica educativa

Por fin, el curso 2017/2018 nuestra escuela se convirtió en un Laboratorio de cambio con la puesta en marcha de los proyectos. Fuera libros de fichas. Decidimos poner en marcha un proyecto cada trimestre, teniendo en cuenta los intereses del alumnado. Íbamos todas a una, planificando cada momento del proyecto en coordinación de toda la escuela, aunque dando espacio a cada nivel, para que adaptara las actividades a las capacidades de su alumnado, y a cada grupo, para dejar un lugar a la idiosincrasia, características e intereses. No obstante, la línea de los proyectos y las actividades que los definen, especialmente las actividades de motivación, las principales de desarrollo y las de conclusión, siempre han sido comunes a toda la escuela, esto nos aporta fortaleza de unión, cohesión a nuestro trabajo y seguridad al ir avanzando todas a la vez. La estructura se ha ido enriqueciendo con los años y hemos hecho partícipe al alumnado de la elección de los proyectos, recabando sus aportaciones, preguntándoles directamente qué les gustaría saber, qué temas les interesan. Sus ideas son la base para la elección de los proyectos del curso siguiente. A partir de sus propuestas, el profesorado valoramos el trazado de los proyectos desarrollados, de manera que abarcásemos las diferentes áreas del currículum de infantil, de forma equilibrada, a lo largo de los cursos.

La experiencia del primer año fue muy positiva, lo que alentó a seguir avanzando en el cambio. La situación nos pedía formación sobre estrategias en el aula para dar cabida a la autonomía del alumnado, a su capacidad de elección y a la interacción con sus compañeros/as para desarrollar los procesos de aprendizaje al hilo de los proyectos. Teníamos que ir encajando las piezas. Así que durante el siguiente curso, la formación estuvo centrada en la metodología de rincones de actividad. En esta formación en centros, comenzó a tener

peso la figura de los expertos: maestras/os que realizan buenas prácticas en sus centros o personas expertas en algún tema, que acuden a nuestra escuela para contarnos de primera mano, su forma de hacer y su fundamentación, con ejemplos prácticos e inspiradores. En este caso, nos acompañaron maestras del Colegio Infantil "Viento del Sur" de Puerto Real y del CEIP "Luis Vives" de Jerez de la Frontera. A partir de sus aportaciones y propuestas, realizamos diferentes tareas, como lecturas y debates, reflexiones en equipo, planificación y puesta en marcha, por ejemplo, de los rincones. Posteriormente, en la siguiente sesión con los expertos, hacíamos una



Ilustración 14: Rincones: diversificación de actividades

partir de ahí, las compañeras fueron atreviéndose y cambiando la organización del aula, lo fuimos haciendo entre todas, en equipo, comentando y valorando las opciones. La puesta en marcha de los rincones fue todo un acierto y la mejor evidencia de ello es que el alumnado gestiona y organiza su propia actividad en los diferentes espacios del aula, de manera que nuestro papel ha cambiado, como guías y generadoras de situaciones de aprendizaje, lo que nos permite mantenernos en la distancia justa, para mirar para documentar.

El siguiente paso formativo fue planificar secuencias didácticas para desarrollar en los rincones. Necesitábamos mejorar la planificación de la práctica docente en el nuevo escenario pedagógico. En esta ocasión, continuamos con la ayuda de la experta, y profundizamos, especialmente, en secuencia didácticas de competencias matemáticas y competencias lingüísticas. Desarrollamos las secuencias, compartiéndolas y poniéndolas en común junto a la experta, que nos ayudó y nos dio pistas para avanzar en el planteamiento de situaciones de aprendizaje constructivistas, que ponían el foco en el papel protagonista del alumnado, tomando como base los diferentes materiales disponibles en los rincones. Nos sirvió para ir incorporándolas al día a día.

Durante este curso también, comenzamos a repensar la atención a la diversidad a través de los rincones, buscando la manera de facilitar la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y generalizar su atención por parte de las especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje dentro del aula. La diversificación de las actividades en distintos espacios de la clase, con materiales variados, al mismo tiempo, permite el trabajo coordinado de varias maestras en el aula y la posibilidad de dar respuesta a las necesidades e intereses de todo el alumnado.

puesta en común, y avanzábamos a partir de nuestro trabajo. Este formato de formación ha sido el que hemos desarrollado desde entonces, constituyendo para nuestro equipo la mejor opción formativa. Los expertos han constituido un pilar fundamental como referente y como inspiración. Nos ha ayudado a entender que otra práctica educativa era posible y nos gustaba el efecto.

Asumir el proceso de formación ha supuesto una aventura, un reto, un lanzarse y probar. Ejemplo de ello, sucedió en esta formación sobre los rincones, en la que las expertas nos propusieron hacer el cambio de organización del aula en una de las clases. Era lunes por la tarde. No nos lo pensamos y entre todas, fuimos estableciendo criterios, con la ayuda de las expertas, para crear los rincones de manera clara y bien definida. Al día siguiente, llegaría el alumnao y encontraría una nueva distribución del aula. El efecto fue increíble en los niños y niñas, que alucinaron con la nueva organización del aula, comentando que estaba todo muy ordenado. Ante nuestra seguridad al plantearlo, se adaptaron enseguida al nuevo funcionamiento y estaban encantados/as. A



Ilustraciones 15, 16 y 17: Secuencias didácticas: la sombra las mediciones.

Tuvimos ocasión, igualmente, de adentrarnos en el mundo de los Ambientes de Aprendizaje, gracias a la experiencia de la participación en el Programa de Escuelas Mentoras, que nos permitió la visita al Colegio Infantil “Pinolivo” de Marbella y la posterior transferencia de lo aprendido a las compañeras del equipo. Esta oportunidad nos permitió observar de primera mano la puesta en práctica de los espacios de aprendizaje y trajimos miles de propuestas, ideas, experiencias, para seguir avanzando. A partir de ahí, comenzamos a dar forma a la manera de plantear los ambientes en nuestro centro, en los que seguimos trabajando y que verán la realidad durante el curso próximo. En este proceso, las aportaciones de Cobo y Moravec (2011), Equipo Educativo de Reggio Emilia (1994), Fernández y Melero, (1995), Ruíz de Velasco (2019) y Trueba (2015), están orientando nuestras decisiones.



Ilustraciones 18 y 19: Ambientes en la Zona Verde

2.3.2 Cambios que piden una nueva formación

Después de estos cambios metodológicos, comenzamos a sentir que la manera en que evaluábamos y el formato en que trasladábamos la información sobre la evaluación a las familias no encajaban con las nuevas formas de nuestra práctica educativa, no respondía a la nueva manera de entender la infancia, el desarrollo de los aprendizajes y el proceso que la escuela estaba viviendo. Llegó el momento de centrar la formación en centros en la Evaluación. Y ese ha sido el trabajo que hemos tenido entre manos este curso, para cerrar el círculo... de momento. En esta ocasión, también de manos de expertos, dos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, que han ido guiando nuestro proceso formativo. A partir de las sesiones con ellos, hemos ido profundizando en el tema con lecturas, debates, reflexiones, puestas en común, planificación y puesta en práctica de estrategias de recogida de información y construcción compartida de nuestra propia Evaluación, con la correspondiente elaboración de un documento que la sintetiza y da forma. Esta formación nos ha servido para seguir avanzando en la construcción de un discurso compartido propio de nuestra escuela, una manera común de mirar la infancia y de entender nuestra práctica educativa. Nos ha servido para consolidarnos como equipo que camina junto hacia una misma meta.

Hemos comprobado y sentido la necesidad de desear aprender, leer, observar y analizar otras experiencias educativas, reflexionar, debatir..., ir construyendo nuestro propio discurso educativo como escuela, que nos define, que nos marca el camino a seguir. El profesorado debe estar formado, preparado, sabiendo qué se trae entre manos.

En todo este proceso, cabría destacar la idoneidad del formato de la Formación en Centros, usada de manera estratégica, con la participación de todo el profesorado de la escuela, a través de la Memoria de Autoevaluación, en la que hemos ido detectando las necesidades formativas del equipo, con el compromiso de todo el centro.

Las temáticas de la formación han ido estableciéndose en función de las necesidades de cambio. Conforme hemos ido avanzando hemos visto claro el siguiente paso, la siguiente necesidad formativa. El avance se ha ido abriendo camino, de manera natural y espontánea.

Para poder avanzar es fundamental la apertura de mente, la apertura de la mirada, dar opción a otras formas posibles de hacer las cosas. Esto sin duda requiere de una gran flexibilidad intelectual y capacidad de adaptación, que nuestro equipo ha ido demostrando poco a poco.

Poner la mirada en otros centros con buenas prácticas, inspiradoras, que funcionan, ha servido para darnos la oportunidad de probar formas nuevas de hacer nuestro trabajo, que nos ha permitido crecer como maestras. Ver que determinadas prácticas educativas funcionan en otros centros da la seguridad y el referente para intentarlo.

La conexión con otras escuelas nos está permitiendo establecer una red de centros y conectar con maestros y maestras que buscan avanzar en su trabajo, aprendiendo unos de otros, compartiendo generosamente sus avances, sus logros, sus formas de hacer. Nos sentimos acompañadas, arropadas: no estamos solas en este camino.

La figura de nuestro asesor del CEP ha sido otro referente en el proceso, pues nos ha ido acompañando a lo largo de todo el recorrido, desde los comienzos, orientándonos y ayudándonos a que la formación repercutiera de manera real en nuestra práctica educativa.

3. LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El avance hacia la mejora en educación es un camino que el equipo de profesorado al completo debe asumir unido, como un todo. No obstante, siempre hay un germen, donde nace toda iniciativa de cambio, el motor del avance. En nuestro caso ha sido el equipo directivo quien ha ido apoyando y guiando el proceso de formación del profesorado de nuestra escuela, ejerciendo el liderazgo pedagógico y apoyándose en iniciativas creativas de compañeras que han ido pasando por el centro y dejando huella.

Para mejorar los procesos de aprendizaje y nuestra práctica docente, es primordial que las ganas y el empuje del equipo directivo conecten con los intereses y los planteamientos del resto del profesorado. Se trataba de motivar a las compañeras para que se embarcaran en un proceso de cambio, contagiándose de la inquietud por seguir formándonos, por avanzar profesionalmente, por ser nuestra mejor versión como maestras, por ser nuestra mejor versión como escuela.

Cuando hablamos de liderazgo pedagógico nos estamos refiriendo al impacto educativo que esas actitudes pedagógicas pueden tener en el resto del claustro. En un equipo estable como es el nuestro nos hemos convertido en compañeras de vida donde existe un entramado de relaciones que de ninguna manera podemos dejar a un lado.

No podemos entender el cambio, la innovación, el querer avanzar sin que desde el equipo directivo se marque la línea pedagógica del centro y no ser sumamente generosos. Una generosidad que debe traspasar, contagiar e ilusionar a todas las maestras y a nuestra comunidad educativa.



Ilustración 20: Avancemos juntas

Tenemos la certeza de que tenemos que ser el motor de cambio que ponga del revés a todo el profesorado, haciéndoles reflexionar sobre nuevos aires más acordes a los tiempos educativos que vivimos y a las necesidades que los niños y las niñas tienen.

Desde nuestro perfil tenemos la responsabilidad de hacer reflexionar, no sólo en lo que se refiere a teorías y fundamentación, sino a prácticas educativas en el día a día. Además de miembros del equipo directivo, tutorizamos nuestros grupos donde ponemos en marcha nuevas prácticas. Nuestras clases están abiertas para sentir, ver y compartir.

4. DOS CONSTANTES EN NUESTRO PROCESO INNOVADOR: GENEROSIDAD Y PICO-PALA

Nuestro camino hacia la innovación está resultando una aventura apasionante y podemos afirmar que nos engancha y nos ilusiona. Miramos a nuestro alrededor y nuestra escuela se está transformando y con ella todos y todas los que la formamos.

Si miramos años atrás no cabe duda de que está resultando un proceso sumamente enriquecedor, lleno de momentos muy mágicos; cada paso dado ha estado lleno de emoción y nos hace sentirnos orgullosas.

De justicia hemos de decir que no ha sido fácil, pues el camino ha estado lleno de obstáculos. Desde nuestra figura de procesadoras de cambio hemos encontrado muchos altos y bajos, muchos retrocesos.

Entendemos que lo tradicional y lo que nos hace sentirnos cómodas frena lo nuevo; sigue latente, es muy difícil enfrentarse a esa zona de confort, esa aparente seguridad que ofrece la enseñanza tradicional, modelos que hemos recibido y que nos han funcionado durante mucho tiempo. Por ello, se hace complicado en muchos momentos avanzar y es muy frustrante cuando de tres pasos que avanzamos, retrocedemos dos.

Construimos nuestro conocimiento sobre la base de nuestras estructuras mentales y avanzar hacia otro andamiaje requiere de formación, puesta en práctica y reflexión; entendíamos que, si el trabajo es en equipo, la compañía nos daría seguridad. Es un proceso lento.

Aquí es donde encontramos dos ejes fundamentales que desde el liderazgo metodológico consideramos que han sido claves en la evolución que nuestra escuela está viviendo: la generosidad y el “pico-pala”.

La generosidad o ese “compromiso generoso” que nos acompaña desde los inicios, primero entre nosotras, germen y generadoras de ese cambio, que hemos sido capaces de construir una relación “educativa” (también personal) basada en creer firmemente en la necesidad de cambiar nuestra escuela, tener la misma mirada educativa y una creencia absoluta en querer dar el salto. Somos un maravilloso tándem y eso es una gran suerte.

Generosas en nuestras conversaciones, reflexiones y proyectos. Nos hemos apoyado, contagiado, hemos compartido todo lo que nos llegaba con inquietud, y con la misma generosidad elaboramos un plan de acción para hacer llegar todo esto a nuestras compañeras, contagiarlas y animarlas en esta aventura.

Este plan de acción ofrecía nuevas vías, con ejemplos, en el día a día, con fotos y vídeos de prácticas docentes inspiradoras, artículos, lecturas, conversaciones, propuestas de intervención, siempre con ese compromiso de generosidad y de ponernos en el lugar de las demás pero con un objetivo muy claro: cambiar la mirada sobre nuestro trabajo, sobre la educación y nuestra escuela.

Y aquí entra otro factor clave, que cariñosamente llamamos “pico-pala”, muy pacientes con los avances y retrocesos, muy comprometidas con la manera en la que nuestras compañeras también tenían que estar convencidas y comprometidas.

Hemos tenido la suerte de estar arropadas y muy firmes en nuestra idea, en los retrocesos sacamos “nuestro pico y nuestra pala” porque se trata de construir, de crear. Somos conscientes y estamos convencidas de que este proceso tiene que ser a nivel de centro; siempre hemos apostado por la unidad, por caminar en una misma dirección, no se ha tratado de convencer ni obligar a nadie, sino de compartir en lo que creemos y sembrar esa semilla, tocar ese interruptor que todos tenemos y llamar a la reflexión, a querer mejorar y apostar por una escuela presente y para el futuro.

Tenemos la suerte de tener grandes profesionales a nuestro lado, vemos nuestra escuela con orgullo y sentimos que hay un avance importantísimo. Seguimos en esa brecha proponiendo ideas y cambiando la mirada. Ahora podemos decir que estamos en la línea que queremos y en la que creemos y que nuestras compañeras están disfrutando de este cambio y sintiéndolo como algo suyo.



Ilustración 21. Actividad familiar en la playa



Ilustración 22. Abuelas en un taller de gastronomía andaluza

5. PROYECTAR LAS INNOVACIONES A LAS FAMILIAS

Uno de los pilares de nuestro centro y que lo caracteriza, desde hace años, es la gran participación de las familias en la vida de la escuela. Es algo que venimos desarrollando desde hace tiempo y que está muy consolidado en el centro. Contamos con una comunidad educativa magnífica, colaboradora y dispuesta a acompañarnos en el camino del aprendizaje de sus hijos/as, durante los tres años que pasan con nosotras. Su participación viene a través de varias vías: una potente AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas); un activo Consejo Escolar; la figura de los padres/madres delegados/as de clase que se conforman como un eslabón entre las familias y la escuela; la participación directa en actividades en el centro; la colaboración en talleres interactivos dentro del aula; la preparación en casa con sus hijos/as de la actividad de los expertos/as, así como la participación directa de en los proyectos (especialmente en las actividades de inicio y de conclusión); nos acompañan en salidas; una cuadrilla de abuelos y abuelas colaboran con nuestro huerto escolar durante todo el curso (otro pilar del centro); una comisión de decoración formada por madres y padres nos ayudan a mejorar las instalaciones del centro y a crear nuevos ambientes de aprendizaje, aprovechando todos los recursos que tenemos.

Su papel es fundamental y necesitamos tenerlas a nuestro lado, compartiendo nuestros objetivos y nuestra mirada a la infancia, por lo que es preciso mantenerlas informadas de nuestros avances y hacerlas partícipes en todo momento, sumándolas al proceso de cambio, avanzando

con nosotras. Para ello, empleamos las tutorías en grupo, en las que a través de vídeos y presentaciones vamos contándoles nuestra manera de entender el aprendizaje y nuestra forma de trabajar. De manera sencilla y cercana, les vamos dando pistas para que puedan comprender el proceso y acompañarnos en él. Su participación directa en las actividades del centro complementa esta información, pues les permite comprobar de primera mano la puesta en práctica de las ideas y planteamientos que compartimos con ellas.

Es así como proyectamos las innovaciones a las familias, haciendo visibles los cambios para hacerlas partícipes de los mismos.

No vamos a negar que la presión de la Primaria constituye un obstáculo importante en este proceso de avance, que se ve reforzado por el hecho de ser un centro diferente. El cambio es importante (de edificio, de profesorado, de etapa educativa, de metodología) y, aunque a través del Programa de Tránsito a Primaria intentamos limar diferencias y acompañar al alumnado y a sus familias durante el proceso, hay algunos aspectos que cuesta limar. No obstante, ha llegado el momento en que nuestra escuela, nuestro equipo, ha superado esa presión. Tenemos claros nuestros objetivos y nuestro camino, nuestra etapa es única y tiene formas de hacer específicas y diferentes. No preparamos para primaria, tenemos nuestros propios objetivos, nuestras propias metas. Y así, con toda la seguridad que la formación y la normativa nos aporta, se lo trasladamos a las familias, contagiándolas de nuestra forma de hacer. Y no vamos a dar ni un paso atrás en este sentido.

Las familias a nuestro lado, convencidas de que funciona, porque así lo ven, así se lo mostramos, así lo compartimos con ellas. Y cuando las familias entienden nuestros planteamientos y los experimentan de primera mano, ganamos su confianza, su apoyo y su respeto. Las familias son un pilar, un sustento, y por eso entendemos que debemos cuidarlas y darles su sitio, a nuestro lado.

6. ¡CREATIVIDAD SIEMPRE!

Este proceso de cambio y de innovación de la Escuela “El Llano” no termina aquí, seguirá avanzando, creciendo, probándose a sí mismo, reinventándose siempre, sin parar, sobre los cimientos que el equipo de profesorado ha construido de manera compartida en estos años.

La práctica docente no puede ser mecánica, no puede estancarse y repetir las mismas fórmulas siempre, sino que por el contrario ha de ser dinámica, estar viva, una aventura, probando ideas nuevas, avanzando.

Nada puede ser igual de un curso a otro: los grupos son distintos, las familias, el profesorado, las necesidades, el momento que nos toca vivir, lo que sucede en nuestro entorno, a nuestro alrededor. La escuela no puede ser indiferente a esos estímulos, sino que al contrario, debe ponerlos en su foco de atención, mirarlos de frente, atenderlos y darles su lugar. La vida fluye y la escuela también debe fluir.

Esto significa que no podemos parar, que tenemos que seguir inventando, creando nuevas formas, mirando hacia delante, observando a la infancia, aprendiendo de ella, entendiendo su forma de aprender y avanzar y dando respuesta a sus procesos, necesidades e intereses.

Para el curso próximo continuaremos avanzando en hacer realidad los ambientes de aprendizaje en “El Llano”, que además de ser el camino que nos abre nuestro propio avance, en el que llevamos tiempo trabajando, constituye una respuesta pedagógica, bien fundamentada y bien pensada, para la inclusión de todo el alumnado y el respeto a los ritmos de la infancia. Además, de manera singular, se nos ofrece como respuesta educativa y organizativa idónea para el curso próximo 2020/2021, que tan especial se presenta, ante la situación de pandemia por la COVID-19. La idea consiste en aprovechar todos los espacios del centro, más allá de las paredes de las aulas, considerando que “cada espacio de la escuela es una herramienta pedagógica” (Tonucci, 2020). Este será nuestro cometido.

REFERENCIAS

- Aguilar, B. (2010). *Construir, jugar y compartir. Un enfoque constructivista de las Matemáticas en Educación Infantil*. Enfoques Educativos S.L.
- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Decreto de 29 de julio de 2008*, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
- Díez, C. (1996). *La oreja verde de la escuela: Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Díez, C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Equipo Educativo de Reggio Emilia (1994). *Los cien lenguajes del niño*. Madrid: Editorial Conferencia.
- Fernández, P. y Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fons, M. (1999). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017*, de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Organización de la respuesta educativa.
- Instrucciones de 20 de septiembre de 2019*, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para el desarrollo de la formación en centro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, S.L Rosa Sensat.
- Orden de 5 de agosto de 2008*, por la que se desarrolla el Currículum en educación infantil en Andalucía.
- Orden de 29 de diciembre de 2008*, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 31 de julio de 2014*, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Resolución de 23 de junio de 2019, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2019/2020.

Romera, M. (2019). *La escuela que quiero. En busca del sentido común: pedagogía de altura contada desde el suelo*. Barcelona: Editorial Destino.

Ruíz de Velasco, M.A. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó.

Tonucci, F. (2020). Conferencia: *Una buena escuela en tiempos de coronavirus*. <https://www.youtube.com/watch?v=OBSvAKQCFjg>

Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuesta de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro

HISTORIAS MÍNIMAS

“Practicando” en la escuela infantil

Practicing in early childhood education

Mari Carmen Díez Navarro*

Recibido: 8 de abril de 2020 Aceptado: 8 de abril de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Díez Navarro, M^ª C. (2020). Lo que nos chirría en la Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 169-171DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8493>

Mari Carmen Díez Navarro

RESUMEN

Acompañar estudiantes en prácticas puede llegar a ser una experiencia formativa para las dos partes. A través de situaciones como la que aquí se narra, la atención de la maestra hacia una de sus criaturas hace saltar las alarmas de la estudiante en prácticas. ¿Será cierto que a la maestra le cae mal este niño? ¿Qué habrá detrás de esa aparente no-escucha?

Palabras clave: educación infantil; prácticum; mirada; escucha; atención

ABSTRACT

Accompanying students during their practicum can be a formative experience for both, teacher and student. Through situations like the one narrated here, the teacher's attention to one of her children causes the student to open new questions. Is it true that the teacher dislikes this child? What is behind this apparent non-listening?

Keywords: childhood education; practicum; look; listening; attention

En una ocasión, hace varios años ya, paseaba por el patio de mi escuela acompañada por una alumna que hacía sus prácticas formativas aquí. Mirábamos a los niños jugar relajadamente y hablábamos de los diversos acontecimientos cotidianos en el aula y en el comedor. De tanto en tanto algunos niños se acercaban para explicar sus juegos, enseñar sus inventos o quejarse de algún pequeño conflicto con los compañeros. Yo los iba escuchando y les decía lo que pensaba en cada caso, intentando hacerlo brevemente y con claridad para no interrumpir demasiado su tiempo de juego libre.

La chica escuchaba atentamente los diálogos que mantenía con los niños, queriendo captar todo lo que pasaba, a veces hasta tomaba notas. Y a mí me parecía bien que lo hiciera, era su cometido como persona que quiere aprender un oficio: observar, reflexionar, acudir a sus saberes

*Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>

teóricos y a sus experiencias prácticas, dudar, criticar, preguntar, probar...

En un determinado momento un niño se acercó con la intención de decirme algo, pero no llegué a escucharlo, sino que lo giré y le di un suave empujoncito remitiéndolo de nuevo hacia el patio, el juego y los amigos. No mediaron palabras, ni del niño, ni mías. Sólo el gesto con el que lo alejaba de mí.

Entonces vi que la cara de la alumna empezó a oscilar entre expresiones de asombro, extrañeza, duda, y abierta desaprobación después. El caso es que se puso muy seria, enrojeció, dejó de hablar y se dedicó a escribir en su cuaderno de notas todo aquello que le generaba un mal estar cada vez más notorio. Intuyendo su desacuerdo, le pregunté por qué pensaba ella que no había atendido la demanda del niño y me dijo, con vergüenza y nerviosismo, que debía ser “porque me caía mal”.

—¿Y no podría ser por alguna otra razón? — insistí —.

—No, porque a todos los has escuchado menos a él.

—¿Y crees que a estas alturas yo me dejaría llevar tan tranquilamente por un sentimiento negativo hacia el niño sin intentar controlarlo? Y además delante de ti...

No supo qué decir y se azaró bastante. Así que le expliqué algo obvio y que está implícito en nuestro trabajo de maestros, aunque no se comente tanto como otras cosas. Le conté que cada niño tiene una historia, unas características, unos puntos exitosos y otros no tan buenos. Y que por eso no se puede interaccionar con ellos de una manera estandarizada, sino que cada cual requiere una forma particular. Y eso dice mucho de la escucha, de la atención personalizada, de la diversidad, de los vínculos, del seguimiento y de la demanda al cambio que hace el maestro a cada uno de los niños y niñas.

Ese niño en concreto, le dije, proviene de una familia en la que él es y será el primero (y el único) hijo, nieto, sobrino... De modo que desde que nació ha gozado de muchos privilegios y atenciones, hasta el punto de que cuando abría la boca, los demás se callaban para

“Cada niño tiene una historia, unas características, unos puntos exitosos y otros no tan buenos. (...)no se puede interaccionar con ellos de una manera estandarizada.”

“Cada uno es diferente y requiere un intervención distinta. Ser maestra no es nada sencillo.”

escuchar lo que tuviera a bien decir. Y así ha seguido siendo, de modo que su autoestima ha crecido muchísimo y él se ha afincado en ese papel central, exigiendo algo parecido de cualquier persona que esté a su lado. Pide y exige que se le escuche aunque lleve ya un rato hablando, aunque esté hablando otro, aunque sea la hora del cuento, aunque se esté hablando de otro tema, etc. Lo cual le sitúa en un papel bastante prepotente y le provoca conflictos con los demás, cosa que hay que ayudarle a regular poco a poco.

Hemos hablado sobre esto ya muchas veces, él y yo, con el grupo en clase y con sus padres. De hecho, todo el núcleo familiar está haciendo el esfuerzo de frenarlo cuando habla sin tomarse un respiro o cuando arrolla el hablar de otros, intentando hacerle entender que ha de respetar la palabra y el tiempo de los demás, pero le cuesta. Dejar un sitio de privilegio no es fácil. Sin embargo está claro que le conviene situarse en un lugar más real, más repartido, menos centralizado.

Cuando me mira a mí, sonrío seductoramente y empieza a regalarme sus mil y un comentarios; es su costumbre. Y como siente que lo que sale de él es algo bueno, lo hace de una manera casi automática. Pero entonces yo he de resituarlo en su tarea de buscar la descentración y el control de sus palabras. De ahí venía mi aparente “no-escucha” en esa intervención que tanto te ha extrañado. ¿Le ves sentido a todo esto que te cuento? ¿Qué piensas?

- Sí, lo entiendo. Creía que los niños, solo por tener cinco años, son todos prácticamente iguales, pero no es así. Cada uno es diferente y requiere un intervención distinta. Ser maestra no es nada sencillo. Tengo mucho que aprender.

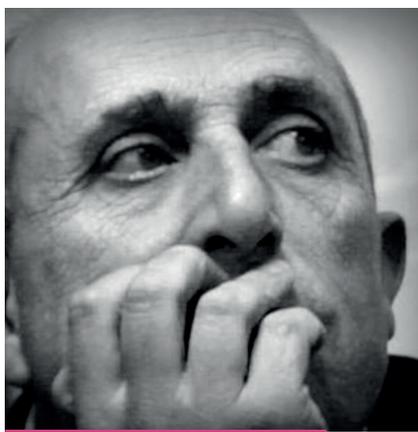
HISTORIAS MÍNIMAS

Malentendidos en Educación Infantil

Misunderstanding in childhood education

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 11 de abril de 2020 Aceptado: 11 de abril de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2020). Malentendidos en Educación Infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 172-174DOI: <https://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8541>

Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

Hay ciertos malentendidos en la educación infantil que es necesario volver a pensar cada poco. El autor apunta a algunos de estos asuntos, como el papel de las familias o el de la evaluación, ofreciéndonos argumentos para la reflexión.

Palabras clave: educación infantil; familia; función del profesorado; currículum; evaluación

ABSTRACT

There are certain misunderstandings in childhood education that need to be rethought time and time again. The author points to some of these issues, such as the role of families and assessment, offering us arguments for reflection.

Keywords: childhood education; family; role of teachers; curriculum; assessment

Nadie duda que la Educación Infantil es la etapa más importante de la vida. En estos primeros años se aprende a hablar, a pensar, a ser autónomo, se desarrolla la identidad, se establece las primeras relaciones sociales entre iguales y se incorpora los contenidos básicos de nuestra cultura. Pero hay ciertos malentendidos en este tiempo de aprendizaje sobre los que debemos reflexionar.

Entre el profesorado, la familia y la infancia hay un triángulo en continuo equilibrio que hoy está desdibujado. La vida va tan deprisa, es todo tan plástico y moldeable que hemos perdido los vértices de las figuras geométricas que dan seguridad y soporte a la estructura generacional. Comprender a la infancia no es pensar como niños y niñas de pocos años. Responder a sus demandas no es darles lo que piden sino ofrecerles lo que necesitan. Y los chicos y chicas de la pri-

*Cristóbal Gómez Mayorga

C.E.I.P. El Romeral (Vélez-Málaga, Málaga), (España)

<http://xtobal-educacioninfantil.blogspot.com>cgomezmayorga@hotmail.com

mera infancia necesitan pocas cosas pero esenciales: posibilidades de desarrollo, seguridad, límites y amor. Los padres, madres y profesorado siempre debemos estar en la base del triángulo en continua colaboración. No podemos formar una figura geométrica en la que el adulto esté al mismo nivel de quienes aún no tiene experiencia. Los mayores debemos comprender las necesidades de la infancia pero nunca acceder a sus exigencias derramadas. A los adultos nos toca ser el sostén de este triángulo.

Es un tópico decir que debemos partir de los intereses de los niños y niñas en estas edades. Creemos que la cuestión está mal planteada. Debemos partir de sus necesidades, de lo que es imprescindible para su desarrollo y crecimiento. Hay que tener una “oreja verde”, que decía Rodari, para saber interpretar qué necesitan y darles respuestas en las escuelas. Los chicos y chicas del aula de infantil pueden demandar trabajar sobre los juguetes, sobre un perrito que está enfermo, sobre las princesas o sobre los guerreros. Pero en el piso de abajo, como lo llama Mari Carmen Díez, se les está moviendo sus corazoncitos, sus emociones o sus necesidades, que salen a flote para que sean sanadas. Podemos trabajar sobre sus intereses porque debajo de estos, siempre emergen sus necesidades. En cualquier tema siempre surgen sus emociones: los celos, el amor, el miedo, la muerte... Estos contenidos están latentes en los cuentos, en sus conversaciones, en sus demandas, intereses y deseos. Sólo deberemos tener una “oreja verde” para detectarlos y trabajar sobre ellos.

Otra manida discusión en esta etapa educativa es si el profesorado debe establecer unas relaciones de amistad con el alumnado o ser fuente de autoridad. Los niños y niñas necesitan referentes adultos que los contengan y que les de seguridad y amor. Las dos cosas al mismo tiempo. Es necesario empatizar con ellos, entrar en sus juegos y tener cierta complicidad, y sólo desde ese lugar de conexión podemos ejercer de autoridad. La disciplina como técnica no funciona. En educación establecemos relaciones humanas y debe haber cariño y conexión para que haga efecto la contención y el límite. La principal capacidad que debe tener la per-

“Entre el profesorado, la familia y la infancia hay un triángulo en continuo equilibrio que hoy está desdibujado.”

“Evaluar es comprender para mejorar. (...) Lo demás es culpabilizar, someter, controlar y legitimizar.”

sona educadora quizás sea conectar con la infancia sin perder nuestro lugar como adultos referentes.

Otra de las cuestiones controvertidas de la Educación Infantil es cómo lidiar con las programaciones y el currículum frente a las necesidades de la infancia. Se supone que el currículum es la especificación de lo que necesitamos saber para vivir. Las normativas educativas intentan plasmar esos contenidos pero han perdido la finalidad. Lo esencial que debemos aprender es lo que somos junto a los demás seres vivos, que estudia las Ciencias de la Naturaleza, lo que hemos sido hasta nuestros días, que lo estudia La Historia y en qué mundo vivimos, que lo trata la Geografía física, humana y económica. También es importante cultivar las artes, que es la máxima expresión creativa que hicimos como humanos. Y todo ello con los instrumentos que tenemos para pensar, conceptualizar y comunicar, que nos presta la Lengua, las Matemáticas o la Filosofía. Pero hemos dividido todo el contenido en porciones y lo hemos repartido en temas de libros de textos. Y pensamos que dando diariamente un trocito de conocimiento se juntarán en la cabeza de los chavales. Pues estamos equivocados. Los aprendizajes solo son relevantes si están globalizados, contextualizados y son funcionales. Y en la Educación Infantil debemos ir a lo esencial como resumió La Unesco hace tiempo: descubrir lo que somos, comprender a los demás y aprender el mundo en qué vivimos.

Y por último, subrayar el siempre problemático tema de la evaluación en Educación Infantil. Evaluar es comprender para mejorar. Me lo enseñó mi maestro Miguel Ángel Santos Guerra. Lo demás es culpabilizar, someter, controlar y legitimizar. Evaluar tiene sentido si sirve para entender a cada niño y niña: saber lo que les pasa, en qué situación están, que saben, qué necesitan y en qué les podemos ayudar. Sólo un buen diagnóstico sirve para educar. No debemos perdernos entre números cargados de supuesta objetividad. Los números sólo tranquilizan nuestras conciencias porque su simplicidad tiene visos de verdad. Lo dicho, evaluar es comprender para dar respuesta a las necesidades de la infancia, no hay más.

HISTORIAS MÍNIMAS

Enseñar a pensar en las posibilidades

Teaching to think about the possibilities

J. Eduardo Sierra Nieto*

Recibido: 14 de julio de 2020 **Aceptado:** 15 de julio de 2020 **Publicado:** 31 de julio de 2020**To cite this article:** Sierra, J. E. (2020). Enseñar a pensar en las posibilidades. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 175-179**DOI:** <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9901>

J. Eduardo Sierra Nieto

RESUMEN

Ser guía o acompañante se ha convertido en un cliché en el mundo educativo, también en las clases de formación del profesorado. Sin embargo, el mero hecho de proponernos como maestras y maestros un lugar mediador no resuelve sin más la situación. Se hace preciso explorar esa idea de mediación e ir dando forma a un lugar propio en la enseñanza. En este texto, el autor se detiene en un aspecto concreto: si enseñar quiere decir mostrar y no adoctrinar ¿la función de una maestra o de un maestro consiste en “mostrar todas las posibilidades”, o en abrir la posibilidad de “pensar en las posibilidades”?

Palabras clave: oficio docente; acompañamiento; mediación; adoctrinamiento; influencia; pensar

ABSTRACT

Being a guide or companion has become a cliché in the educational world, also in teacher education. However, the mere fact of proposing ourselves as teachers a mediating place does not resolve the situation. It is necessary to explore this idea of mediation and to create its own meaning in teaching. In this text, the author reflects on a specific aspect: if teaching means to show and not to indoctrinate, does the function of a teacher consist in “showing all the possibilities”, or in opening the possibility of “thinking about the possibilities”?

Keywords: teaching profession; educational accompaniment; cultural mediation; indoctrinate; influence; thinking

*J. Eduardo Sierra Nieto <http://orcid.org/0000-0002-9925-1656>

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Educación, Universidad de Málaga

esierra@uma.es

Twitter: @edukrator

<https://uma.academia.edu/JEduardoSierraNieto>

En la educación infantil, visualizar a las maestras y a los maestros como guías y acompañantes se ha convertido en una figura recurrente, cuando no en un cliché. Algo que aprecio también en las aulas universitarias. Bajo esa imagen se nos representa una relación decididamente *antiautoritaria* que reclama, consecuentemente, ir dando forma a otra en la que lo primordial del oficio educativo (la mediación con la cultura y la entrada en el mundo de lo simbólico) no quede desdibujado.

Lo que ocurre, a mi modo de ver, es que solemos ir dando bandazos entre ese autoritarismo que rechazamos de plano y su aparente opuesto: ponernos *del lado* de nuestro alumnado. Pero la educación no consiste en decidir si estamos *en contra* o *a favor* de las niñas y de los niños, sino en recrear y sostener —con originalidad y apertura— el *a favor*.

La tendencia a resolver el asunto por la vía de un *a favor sin condiciones*, es algo que identifico en muchos de los trabajos de clase. En estos, aparecen afirmaciones que van en la línea de “promover relaciones simétricas con el alumnado” o entender a “profesores y estudiantes como iguales”. Sin embargo, diría, la educación no es una cuestión de simetría o igualdad (al menos no en el sentido de coincidencia o correspondencia), sino de *disparidad*.

Lo anterior me lleva a pensar en que durante la formación es crucial dedicarnos a estudiar y comprender la naturaleza de la educación como experiencia de vinculación y, desde ahí, pensar la enseñanza como *influencia respetuosa*. A partir de ello, quiero proponer algunas reflexiones en torno a una de las opciones que parecen tomar mis estudiantes respecto de *su lugar* en la enseñanza, y que se sintetiza en la idea de que una maestra, un maestro, debe poder *enseñar todas las posibilidades*. Me explicaré.

Es habitual que alguna estudiante plantee que, frente a una enseñanza que solo muestra un punto de vista y por ello adoctrina, habría que proponer otra que muestre todos los puntos de vista, todas las posibilidades. En ese razonamiento, que reaparece cada curso, hay dos ideas que destacan.

“Pero la educación no consiste en decidir si estamos en contra o a favor de las niñas y de los niños, sino en recrear y sostener —con originalidad y apertura— el *a favor*.”

“El asunto me pareció interesante en al menos dos sentidos: porque nos invitaba a pensar en nuestro lugar en la mediación cultural y porque nos invitaba a pensar culturalmente en la idea de familia.”

La primera es la aparente existencia de un constructo que podemos denominar como “todos los puntos de vista”; como si el conocimiento humano fuera una suma de partes que es posible ir recopilando y acumulando. La segunda tiene que ver con la imagen que se componen de un buen docente como aquel o aquella que, además de haberse cultivado en el conocimiento de “todos los puntos de vista”, se mantiene al márgenes. En resumidas cuentas, y según esta perspectiva: un buen maestro, una buena maestra, es quien enseña todas las opciones sin revelar la suya.

En ese sentido, el curso pasado se nos presentó la ocasión de seguir pensando sobre ello, a propósito de uno de los *temas estrella* en educación infantil: los tipos de familia. Nos preguntamos: ¿cómo enseñar a las niñas y a los niños que existen distintos tipos de familias? Una conversación que se inició en buena medida porque está presente en nuestro día a día y, también, porque la ultraderecha se está encargando de revitalizar posiciones reaccionarias respecto de cómo las personas nos vinculamos y convivimos.

En el curso de la conversación, a muchas de las estudiantes les pareció muy razonable que circunscribir la enseñanza a mostrar como única opción posible la familia *heteronormativa* no era educativo; resultaba una posición sesgada y poco sensible con la realidad social. Hasta aquí, bien. Sin embargo, al pensar en alternativas surgió un nuevo interrogante: ¿y si el hecho de elegir como maestras¹ otros modelos de familia que mostrar en clase, acaba resultando también adoctrinador? Y desde aquí es que emergió la idea de “enseñar todos los modelos de familia” como la opción al parecer más adecuada.

El asunto me pareció interesante en al menos dos sentidos: porque nos invitaba a *pensar en nuestro lugar* en la mediación cultural y porque nos invitaba a *pensar culturalmente* en la idea de familia (esto sirve para cualquier otro contenido escolar).

1 Vengo utilizando el femenino pues me estoy refiriendo a las clases de Teoría de la Educación en el Grado de Educación Infantil (UMA), donde prácticamente el 100% del alumnado son mujeres.

Respecto del *lugar del docente*, parecían tener problemas para aceptar que como maestras deberán posicionarse, y que esa toma de postura no es equivalente automáticamente a la manipulación o al adoctrinamiento. A ellas les preocupa que las niñas y los niños aprendan a pensar por sí mismos, y la postura acorde —bajo su razonamiento— es que para conseguirlo han de desaparecer como portadoras de una posición propia al respecto (nuevamente, esto sirve para cualquier otro contenido escolar). Pero quienes hemos pasado tiempo con niños y niñas, sabemos que su inclinación es la de buscar la autenticidad y reclamar nuestras verdades. Esto es, nos preguntan a menudo para saber qué pensamos, cómo vemos las cosas, cómo las experimentamos. Así es como van haciéndose una idea de *nuestras opciones* en el camino por dar forma a las suyas.

¡Claro que una maestra o un maestro debe custodiar la posibilidad de pensar por uno mismo! Pero sin que ese propósito acabe obturando el hecho de que la libertad de pensamiento tiene que ver con la vinculación y la mediación adulta, y no con la autosuficiencia.

En cuanto a *pensar culturalmente* me estoy refiriendo a que lo importante no es tanto qué opción es la propia (algo por otro lado crucial) sino el hecho de que las maestras y los maestros deben saber explorar los asuntos humanos desde un punto de vista culturalmente rico para así *dar que pensar* en la escuela.

Frente a la tesitura descrita, les preguntaba: ¿habéis pensado qué es una familia, más allá de los lugares comunes? ¿Creéis que es un concepto inmutable a lo largo y ancho del mundo? ¿Cuál es vuestra experiencia de la vida en familia? ¿Un amigo puede ser considerado como un familiar? Un señor entrado en los cincuenta que comparte su día a día con su gato ¿tiene una familia? Y una anciana viuda que acoge estudiantes en programas universitarios de alojamiento ¿la tiene?

Al principio no parecían entender qué sentido podrían tener esas preguntas, pues para ellas la cuestión estaba bien clara: frente a una enseñanza aparentemente parcial que *barre para su terreno*, otra *completista* que muestra el abanico entero.



Photo by Juliane Liebermann on [Unsplash](#)



Photo by Andrew Seaman on [Unsplash](#)

Durante un tiempo exploramos esas y otras preguntas, y descubrimos que, si bien reconocíamos elementos comunes, sus experiencias *en familia* revelaban sentidos vitales dispares. Aparecían historias y sentires que nos hablaban, no ya de “los tipos de familia” sino de la *vida en familia*.

Poco a poco, la conversación vehiculaba un aprendizaje aperturista, de tal manera que... ¡estábamos aprendiendo acerca de los tipos de familia! Solo que lo hacíamos desde la narración de vivencias que nos permitían reconocer y respetar distintas opciones vitales; explorando también la complejidad —y la riqueza— que ha entrañado y entraña organizar la vida en común.

Y así fue como pasamos del “enseñar todas las posibilidades” al “pensar en la posibilidad de éstas”. Todo un juego de palabras. Y todo un reto educativo.

HISTORIAS MÍNIMAS

El valor de los Nadie

The value of Nobody

Rosa Vázquez Recio*

Recibido: 3 de junio de 2020 Aceptado: 11 de junio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Vázquez Recio, R. (2020). El valor de los Nadie. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 180-184DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i2.9520>

Rosa Vázquez Recio

RESUMEN

Esta *Historia mínima* se dirige a los *Nadie*, a quienes no han sido escuchados y reconocidos de forma sistemática. Es preciso tomar conciencia de ello para poder promover una praxis educativa para la transformación y la emancipación.

Palabras clave: exclusión; zona del no-ser; justicia cognitiva y social; equidad

ABSTRACT

This *Minimal story* is addressed to *Nobody*, to those who have not been systematically heard and recognized. You must be aware of this to promote an educational praxis for transformation and emancipation.

Keywords: exclusion; non-being zone; cognitive and social justice; equity

Cuando pienso en los *Nadie*, porque se puede pensar en los *Nadie* aún siendo nadie, siempre viene a mi cabeza el relato de Julio Cortázar, “Después del almuerzo”. No se revela ningún nombre, ni dato preciso, pero lo cierto es que la imagen que vamos construyendo va cambiando a medida que avanzamos en el relato: “Después del almuerzo yo hubiera querido quedarme en mi cuarto leyendo, pero papá y mamá vinieron casi en seguida a decirme que esa tarde tenía que llevarlo de paseo” (Cortázar, 1993, p. 139). *Llevarlo de paseo* hace pensar, en primer término, que se trata de la mascota de la casa, un perro. Perfectamente puede ser. No obstante, volvamos al relato: “A esa hora el tranvía viene bastante vacío, y yo rogaba que pudiéramos sentarnos en el mismo asiento, poniéndolo a él del lado de la ventanilla para que molestara menos (...). Los pasajeros no se fijaban mucho, a esa hora la gente va haciendo la digestión y está medio dormida con los barquinazos del tranvía” (Cortázar, 1993, p.141). La primera evocación, imagen, se hace líquida. Un perro en un tranvía resulta bastante difícil (salvo los perros guía), situación que se hace aún menos probable cuando el deseo es sentarlo junto a la ventanilla. Pero entonces, ¿quién o qué

*Rosa Vázquez Recio orcid.org/0000-0001-6595-177X

Universidad de Cádiz

rmaria.vazquez@uca.es

cosa es? Hay palabras en este fragmento de la narración que nos conduce a lo *extraño*: “molestar menos”, “los pasajeros no se fijaban mucho”. Lo *extraño* puede provocar diferentes respuestas, y entre estas pueden ser “alarma”, “precaución”, “sospecha”, “estar en alerta”, etc. Lo *extraño* también se conecta con *enemigo*, con lo *abyecto*, que “provoca terror y repugnancia porque expone la frontera entre el yo y lo otro, constituida y frágil, y amenaza con disolver al sujeto al disolver la distancia” (Young, 2000, p. 243). Parece que algo *bueno* no es, o, al menos, no se ajusta a lo deseable, a lo esperado, a lo que da seguridad, a lo común entendido como *norma*. Sigamos.

“Lo malo fue que el guarda se paró al lado del asiento donde yo lo había instalado (...). Me tuve que levantar (ahora dos o tres pasajeros me miraban) y acercarme al otro asiento. «Dos boletos» le dije. Cortó uno, me miró un momento, y después me alcanzó el boleto y miró para abajo, medio de reajo. «Dos, por favor», repetí, seguro de que todo el tranvía ya estaba enterado” (Cortázar, 1993, p. 144). La semántica de la mirada pone al descubierto *lo malo*, lo que remite a lo incómodo, molesto, inoportuno, insano, desagradable, negativo; lo malo *mira de reajo*, que puede ser un “mirar disimuladamente dirigiendo la vista por encima del hombro, o hacia un lado y sin volver la cabeza” (DRAE, 2019), y también un “mirar con prevención hostil o enfado” (DRAE, 2019) y “tener antipatía o precaución contra alguien” (Moliner, 1998). De lo que puede mirarse por ser *diferente* (llama la atención por su *singularidad*) (primera acepción) se torna en *prevención y precaución* contra alguien porque puede ocasionar *riesgo*. Este mirar con prevención, y precaución, es colocarse en ese estado que nos prepara o predispone para evitar el riesgo, o “para evitar o prevenir los inconvenientes, dificultades o daños que pueden temerse” (DRAE, 2019) (precaución). Sin embargo, también prevención se refiere al “concepto, por lo común desfavorable, que se tiene de alguien o algo” (DRAE, 2019). Si a este rosario de apelativos le añadimos el adjetivo “hostil”, la situación no mejora, pues implica “enemigo” y “opuesto”, y “enemigo” es lo contrario (opuesto) en el escenario de una guerra, o “persona que tiene mala voluntad a otra y le desea o hace mal” (DRAE, 2019).

“Quienes están en este lado son los subalternos, los grupos sin poder, los “Otros”, los dominados, los excluidos, los *Nadie*.”

© Jose M^a Díez

Por eso, tal vez, “«Lo abandoné», lo miraba y pensaba «Lo abandoné», y aunque no me había olvidado del Paseo Colón me sentía tan bien, casi orgulloso. A lo mejor otra vez... No era fácil, pero a lo mejor... Quién sabe con qué ojos me mirarían papá y mamá cuando me vieran llegar con él de la mano” (Cortázar, 1993, p. 149). Ese a quien no quería ser llevado de paseo, a quien se deseaba colocar en un lugar que no molestara a los *nosotros*, quien fue mirado de reojo, quien, sin saberlo, experimentó un intento de ser abandonado es un *Nadie*, uno entre tantos de los que forman el colectivo de los *Nadie*.

“Después del almuerzo” es un relato, una narración literaria que nos sitúa, desde el mundo imaginario construido, en la realidad, en esa realidad de la que todas y todos formamos parte. Empero ni este “todos” y “todas” ni este “formar parte”, curiosamente, tienen un carácter inclusivo: se quiebran dibujando un territorio demarcado por líneas abisales (Santos, 2007, 2009, 2010). Unas líneas que levantan fronteras (que no tienen que ser físicas, y no lo son siempre), dejando a un lado lo legítimo, auténtico, digno, válido, con derecho a reconocimiento y con ciudadanía, y a otro, lo ilegítimo, in-válido, in-digno, sin derecho a reconocimiento, sin o no-ciudadanía. Quienes están en este lado son los subalternos, los grupos sin poder, los “Otros”, los dominados, los excluidos, los *Nadie*.

Lo extraño, lo abyecto, el enemigo pertenece a este lado, que para Fanon (2009) es la zona del no-ser. Y no-ser es equivalente a ser-*Nadie*. En palabras de Santos (2010, p.8), esas líneas abisales son “líneas radicales [que] separan las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles (los que quedan a este lado de la línea) y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedan del otro lado de la línea). Así, la realidad social es dividida en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo «del otro lado de la línea»”.

Esta diferenciación, que genera desigualdades e injusticias, está presente en nuestras instituciones educativas, y lejos queda de ser un relato o una narración

literaria. ¿Cuántos *Nadie* se pierden por el camino del sistema educativo?, ¿cuántos *Nadie* que, aún estando en la zona del ser (lo auténtico, legítimo...), que es la zona de la institución educativa, siguen siendo *Nadie*, porque sus experiencias, culturas, saberes, formas de estar en el mundo son diferentes a las legitimadas y reconocidas? Serían muchos, cuya cuenta nos costaría trabajo determinar porque han sido sujetos y subjetividades silenciados, no escuchados, sometidos al olvido (intencionado) y a las condiciones estructurales de la dominación.

Los *Nadie* no pueden seguir siendo *nadie*, porque, en todo caso, valen tanto como los *Nosotros*. Por tanto, urge asumir una educación contra-hegemónica, en la que la “libertad comunicativa” (Benhabib, 2008), el reconocimiento recíproco, la ética dialógica, la justicia cognitiva y social, los derechos humanos y la equidad sean sus pilares constituyentes. Los *Nadie* tienen “derecho a tener derechos” (Arendt, 1974). Es preciso tomar conciencia de ello para poder promover una praxis educativa para la transformación y la emancipación.

Y pensemos: ¿quiénes de nosotros y nosotras no ha sido *Nadie* alguna vez?

Igual lo llevamos dentro.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203. <https://bit.ly/3gRGcli>
- Cortázar, J. (1993). Después del almuerzo. En Cortázar, J., *Final del juego* (pp. 139-150). Madrid: Alfaguara.
- DRAE (2019). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.

“¿Quién de nosotros y nosotras no ha sido *Nadie* alguna vez?”

Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>

Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

HISTORIAS MÍNIMAS

El desconcierto

The bewilderment

Asun López Carretero*

Recibido: 30 de junio de 2020 Aceptado: 1 de julio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: López Carretero A. (2020). El desconcierto. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 185-192DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i2.9806>

Asun López Carretero

RESUMEN

Este curso hemos vivido una experiencia inesperada que ha supuesto un parón casi total de la actividad cotidiana. La crisis sanitaria ha sido un reflejo o una señal de algunas disfunciones que hemos naturalizado en nuestras sociedades occidentales. A raíz de esta experiencia, el texto trata de mostrar algunos sentimientos y pensamientos nacidos ante este acontecimiento como una ocasión para repensarnos desde lo singular y lo común hacia una vida más sostenible y considera la educación como un lugar clave para el desarrollo del cuidado y la relación. Muestra el desconcierto y los riesgos que el olvido de lo que hemos vivido puede suponer, llevándonos de nuevo a descuidar dimensiones esenciales de la vida en común. Y, en este sentido, es una invitación para tomarnos en serio la importancia de la educación y la formación como bienes imprescindibles para esa vida comunitaria.

Palabras clave: confinamiento; infancia; adolescencia; escuela; universidad

ABSTRACT

This year we have lived an unexpected experience that has meant an almost total stop of our daily activity. The health crisis has been a reflection or a sign of some dysfunctions that we have naturalized in our western societies. As a result of this experience, the text tries to show some feelings and thoughts born from this event as an occasion to rethink ourselves towards a more sustainable life, and it considers education as a key place for the development of care and the relationship. It shows the bewilderment and the risks that forgetting what we have lived can entail, leading us once again to neglect essential dimensions of life in common. In this sense, it is an invitation to take seriously the importance of education and teacher education as essential goods for that community life.

Keywords: confinement; childhood; adolescence; school; university

*Asun López Carretero

Profesora jubilada de la Universidad de Barcelona

asuncion.lopez@ub.edu

Un día de marzo volvimos a casa como solíamos hacer. Lo que no sabíamos era que a la mañana siguiente no íbamos a continuar con nuestra cotidianeidad. Estábamos confinados.

Las calles vacías, los comercios cerrados, los trabajos parados e incluso las escuelas sin criaturas. La educación, también clausurada desde la infancia a la universidad. Un hecho insólito: las clases no habían sido suspendidas de un modo tan radical nunca que recordemos. La actividad se había suspendido y nos había cogido por sorpresa. Una crisis sanitaria asolaba el mundo y los hospitales no daban abasto a la afluencia de enfermos.

En nuestros domicilios —sin actividad frenética—, se abría una nueva forma de estar con nosotras mismas y con las personas con las que habitamos. Se mostró ante nosotros con mucha claridad la importancia de un hogar, porque no es obvio que sea un espacio del que todas las personas disfrutemos. Ese lugar sabemos que es negado a muchas personas, por lo que durante esos días me sentía privilegiada y a la vez descorazonada por todo lo que estaba pasando.

El tiempo discurría de manera cíclica; los sentimientos y pensamientos, también. Poco a poco, la conexión con *el mundo interior propio* surgía, también con sus dudas, interpelaciones, preocupaciones. De una forma natural sentía *una cercanía subjetiva* con las personas conocidas y también desconocidas que estaban sosteniendo las cosas esenciales para sobrevivir: la salud, la comida, la limpieza... Esa cercanía subjetiva también nacía de reconocer la fragilidad y la vulnerabilidad de los y las humanas. También la fugacidad del tiempo. Ese tiempo de estar con nosotras mismas ha producido un desplazamiento en mí y una toma de conciencia de aquellas cosas esenciales que sostienen la vida y las relaciones.

Hace unas semanas la impaciencia ha retomado protagonismo. Se ha iniciado lo que llamamos “desconfiamiento”, o vuelta a una supuesta “normalidad” y el desconcierto ha atravesado mi cuerpo.

Siento que el mundo anterior a la crisis sanitaria —que hemos ido consintiendo, naturalizando— ha

“Un día de marzo volvimos a casa como solíamos hacer. Lo que no sabíamos era que a la mañana siguiente no íbamos a continuar con nuestra cotidianeidad.”



Photo by Clement-Falize on [Unsplash](#)

generado unos estilos de vida acelerados, inmediatistas, poco solidarios y sostenibles que nos han hecho perder el verdadero sentido de la vida. Unos estilos que nos han llevado a una situación límite en la que la salud se ve seriamente comprometida. También la del planeta, porque formamos una unidad de vida, un sistema de relaciones. Esta crisis nos ha mostrado de un modo muy evidente que estamos en un mundo de grandes desigualdades.

Creo que el llamado “desconfinamiento” me está sumergiendo —y no solo a mí— en un mar de dudas. Siento que la crisis personal que hemos vivido no tiene un retorno en las acciones y situaciones que se están poniendo en juego. Tengo la sensación de ir dando pasos de ciego en esta etapa. En el caso de la educación, por ejemplo, no entiendo la precipitación y la improvisación que veo en la vuelta a la escuela.

Sin embargo, me consta que durante el confinamiento se han producido gestos y prácticas que van en otra dirección. Dentro de la dureza del momento han nacido gestos que ponen el foco en las relaciones, en la cercanía y en la conexión entre nuestras vidas y las de los otros.

¿Qué han resguardado algunas maestras y maestros con los que he tenido la oportunidad de conversar? ¿Qué han sostenido como gestos importantes, aún desde la distancia que crea una pantalla?

El sentido de algunas prácticas educativas —que me ha llegado en algunas conversaciones con maestras— ha sido el de procurar que las criaturas sintieran *su pertenencia* al grupo-clase, *a la familia* de la escuela, como la nombraban algunas; intentando —aún con limitaciones— que sintieran una cercanía con sus compañeras y compañeros. Por ejemplo, una maestra de infantil inventó “el calcetín confinado”: cada criatura buscaba un calcetín desparejo en su casa. Les enseñó a hacer una marioneta con él e iban narrando cada mañana sus vivencias a los demás. O quienes presentaban sus familias a la maestra. En todo momento tratando de que ese vínculo que en el trascurso del curso habían ido elaborando entre ellos y las maestras se mantuviera sólido.

Muchas experiencias han llegado a mis oídos en las que, adecuándose a los nuevos acontecimientos —im-

previsibles al inicio de curso—, el profesorado ha mantenido una relación cercana con las criaturas. En centros o lugares donde no había posibilidades informáticas, las maestras han realizado llamadas y seguimiento por teléfono, enviando mensajes, compartiendo dibujos. También en secundaria hemos conocido una experiencia (de entre otras muchas) muy interesante en un instituto de Barcelona: el profesor ha invitado al alumnado a escribir sus diarios —que han compartido en parte libremente—, mediante los cuales han desarrollado pensamientos muy profundos, en un viaje interior muy creativo y sorprendente.

Sin embargo, no en todos los casos la virtualidad ha sido posible y, aun reconociendo los enormes esfuerzos de algunas enseñantes, hemos podido vivir la experiencia de que no es lo mismo la presencia que lo virtual y que este pasaje nos abre multitud de preguntas que nos remiten de nuevo a tomar conciencia de la función vital de la educación y de la multitud de aspectos que sostiene para la infancia, la adolescencia y sus familias. En este momento de emergencia y de excepcionalidad, han aparecido antes nuestros ojos las enormes desigualdades que confluyen en los espacios educativos, formales e informales.

Durante este confinamiento, el parón brusco de la actividad nos ha facilitado el dejarnos tocar por el dolor, nos ha sacado de la comodidad y ha dado la oportunidad de valorar *la cercanía subjetiva*, aquella que se fundamenta en apostar por las conexiones profundas que nos unen, sin ignorar las diferencias, considerando estas últimas como una fuente de riqueza. Nos hemos dejado tocar de un modo especial —en algunos casos— por las consecuencias de esas desigualdades. Hemos tenido oportunidad de tomar conciencia de las necesidades tan dispares que vivimos y el aislamiento vital en el que estamos, ignorando que somos parte de un sistema que tiene enormes brechas.

En la medida de lo posible —y a veces lo imposible— hemos caminado *por la cercanía subjetiva* que se fundamenta en las relaciones y en ese sentirnos parte del mundo, poniendo atención al día a día, haciéndonos disponibles a lo que sucede y nos sucede en nues-

“En este momento de emergencia y de excepcionalidad, han aparecido antes nuestros ojos las enormes desigualdades que confluyen en los espacios educativos, formales e informales.”

“La escuela constituye un espacio público de encuentro y relación, un espacio de ser y con-vivir (...) Un lugar de encuentro entre muchos mundos (...)”

tro entorno. Esta *cercanía subjetiva* —escuchar y sentir al otro— genera el sentimiento de formar parte de una comunidad.

Me consta que durante este tiempo ha habido prácticas comunitarias muy potentes en muchos lugares. Pero ¿cómo hacer que continúen y no sean fugaces? ¿Cómo tomar conciencia de que la vulnerabilidad y la fragilidad humanas no se atraviesan al grito de “¡sálvese quien pueda!”?

Creo que para apoyar y sostener estas prácticas y abrir la mirada, es decisivo el papel de la educación y de la formación desde la infancia a la universidad.

¿Qué es lo esencial que pide ser sostenido y atendido en la educación y la formación?

La escuela constituye un espacio público de encuentro y relación, un espacio de ser y con-vivir que acoge necesidades diversas. Un lugar de encuentro entre muchos mundos, en el que un aprendizaje fundamental es compartir esas vidas diversas y hacer que fructifiquen. Un lugar “*para ser en relación*” con los otros y la cultura con sus diversos sentidos para reinventar juntos el mundo.

Durante el confinamiento, para mantener el contacto con la infancia y la juventud han sido necesarias las pantallas o el teléfono, pero *la presencia* tiene un valor insustituible en la tarea educativa. Por ello, tampoco entiendo que se hayan de mantener como una forma de enseñar. Sin contraponer ni cuestionar criterios sanitarios —puesto que la salud es la base de la vida—, intentemos no caer en la trampa de la virtualidad como una forma equiparable. Es tan importante el espacio educativo como lugar de encuentro entre generaciones para reiniciar el mundo cada vez, que es necesario agotar todas las posibilidades (habilitar espacios, ampliar plazas de enseñantes...) que puedan hacer compatibles dos aspectos de la vida indisociables: la salud y la relación o el crecimiento interior como personas.

Abrir los espacios educativos, con garantías sanitarias, es una tarea urgente y delicada. Esta apertura requiere poner *en el centro el cuidado de la vida* y para ello

es necesario reconocer como prácticas transformadoras las que sitúan el foco en las relaciones y en no caer en falsos dilemas entre contenidos culturales y cuestiones relacionales. La relación es el centro de la tarea educativa que nos hace crecer por dentro y por fuera. La vida no se hace a fragmentos y el apoyo mutuo es el eje que nos da la pertenencia a una comunidad en la que nos vamos co-construyendo en relación, poniendo los recursos culturales al servicio de este proceso. La vida requiere del cuidado del cuerpo y el alma conectados, con sus emociones, sus relaciones, sus formas de expresarse.

En ese sentido, la escuela es un espacio insustituible de acogida y hospitalidad, al servicio de una comunidad de necesidades diversas. Y para muchos chicos y chicas, una oportunidad única de encuentro y de relación. El sentimiento de lo común —desde la singularidad de cada uno y cada una— es una experiencia viva que se conforma en los espacios educativos. Es un espacio político, de la política primera, la que atiende a la vida y la relación.

Creo que es un error confinar nuestro pensamiento en un momento en que es tan necesario crear formas de encuentro que nos humanicen: ser profesor, ser alumno es una forma de vida. Una oportunidad para estar en el mundo en primera persona.

Esta llamada de alerta también lo es para la Universidad, que fácilmente se desplaza hacia la virtualidad, perdiendo el espacio de relación que significa pensar juntos con la presencia del profesor o profesora. “Ese instante de silencio que precede a la palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla de modo activo”, en palabras de María Zambrano.

Desde mi experiencia de profesora en casi todos los niveles educativos —incluyendo la universidad— he podido disfrutar día a día del encuentro con mis estudiantes, un encuentro que me ha permitido conectar con lo más vital que hay en los seres humanos y que ha generado en mí una forma especial de estar en el mundo. Cada curso ha sido una aventura nueva, como si cada clase fuera la primera. Una experiencia encarnada



Photo by Clay Banks on [Unsplash](#)

“Esta crisis, por el contrario, nos pide una mirada atenta y abierta. La tensión que la vida nos ha puesto es una invitación a detenerse y recuperar el hilo.”

en la que circulan vida y pensamiento de un modo en el que se detiene el tiempo, y en la que he tratado de dar lo mejor de mí. La relación con los estudiantes se ha prolongado más allá del aula y del tiempo en el que hemos compartido ese espacio y siempre ha dejado una huella en mi vida. Las conversaciones que hemos mantenido dentro y fuera del espacio educativo han sido y son fértiles con el saber y con nuestro estar en el mundo.

Ahora entiendo mejor de dónde viene mi desconcierto al preguntarme, ¿hacia dónde vamos?

Bajo esa aparente precipitación podríamos caer en perder y perdernos en estos momentos difíciles y caer en relaciones tecnocráticas con el saber. En momentos de dificultad los humanos optamos por caminos trillados que dan respuestas a corto plazo y esto puede favorecer una enseñanza que se incline peligrosamente hacia un saber técnico, instrumental, informativo y no formativo. La virtualidad es la punta del iceberg que nos podría abocar a un saber “neutro”, descontextualizado, sin atmósfera, sin cuerpos que vibren ni palabras encarnadas. Un saber que no esté atento a los acontecimientos que fluyen y que, por tanto, sea repetitivo.

Esta crisis, por el contrario, nos pide una mirada atenta y abierta. La tensión que la vida nos ha puesto es una invitación a detenerse y recuperar el hilo; a transformarnos y generar un movimiento hacia un pensar y un hacer creativos, para dar alas y sostener la confianza y la apuesta en la infancia y los más jóvenes.

Es una oportunidad para resignificar los gestos, las prácticas que vivifican el pensamiento más allá de lo inmediato, pero sin despegarse de lo que sucede; para recuperar y habitar las palabras, para visibilizar lo que nos importa, sin dejarnos llevar por esta rapidez que nos hace renunciar a lo máspreciado del acto educativo. La apuesta por formas con sentido pedagógico que, aún con las limitaciones del momento, nos invitan a dar más espacio, cercanía y relación.

La vida está pidiendo a gritos un cambio radical en el diálogo entre generaciones para abrir juntos nuevas realidades y formas de vida sostenibles. Entremedias, la educación y la formación tienen un papel esencial.

Poner en el centro la vida nos pide una educación y una formación que entienda la enseñanza como creación continua que se sostenga en un pensar y pensarse en primera persona, en un movimiento de transformación de sí y del mundo.

Los espacios educativos facilitan el acceder a la alteridad y a compartir experiencias y saberes. No podemos renunciar entonces al contacto, al acompañamiento. Pues aprender no se sostiene sin vínculos y los vínculos son fuente de aprendizajes. La enseñanza despierta la curiosidad, la apertura a la cultura, el ir más allá de nuestras realidades.

Espacios para conversar, hablar, escuchar y leer por placer, para hacer circular la palabra que crea lazos y facilita el encuentro con uno mismo y con los otros. Desacelerar los tiempos, y tal vez, contagiar más lazos de ternura y de placer por aprender y relacionarse.

En la universidad formamos maestros y maestras. No podemos adherirnos a la propuesta de la virtualidad sin más y perder un espacio simbólico donde vida y pensamiento se entrelacen.

Escribiendo este texto he ido pasando del desconcierto a la confianza, un movimiento al que invito a todos los que amamos la educación; al que atender para no renunciar a cuestiones valiosas. Sin negar la urgencia de la apertura de los centros educativos, este movimiento me ha llevado pensarlo desde otro lugar, desde la vulnerabilidad y la fragilidad y, por tanto, del cuidado de la vida y la relación.



Photo by Nathan Dumlao on [Unsplash](#)

HISTORIAS MÍNIMAS

El profesor en el estudio*

The professor as a studios

Fernando Bárcena Orbe**

Recibido: 18 de junio de 2020 Aceptado: 25 de junio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Bárcena, F. (2020). El profesor en el estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 193-199DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i2.9612>

Fernando Bárcena Orbe

RESUMEN

Mi idea del hombre o la mujer que han elegido el oficio de profesor es la del alguien que entra en el aula con lecturas ya realizadas y con libros que se leerán de nuevo despacio y se conversarán con alumnos venidos, por ese gesto de lectura, en estudiantes y estudiosos. Es la de alguien que estudia en su retiro estudioso, complaciéndose en ello, y alguien que *da a estudiar*. Y también tiene que ver con el espacio de un aula o de una sala de clase convertida en un *lugar* (y no meramente considerada como un «entorno de aprendizaje»). Es alguien que hace de su oficio una forma de vida y no sólo un medio de subsistencia o un desempeño laboral. Mi idea de profesor está a contratiempo, es seguramente inactual y probablemente inservible; una que rivaliza contra los modos característicos que definen este tiempo, donde la lentitud, la espera y la duración ya no parecen posibles y están siendo ridiculizadas como opciones vitales. Este escrito es una vindicación de la idea del profesor como un profesor estudioso que busca dar a estudiar a sus alumnos, que van a la escuela para aprender junto a otros *a través* del estudio: leyendo, escribiendo, pensando, conversando.

Palabras clave: oficio educativo; profesor; enseñanza; estudio

ABSTRACT

My idea of a teacher is someone who enters into the classroom with texts which has already read and with books that will be slowly read again. The teacher will talk to students about these books, so they will have become, through this gesture of reading, students and studios. Teacher is someone who studies in a studios retreat, taking pleasure in it, and also someone who gives to study. It is also related with the space of a classroom, or a room, converted into a place (and not merely considered as a “learning environment”). Teacher is someone who makes his

* Este texto es una versión muy modificada de una breve nota publicada con el título «¿Qué significa dar una clase? Sobre profesores y estudiantes» publicado en versión online en la revista Cuarto poder. <https://www.cuartopoder.es/ideas/2020/06/04/que-significa-dar-una-clase-sobre-profesores-y-estudiantes/>



**Fernando Bárcena Orbe orcid.org/0000-0002-8982-8028

Universidad Complutense de Madrid

fernando@edu.ucm.es

or her profession in a way of life and not just a means of livelihood or a job performance. My idea of a teacher is anachronistic, it is surely out of date and probably useless. It opposes the characteristic modes that define these times, where slowness, waiting and duration no longer seem possible and are being ridiculed as life choices. This paper is a vindication of the idea of the teacher as a studious professor who seeks to give study to his students, who go to school to learn together with others through study: reading, writing, thinking, talking.

Keywords: educational profession; teacher, teaching; study

Escribo estas líneas en plena desolación, con una especie de tristeza y desconsuelo que me superan, y en la que me sostengo, y a la que resisto, leyendo mis amados libros y escribiendo en mi diario, en pleno confinamiento. Leo en la prensa lo que todos los tecnócratas, de la OCDE y de otros lugares, dicen, cuando afirman, sin pudor ninguno, que *el futuro de nuestros países depende de la educación; las escuelas de hoy serán la economía del mañana*, y a continuación determinan que los profesores deben cambiar su modo de enseñar, y pasar de la presencia a lo virtual, y de la tierra que pisan a la nube, y me pregunto, consumido por mi pena, casi bruno, cómo puede un profesor, una profesora de literatura apasionados hacer para conmovier y atravesar a sus estudiantes mediante una obra como *Madame Bovary*, de Flaubert, si no hay ya presencia y solo existe la pantalla del ordenador, si el libro no está en medio y en las manos de todos, y si no se miran a la cara y se conversan en el aula.

Mi idea del hombre o la mujer que han elegido el oficio de profesor es la del alguien que entra en el aula con lecturas ya realizadas y con libros que se leerán de nuevo despacio y se conversarán con alumnos devenidos, por ese gesto de lectura, en estudiantes y estudiosos. Es la de alguien que estudia en su retiro estudioso, complaciéndose en ello, y alguien que *da a estudiar*. Y también tiene que ver con el espacio de un aula o de una sala de clase convertida en un *lugar* (y no meramente considerada como un «entorno de aprendizaje») «*en relación a la lectura, la escritura y el pensamiento cuando éstos se hacen en público*», como dice Jorge Larrosa en *El profesor artesano*. El alguien que hace de su oficio una forma de vida y no sólo un medio de subsistencia o un desempeño laboral. Mi idea de profesor está a contratiempo, es seguramente inactual y probablemente inservible, una que

“Mi idea del hombre o la mujer que han elegido el oficio de profesor es la del alguien que entra en el aula con lecturas ya realizadas y con libros que se leerán de nuevo despacio y se conversarán con alumnos devenidos.”



Photo by Jason Rosewell on [Unsplash](#)

rivaliza contra los modos característicos que definen este tiempo, donde la lentitud, la espera y la duración ya no parecen posibles y están siendo ridiculizadas como opciones vitales. Se inscribe, como otras obras que me han inspirado y me son fundamentales aquí, contra el discurso dominante de la sociedad de aprendizaje (con su tendencia a la *learnificación* y *pedagogización* completa del mundo y de la sociedad), contra la imposibilidad actual de pensar la escuela (*scholè*, tiempo libre) bajo una visión pública del mundo, contra la domesticación del profesor como facilitador del aprendizaje e infantilizador emocional de los alumnos, y contra la psicologización de la teoría y la práctica educativa. Este escrito es una vindicación de la idea del profesor como un profesor estudioso que busca dar a estudiar a sus alumnos, que van a la escuela para aprender junto a otros *a través* del estudio: leyendo, escribiendo, pensando, conversando.

Ser profesor: damos por supuesto muy a menudo en qué consiste este oficio, que la mejor literatura ha sabido explorar de formas sugestivas. Supone, por ejemplo, estar dispuesto a encontrar una voz propia. En el bellissimo relato de Stefan Zweig *Confusión de sentimientos* (1926) encontramos magníficamente descrita esa voz propia a la que me refiero. Escuchándolo hablar, al joven estudiante de diecinueve años se le revela su propia vocación: «*Nunca había visto nada parecido, un discurso, un discurso que era un éxtasis, la pasión de una charla como fenómeno elemental, y lo inesperado del hecho me obligó a acercarme como impulsado por un tirón irresistible*». Los rasgos físicos, el cuerpo mismo del profesor estaban fundidos, disueltos, en su discurso, en su torrente de palabras encarnadas. Más tarde, el joven extraerá de su maleta un volumen de una obra de Shakespeare y comenzará a leer como nunca antes lo había hecho: «*Como por arte de magia, en una hora había perforado el muro que hasta aquel momento me separaba del mudo del espíritu y descubrí en mí, el apasionado, una nueva pasión que me ha sido fiel hasta hoy: el placer de disfrutar de todo lo terrenal en la palabra inspirada*».

La voz, como voz de profesor, nadie nos la enseña. Se aprende, o quizá nos la encontramos por el camino, en el transcurrir de los días y las jornadas. Haciendo y deshaciendo, como Penélope, nuestra tela, quizá para

tejer otra trama que nos envuelva. María Zambrano, decía en «La tarea ‘mediadora’ del maestro», que «*podría medirse la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a la palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla de modo activo. Y aun por el imperceptible temblor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues en ello anuncia el sacrificio, la entrega*». El instante de silencio antes de la palabra prepara la voz del maestro como una voz única. En ese encontrarse con ella ha gastado su vida, podríamos decir.

Esa voz conforma entonces un *carácter*; y como escribió Albert Camus (en *La caída*) «*cuando no se tiene carácter hay que seguir un método*». Y, claro, por fin está la indescifrable y temible palabra: *amor*. Tengo presente ahora dos clases de amor. Un amor por las prácticas del estudio, por los ejercicios que lo sostienen: leer, escribir, tomar notas en cuadernos. Un amor por estos rituales, tal vez un poco obsesivos y maniáticos. Y, después, un amor del profesor por lo que hace y por los jóvenes con quienes hace lo que hace. Me estoy refiriendo a su amor por los recién llegados al mundo y su amor por lo que hace; el amor por lo que le permite hacer lo que hace: su leer, su escribir, su tomar notas, su pararse a pensar y a meditar, sus rituales, cada vez que prepara amorosamente los cursos y las sesiones. Su amor por el aula, en definitiva.

Exiliado en su cuarto de estudio o en la biblioteca, el profesor, cuando tiene después que entrar en el aula para «dar» su clase —una clase se da, se abre, se ofrece—, *interrumpe* su estudiar. Solo que el aula es un momento más de ese estudiar. Dar clase es un pasaje que va de la contemplación a la acción. El amor por el estudio tiene como decorado y horizonte el amor por el aula y por los estudiantes. El amor al estudio sostiene, y se sostiene, por ese otro amor. Extraño ser ese profesor, esa profesora, que estudia llevando consigo sus lecturas, sus anotaciones y su amor por los que empiezan en el mundo, a quienes, sin saberlo, instala en el espíritu de los comienzos. Amor a un estudio que es una forma de vida y una forma que su vida de profesor adopta; y amor al oficio de ser un profesor, de tratar de serlo y no saber cómo, pues no hay método fijo ni predeterminado, pero sí una senda

“La voz, como voz de profesor, nadie nos la enseña. Se aprende, o quizá nos la encontramos por el camino, en el transcurrir de los días y las jornadas.”



Photo by Felipe Schiarolli on [Unsplash](#)

y un carácter. Un camino que impone una marcha, una regla, determinadas consignas, algunos ejercicios, determinadas maneras de hacer y de ser. Vocación (y voz), carácter y amor: aspectos cruciales que, de inmediato, se visibilizan cuando tratamos de poner en cierta clase de conexión la vida del profesor con su propio oficio, del que siempre se dijo es resultado de una vocación, de una llamada. Un oficio que no es meramente una profesión o un puesto de trabajo, sino un carácter, un oficio.

¿En qué consiste un aula, qué significa dar una clase en un aula? La filóloga francesa Jacqueline de Romilly escribió en *Nous autres professeurs* que «una hora de clase es como un oasis en la trama de los días: es una hora reservada al conocimiento, a la verdad, a la inteligencia». Una hora de clase, en un aula donde el tiempo parece suspender la lógica de un mundo productivo, puede, de hecho, hundir o salvar una vida, puede elevarnos o postrarnos en el fango. En su hermosísimo libro *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, donde Jorge Larrosa incluye un inspirador y bellissimo capítulo titulado «Elogio del aula», leemos también: «No entro en el aula como a un lugar del trabajo sino de amor y de deseo». Quizá por eso, la auténtica enseñanza es siempre el resultado, insisto en ello, de una vocación —como no se ha cansado en repetir el recientemente desaparecido Georges Steiner—, una especie de llamada que habla del mundo con esa voz única y singular a la que me he referido. Por eso, enseñar con seriedad, haciéndose uno enteramente presente en esa hora de clase, es acceder a lo que de más vital hay en un ser humano; pues un profesor, una profesora, invade, irrumpe, suspende el ritmo habitual del tiempo, inquieta y arrasa, a veces, con el fin de construir de nuevo.

Un profesor no enseña a futuros profesionales, sino que transmite lo que le ha pasado en su estudio a estudiantes que pueden devenir estudiosos ellos mismos. Como dice Steiner en su autobiografía —*Errata*— «una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente». Es un proceso de «contaminación implosiva y acumulativa». El profesor *compone* la melodía de cada curso (advértase el carácter musical de la metáfora que propongo), y hace cada clase como si fuese la primera, y de hecho casi siempre es así. Él o ella son

siempre los mismos, no así los estudiantes, que cambian cada año. Esa clase dedicada al *Banquete* de Platón, a un fragmento de las *Meditaciones* de Marco Aurelio, o a un capítulo de *Crimen y castigo*, de Dostoievski; esa sesión que ya se hizo el curso anterior, siendo la misma en su materia es, sin embargo, completamente diferente en el estilo que incorpora en un presente inmediato. Releemos las notas que un día escribimos en uno de nuestros cuadernos y necesitamos volver a escribir una nueva versión de lo ya escrito sobre la obra o el fragmento que queremos tratar y discutir con los estudiantes. Todo ello compromete la necesidad de una meditación más detenida sobre la relación entre maestros y discípulos que es, en cuanto objeto de estudio, algo de lo más intempestivo, pues si nuestra época se siente orgullosa de su rasgo predominante —la distancia— ese encuentro tiene que ver con la proximidad, el tacto y el arte de lo cercano.

Plantear la educación, como tantas veces hoy se hace, desde la estrechez de la lógica económica y rentista, es ofrecer una moneda falsa, pues el acto educativo tiene que ver con el don. Para que el don pueda ofrecerse tiene que aparecer lo *sorprendente* del regalo: una herencia es realmente grande cuando no se muestra la mano del difunto que lega, dijo el poeta René Char. La educación no consiste en llenar una vasija vacía; más bien se trata de proporcionar un buen material capaz de provocar un incendio en la mente del discípulo, aunque haya que tener mucho cuidado con él. El aula permite que profesores y estudiantes *estudien* juntos, y con ello se conceden la oportunidad para que cada uno descubra el tipo de ser humano que aspira a llegar a ser. Nuestros estudiantes no son objetos para modelar ni fabricar, y por eso no podemos exigir a la educación garantías o seguridades más allá de lo razonable. El propósito del acto educativo no es, de manera ninguna, conseguir un trabajo ni habilitarse para funcionar en el mercado, sino transformar una existencia. La escuela (*scholè*), en fin, no es una extensión ni de lo social, ni del mercado, ni de la familia. Es un «*lugar aparte*» donde se inicia a los recién llegados en el mundo en que van a vivir y donde se ejercitan en el tiempo libre, que es el tiempo verdaderamente humano.

“Plantear la educación, (...), desde la estrechez de la lógica económica y rentista, es ofrecer una moneda falsa, pues el acto educativo tiene que ver con el don.”



Photo by Michat Parzuchowski on [Unsplash](#)

Por eso necesitamos a los maestros; maestros de carne y hueso repletos de pasión por lo que hacen cuando transmiten las lecciones del pasado, con el propósito de que las jóvenes generaciones se encuentren con la herencia espiritual, intelectual y moral que les está específicamente destinada. Ciertamente, nuestros maestros no son únicamente quienes nos enseñaron en el ámbito escolar. Muy a menudo, en la esfera intelectual, y en otros órdenes, son también aquellos hombres o mujeres cuyas obras y creaciones más nos influyeron, ayudándonos a modificar el sentido de nuestras existencias. En filosofía, literatura y poesía, en general en las artes; en la pintura, la música y las ciencias, nuestros maestros son esos perfectos desconocidos que aprendimos a amar en la distancia que el tiempo concede a través de las obras que nos dejaron y a las que un día accedimos y agradecemos. Como escribió el filósofo George Gusdorf (1912-2000) en *¿Para qué profesores?*, «*la relación con el maestro, que en un principio parece ligarme a otro, oculta una relación más importante conmigo mismo. Por mediación de una revelación exterior me dirijo a una conciencia mayor de mi ser propio*».

Es una de las tareas más complejas la de ser profesor. Pues el que enseña tiene mucho más que aprender que el alumno: debe dejar que el otro aprenda por su cuenta. O, dicho de otro modo: de lo que el profesor enseña solamente podría inferirse el motivo, el movimiento, el inicio que espolea al estudiante a buscar un saber del que terminará enamorándose. Cuando esto ocurre, el maestro se convierte en un mediador del deseo de saber del otro, no de su deseo de aprender.

El profesor en el estudio, y en su estudio, en esa tenacidad que le lleva a reiniciar constantemente sus lecturas, para dar a leer después a los jóvenes estudiantes, sabe, al final, que la lección más importante es esa con la que hermosísimamente culmina la ejemplar obra de Irene Vallejo *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo: «Atrévete a recordar*». Pues, de hecho, son los libros los que «*nos convierten en herederos de todos los relatos: los mejores, los peores, los ambiguos, los problemáticos, los de doble filo. Disponer de todos ellos es bueno para pensar, y permite elegir*».

ESTUDIANTES

Vivir el oficio docente desde la consciencia

Living the teaching profession from consciousness

Nieves Millán Alcaide*

Recibido: 8 de junio de 2020 Aceptado: 22 de junio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Millán, N. (2020). Vivir el oficio docente desde la consciencia. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 200-205DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9581>

RESUMEN

Lo presentado en este artículo corresponde a mi experiencia en el Prácticum I de Educación Infantil desde una perspectiva reflexiva, al hilo de lo aprendido en asignaturas anteriores, y apoyada en el trabajo con diarios, relatos y portafolios.

El objetivo de este recorrido por mis acciones y reflexiones como maestra en prácticas, no es otro que ofrecer una visión crítica a la par que amable de la forma de relacionarnos con el oficio, para así crear consciencia del compromiso que guardamos con la infancia.

Palabras clave: práctica reflexiva; investigación sobre la práctica; prácticas externas; consciencia, cotidianización

ABSTRACT

The presented in this article concern with my experience in the Practicum subject (Childhood Education degree) from a reflective perspective, in line with what was learned in previous subjects, and supported by working with diaries, stories of experience and portfolios.

The purpose of this journey through my actions and reflections as a student teacher is offering a critical vision as well as a friendly way of relating to the teaching profession, in order to create awareness about the commitment we have with childhood.

Keywords: reflective practice; reseach on practice; external practices; consciousness; everydayness

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo cobra vida gracias a las diversas experiencias tenidas alrededor del Prácticum I del Grado de Educación Infantil en la Universidad.

Está planteado con un lenguaje ensayístico cuyo propósito es la búsqueda de nuevas y diversas miradas hacia la infancia a partir de mi trayectoria personal y formativa. Por ello, a lo largo del artículo se abordan temas como la singularidad, la reflexión pedagógica, la cotidianización y el ser.



Estas nuevas miradas hacia la infancia están también estrechamente relacionadas con mi participación en las materias de Teoría de la Educación y Análisis de la Práctica Escolar, ya que gracias al planteamiento ofrecido en ellas y a todo el material, artículos reflexivos y debates, pude ampliar mi horizonte de miras y, con esta nueva perspectiva, subir escalones en lo que he llamado “la consciencia docente”.

2. EXPERIENCIA, ECOS Y SABERES

La trascendencia de las experiencias que transitamos nos lleva a buscar la procedencia de los ecos que resuenan desde nuevos enfoques. En otras palabras, si somos capaces de otorgarle un valor a las vivencias más allá de lo tangible, que escape de fórmulas y soluciones estandarizadas, entonces estaremos preparadas/os para entender el oficio docente desde la parte que nos hace humanos, esa que considera todo aquello que no sabe como una oportunidad para aprender.

En mi caso, la vivencia corresponde al Prácticum I del Grado de Educación Infantil en la Universidad, mientras que los nuevos enfoques venían dados por el formato del trabajo académico, motivado por diarios y relatos.

Respecto a los ecos, he de decir que no todo el mundo los escucha, y esto es debido a un efecto secundario de pasar por la vida corriendo y de puntillas. Si queremos percibirlos debemos ser capaces de hacer consciente lo inconsciente, poder ver más allá de la superficie para así escuchar algún atisbo de lo que la infancia nos intenta decir a gritos.

Cuando llegas a las prácticas, realmente te das cuenta de que todas esas teorías que has estudiado en clase no son herramientas infalibles, sino líneas de un boceto; trazos que más tarde adaptarás a tu dibujo, y este no es otro que nuestra propia forma de ser maestras/os sustentada en saberes que se encuentran en continuo movimiento, adaptándose así a las necesidades de cada niño y niña, pues no debemos obviar esa singularidad que convierte a cada persona en un individuo único. Tal y como expresa Contreras (2002) “ninguna investigación, ninguna teoría, pueden resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno va a escuchar, ni lo que uno debe decir”, (p.65).

La incertidumbre que recorre cada centímetro del cuerpo al reconocer todos esos conocimientos como información apilada en tu mente de forma atropellada a lo largo de un año y medio de exámenes y prácticas programadas, te deja una sensación parecida a la soledad, y tras ella, miles de preguntas por contestar.

Si estamos acostumbrados a pensar en el conocimiento como única fuente de sabiduría para responder ante la realidad, ¿qué hacemos cuando somos conscientes de esa relación particular y con una/o misma/o que precisa la escuela? ¿Qué conocimientos o qué saberes hay que reformular y cuales nos están faltando? ¿Cómo les damos forma?

3. REFLEXIVIDAD, ESCRITURA Y CONSCIENCIA EN LA ENSEÑANZA

La docencia requiere un nivel de consciencia que, desde mi punto de vista, se adquiere a través de la reflexión. Si profundizamos en esta palabra, (es fundamental no quedarnos solo en la superficie), *reflexión* viene etimológicamente del latín tardío *reflexio*, -ōnis, y quiere decir “acción de

volver hacia atrás”. Al estar formada por la palabra *acción*, deberíamos comprender que reflexionar no es en un simple pensamiento volátil sino volcarte en generar un efecto mariposa.

Mientras leía a Perrenoud (2001), comprendí que para conseguir esa intencionalidad que la reflexión requiere, es fundamental la investigación de lo ajeno para formarnos una opinión crítica sobre lo que aprendemos, y la indagación de la subjetividad que enfoca de forma inconsciente nuestra atención en determinados aspectos.

Por lo tanto, la indagación trata de identificar de dónde nace nuestra mirada a la infancia, centrándonos en nuestros pensamientos y acciones “resorte”, esos que aparecen sin cuestionamientos, para así, empezar a darles un sentido. En mi caso, como toda una novata en la docencia, la primera semana de prácticas sentía como todo ocurría a un ritmo vertiginoso, los días se sucedían sin dar tregua, mientras mi mente se quedaba en una espacialidad temporal con un ritmo diferente al procurar observarme minuciosamente.

De igual forma, para llevar a cabo una práctica reflexiva, no podemos quedarnos únicamente en la indagación, pues nuestro boceto quedaría incompleto sin conocimientos que nos sirvan de base o de punto de partida, solo serían líneas inconexas que carecen de fuerza en el trazo.



Ilustración 1: Nieves Millán Alcaide

Para ser más gráfica, imagino la investigación y la indagación como dos caminos paralelos que se unen en un punto (la reflexión), para dar lugar a un único camino llamado “práctica reflexiva”, como trato de expresar en la ilustración que acompaña a estas palabras.

Aun así, al intentar llevar esta forma de ver la educación a mi experiencia en las prácticas me perdí por el camino, o al menos ese fue mi primer pensamiento. Y como ya sabemos, un pensamiento fugaz no es igual a reflexionar.

En el aula de infantil donde realizaba mis prácticas, la disciplina formaba parte de la rutina de una forma casi desmesurada, y cuando quise darme cuenta, me reconocí frustrada intentando demostrar ante la maestra que era capaz de mantener el control que ella ponía en juego.

No obstante, gracias al espacio compartido en los seminarios con mi compañera, escuchando su experiencia totalmente contraria a la mía, y con mi tutor, reflexionando abiertamente a partir de ella, se generó en mí una perspectiva diferente que me permitía verme desde un segundo plano, dejando al descubierto únicamente el contexto que generaba en el aula con tales actuaciones.

Aunque al principio me embargaron sentimientos poco fructíferos, darme cuenta de mi obcecación y aprender de ella, me devolvió una visión renovada y mucho más relajada del oficio; y es que ya no sentía presión porque al llegar tomaran asiento, o porque estuvieran o no en silencio. En cuanto nos perdemos a nosotras/os mismas/os también perdemos la sutileza para diferenciar entre el ruido y la risa de los niños y niñas, (Vélez, 2017).

Estas actitudes pueden pasar desapercibidas, o bien dejarte en un bucle de negatividad del todo improductivo si no cuentas con una herramienta que te guíe por esos dos caminos convergentes, pues como he dicho anteriormente, se precisa volver consciente lo inconsciente, y lo que me ayudó en esta tarea fue el diario reflexivo.

Tal y como expresan algunos estudiantes en la experiencia narrada por Blanco (2001), el diario no consiste en una descripción detallada de todo lo que ocurre en el aula, sino de apuntar sucesos clave, que más tarde, nos puedan transportar a ese hecho desde otro lugar.

Si te preguntas a qué lugares me refiero, no hablo de sitios abstractos, todo lo contrario. Se trata de recorrer nuestras acciones desde un punto de vista críticamente amable, o al menos así lo he nombrado.

Con esto, intento transmitir que la base de la reflexión pedagógica debe estar canalizada por la aceptación de nuestra condición imperfecta.

Por ejemplo, los primeros pensamientos que tuve al darme cuenta de ese intento inconsciente de demostrar un control en los niños y niñas -impropio de mi forma de ver la infancia y la educación- no fueron precisamente palabras amables que me alentaran. Aun así, me senté frente al diario aceptando mis fallos e inexperiencia, cambiando así la visión sobre los errores para poder mejorar. Abandoné aquel el bucle poco productivo de la crítica destructiva, ya que esta no aporta nada, ni a nuestra práctica, ni a nuestra salud mental.

De acuerdo con Perrenoud (2001), a nadie le resulta agradable admitir que no domina todas las acciones y actitudes, sin embargo, martirizarse por errores cometidos no ayuda a conseguir un progreso. Hay que crear consciencia de nuestros actos y aprender de la experiencia para encontrar las limitaciones que necesitan un respaldo.

4. DESVELAR LA COTIDIANEIDAD: APRENDER A TRAVÉS DE LOS RELATOS

Otro factor que puede llevarnos a conectar el piloto automático es lo que he llamado la “cotidianización” de los elementos que conforman la vida en el aula. Que transitar la escuela se vuelva algo rutinario es un arma de doble filo. Por un lado, significa que te sientes más cómoda entre sus paredes y habitantes, en cambio, de igual forma puedes aletargarte y restar importancia a elementos esenciales, como el valor de las charlas en el recreo, las risas que inundan cada esquina, los juegos que surgen de manera espontánea, los días de lluvia... o al menos eso pude observar estas tres semanas en las actitudes de las maestras más experimentadas.

Desde la perspectiva de maestra en prácticas, ese piloto automático estaría más relacionado con la falta de cuestionamiento de los aprendizajes que incorporamos debido a nuestro recorri-

do por el sistema educativo como alumnas/os. Es imprescindible repensar y revisar los elementos que forman parte de la educación para no caer en clichés a los que ni siquiera sabemos darles un significado.

Después de esa indagación sobre mi concepción de la educación, y reorganizar mis ideas a través de la investigación pedagógica con autores como Esteve (2010), y sus ideas acerca de los criterios que debe cumplir un aprendizaje para que sea considerado educativo o no, sentía que aún faltaba algo de cara a la vida en el aula.

Esta carencia, no era otra que la necesidad de infundir el máximo valor a los encuentros que ocurren en la escuela como espacio de vida, y para ello utilicé los relatos, ya que estos nos adentran en las historias que conforman el aula y nos sumergen en la reflexión pedagógica a través de la narración. Tal y como dicen Contreras y Quiles (2016):

Pensar narrativamente es acompañar la historia para hacerla pedagógicamente pensable. Es pensar en conexión con el movimiento del relato para entrever su misterio, su incertidumbre, su dificultad, su potencialidad. Un pensar vivo que acompaña al narrar, sin interrumpirlo, combinando las situaciones vividas con las preguntas que nos sugieren y con la necesidad de pensamiento que nos requieren. (p. 3)

Los relatos son los que me han permitido rascar la superficie para aprender de la voz de los niños y niñas, me han posicionado en un foco de consciencia que me otorga claridad en las acciones que entrego. Para mí se convirtió en un remanso entre oleajes.

En la realización de estos, quise centrarme en aquellos aprendizajes que pasan desapercibidos, bien por su procedencia o sutileza. En el caso del fragmento que presento a continuación, la lección detrás de las palabras viene de la mano de un niño de 4 años, el cual, tras varios recreos fijándome e interesándome por él, ya que siempre los pasaba solo, uno de los días en los que le pregunté el por qué, me regaló este razonamiento:

–Seño pues a mí no me gusta estar solo –añadió–.

–¿Y por qué no te gusta estar solo? –pregunté intrigada, ya que un día antes me había dicho todo lo contrario–.

–Porque cuando estás solo te pierdes un montón de cosas –contestó con su ceceo final característico–.

Siempre nos preocupamos en tener todas las respuestas, creyéndonos un libro de soluciones estándar de la vida (como si algo así pudiera existir).

Piaget denominó una etapa egocéntrica en el desarrollo de los niños y niñas, en el que se expone que estos ven el mundo desde una sola perspectiva delimitada y cerrada a ellos mismos. ¿Y acaso no es lo que hacemos los adultos constantemente en nuestra interacción con la infancia?

5. AHORA QUE LO PIENSO...

Después de todo, no creo que la educación consista en buscar conclusiones que den un cierre a todas las cuestiones que las atraviesan, al igual que no hay respuestas cerradas que resuelvan las preguntas filosóficas que los seres humanos llevamos siglos acumulando.

Y es que la vida no va de saber todas las respuestas, sino de aprender a hacerse las preguntas adecuadas. La búsqueda de nuevos enfoques y perspectivas desde un “saber hacer” que implica una humildad distintiva en la que reconocemos que todo lo que no sabemos es nuestra parte más grande, (Lispector, 2007).

Mi forma de percibir el mundo en interacción con la infancia se vuelve cada vez más imprecisa y consecuente. Porque con una sola frase, si de verdad escuchas los ecos que resuenan en sus palabras, pueden trastocar toda una vida de creencias que afirmabas inamovibles, y es que de eso trata vivir el oficio docente desde la consciencia, de estar preparadas/os para volvernos inexactas/os.

6. REFERENCIAS

- Blanco, N. (2001). Escribir para comprender. *Cuadernos de pedagogía*, 305, 58-61.
- Contreras Domingo, J. y Quiles Fernández, E. (2016). Un lenguaje narrativo para la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 470, 1-3.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada...y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Esteve, J. M. (2010).; *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lispector C. (2007). *Aprendiendo a vivir y otras crónicas*. Madrid: Editorial Siruela.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio docente*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado en: <https://www.rae.es/>
- Vélez, L. (2017). *Nuestra casa en el árbol*. Barcelona: Planeta, S. A.

RESEÑAS

Educación de la Mirada: Expresiones, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina

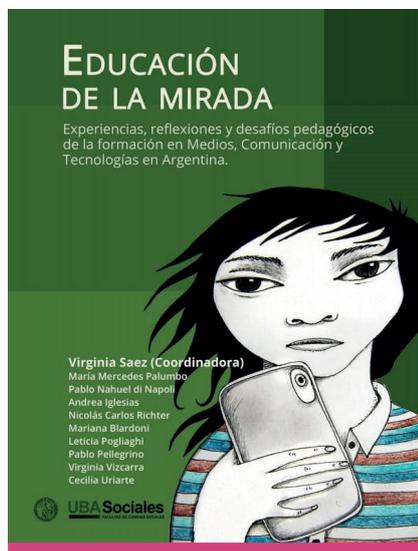
Education of the Look: Expressions, reflections and pedagogical challenges of training in Media, Communication and Technologies in Argentina

Dafne Carp*

Recibido: 20 de abril de 2020 Aceptado: 18 de mayo de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Carp, D. (2000). Reseña de Educación de la Mirada: Expresiones, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina, de Sáez, Virginia (coord.). *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 206-208

DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i2.8614>



Saez, V. (coord.) (2019). *Educación de la Mirada: Expresiones, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-950-29-1820-4

RESUMEN

En un mundo abarrotado de tecnologías, de nuevos modos de comunicación y de nuevas formas de transmisión de la información cabe preguntarse ¿De qué nos sirve como sociedad tantos dispositivos electrónicos, tantas redes sociales, tanta tecnología digital? “Educación de la Mirada” plantea algunas respuestas que combinan el punto de vista social con el educativo. A través de trabajos de distintos investigadores de temáticas variadas, este libro se propone abordar los diferentes aspectos que abarcan un tema tan complejo como la educación mediática. El punto central en el que todos los trabajos hacen hincapié es la necesidad de fomentar una mirada crítica de los consumos mediáticos, así como promover la producción dentro de los medios por parte de los estudiantes. Por último, también se resalta el rol que las nuevas tecnologías pueden tener para lograr una transformación social en pos de una mayor igualdad de oportunidades.

Palabras clave: Educación mediática; medios; comunicación

ABSTRACT

In a world full of new technologies, new means of communication, new ways of transmission of information; a new question arises: What kind of purpose for society do electrical devices, social networks and digital technology have? “Educación de la mirada” provides some answers that com-



*Dafne Carp <http://orcid.org/0000-0003-4234-8606>

Universidad de Buenos Aires

dafnecarp@gmail.com

bine both social and educational standpoints. Throughout the works of different researchers, which address a variety of themes, this book intends to tackle the diverse aspects involved in such a complex issue as media education. The main point maintained by all researchers is the necessity of encouraging a critical look in the media consumptions, as well as supporting the production of media material by students. Finally, this book also seeks to highlight the essential role that new technologies may have in achieving social transformation towards equal opportunities.

Keywords: media education; media; communication

En un mundo abarrotado de nuevas tecnologías, de nuevos modos de comunicación y de nuevas formas de transmisión de la información; en un mundo en donde “novedad” parece sinónimo de “avance” y “velocidad” de “optimización”, cabe preguntarse: ¿De qué nos sirve como sociedad tantos dispositivos electrónicos, tantas redes sociales, tanta tecnología digital? En “Educación de la Mirada” se plantean diversas respuestas a este interrogante que, más allá de la mirada tecnicista, aportan un punto de vista social y educativo.

¿Qué hacer con el celular en el aula? ¿Cómo actúan los jóvenes frente a la violencia mostrada en los medios? ¿Cómo se trabaja con los medios en la escuela? ¿Cómo se llevan los profesores con la tecnología? ¿Cómo la utilizan otros espacios formativos a parte de la escuela, como los talleres de los movimientos populares? Estas y muchas otras son preguntas acerca de las que se reflexiona en este libro, planteando el estado de la cuestión actual sobre estos temas, cotejando con la bibliografía existente sobre la educación mediática y mostrando ejemplos, producto de investigaciones.

La producción de este libro está enmarcada dentro de dos proyectos de la Universidad de Buenos Aires: “Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Una propuesta de actualización curricular” (PIUBAS) y “Sentidos y Prácticas sobre la Educación Mediática en el nivel secundario” (FiloCyT). Este trabajo se propone realizar contribuciones teóricas y empíricas, desde una perspectiva interdisciplinaria sobre la temática de la educación mediática.

Consta de dos partes: en la primera se exponen distintos estudios e investigaciones y en la segunda se presentan algunas experiencias pedagógicas. En cada capítulo diferentes investigadores abordan variadas problemáticas que se desprenden de la temática central, por lo que el lector podrá introducirse en las diversas aristas de un asunto tan complejo como es la educación acerca de los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.

El libro plantea un recorrido claro que nos va llevando a interesantes reflexiones y a nuevas direcciones de la mirada con respecto a la educación en medios. Ya desde el comienzo, en los primeros dos capítulos, tenemos un vistazo de lo laberíntico que puede ser este tema, debido a las múltiples dimensiones del problema y a la pluralidad de actores y sectores involucrados; lo cual hace necesario un abordaje interdisciplinario. Pero también somos introducidos a la relevancia del asunto, ya que el texto nos hace tomar conciencia de que la educación mediática es un derecho fundamental en la formación de los estudiantes como sujetos y ciudadanos críticos.

Una vez que tenemos algunas nociones asentadas, somos conducidos a consideraciones acerca del uso de las tecnologías en distintos ámbitos. En el tercer capítulo podemos echar un vistazo al lugar que tienen los medios en la formación docente universitaria. Una novedosa idea que se extrae de éste es que lejos de entorpecer a los usuarios, las tecnologías de la infor-

mación y la comunicación potencian otras habilidades distintas a la de la escuela, las cuales pueden complementar a la educación tradicional.

El cuarto capítulo nos lleva a explorar un terreno poco abordado en el ámbito de la educación: la Escuelita de formación del Movimiento Darío Santillán¹. En esta se evidencia un uso innovador de la tecnología ya que busca producir medios de comunicación alternativos en donde se refleje su mirada propia y en donde se enfrente a las estrategias discursivas de los medios masivos que estigmatizan a sus sujetos. A continuación, en el capítulo quinto, saltamos hacia otro terreno un poco más conocido: la escuela. Ahí nos enfrentamos a la gran novedad tecnológica de nuestra era: el celular y nos vemos envueltos en la pregunta ¿Es un amigo o un enemigo? Al respecto, podemos oír las voces de distintos docentes con diversas opiniones, pero lo que resulta interesante es cierta reflexión de la investigadora: ¿Acaso no se deposita en el teléfono problemáticas que no son nuevas en el campo educativo? Por último, en el capítulo sexto, arribamos a otro tema bastante discutido: los jóvenes y la violencia. Aquí vemos la otra cara de la moneda: no lo que los medios dicen de los adolescentes, sino lo que ellos mismos dicen de sí.

El recorrido finaliza con la segunda parte, donde luego de las reflexiones de los investigadores, se presentan algunos casos concretos de utilización de medios de forma educativa: en primer lugar, el uso de imágenes mentales en la pedagogía logosófica, luego las actividades de la orientación en comunicación de la Escuela Normal N° 5 y, por último, un concurso de fotografías y memes en donde los estudiantes se enfrentan al desafío de la producción mediática.

Aun así, dentro de tanta variedad de temas existen algunos denominadores comunes sobre lo que se espera de la educación mediática: la necesidad de hacer uso de las tecnologías en pos de una transformación social, de enseñar sobre una mirada crítica de los consumos mediáticos y de apostar a que los estudiantes puedan producir dentro de los medios. A su vez, también se reconocen algunos inconvenientes a la hora de trabajar con las tecnologías. Algunos de los más recurrentes son, por un lado, la brecha digital producida por las desiguales capacidades de acceso de los estudiantes a las TIC, la cual deviene en una brecha social. Por otro lado, la insuficiente capacitación de los docentes en cuanto a la educación mediática.

Lo interesante de “Educación de la Mirada” es que en cada uno de los artículos que lo componen, se mezclan las reflexiones teóricas de los autores acerca de cómo debe ser la educación mediática con trabajo de campo en donde distintos actores tienen voz a lo largo de las páginas. Estudiantes, docentes y docentes en formación son oídos junto con las consideraciones de los investigadores, llenando de distintas voces la discusión en torno al uso de medios en forma educativa.

REFERENCIAS

Saez, V. y otros. (2019). *Educación de la Mirada: Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina*. Argentina: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. URL: <http://educaciondelamirada.com/investigacion/educacion-de-la-mirada-experiencias-reflexiones-y-desafios-pedagogicos-de-la-formacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-en-argentina/>

1 El MDS constituye una organización territorial definida como anticapitalista, antiimperialista y antipatriarcal, que actúa en diversos barrios de la Ciudad de Buenos Aires.

ENTREVISTAS

Sin cultura no hay educación. Entrevista a José Gimeno Sacristán

*Without culture there is no education.
Interview with José Gimeno Sacristán*

Ester Caparrós Martín* y J. Eduardo Sierra Nieto**

Recibido: 21 de julio de 2020 Aceptado: 22 de julio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2020). Sin cultura no hay educación. Entrevista a José Gimeno Sacristán. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 209–213

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9974>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ySkzpOls3cl&feature=youtu.be>



José Gimeno Sacristán

Palabras clave: cultura; currículum; pedagogía; Transición Española; universidad

Keywords: culture; curriculum; pedagogy; Spanish Transition; university

BIOGRAFÍA

José Gimeno Sacristán es Catedrático jubilado de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. Se trata de uno de los pedagogos más reconocidos de nuestro país y, sin duda, una de las figuras más influyentes en el ámbito educativo en la España contemporánea. Su trayectoria docente e investigadora le ha llevado a ser profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la de Salamanca; además, ha sido profesor visitante y ponente en muchas otras universidades españolas y extranjeras. Durante los años ochenta, junto a otros nombres relevantes, fue asesor del Ministro de Educación del primer gobierno Socialista, José M^a Maravall.

En 2010 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga, recibiendo al año siguiente el mismo reconocimiento por la Universidad de San Luis, en Argentina.



*Ester Caparrós Martín

<http://orcid.org/0000-0003-1700-3577>

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Málaga

ester.caparros@uma.es

**J. Eduardo Sierra Nieto

<http://orcid.org/0000-0002-9925-1656>

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE,
Universidad de Málaga

esierra@uma.es

Como narraba el profesor Pérez Gómez en su *laudatio*¹, Gimeno “ha ejercido una marcada influencia en el pensamiento pedagógico español, primero por la relevancia científica de sus aportaciones, segundo por la oportunidad del momento y tercero por el compromiso con el devenir cotidiano”.

Entre sus obras publicadas, destacamos: *La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia* (1982); *El currículum, una reflexión sobre la práctica* (1988); *Poderes inestables en educación* (1998) y *Saberes e incertidumbre sobre el currículum* (2010), todas ellas en Morata, su editorial de referencia. Junto a Ángel Pérez coordinó dos obras que significaron una importante apertura a la literatura que, durante las décadas de los 80 y 90, destacaba fuera de nuestras fronteras: *La enseñanza, su teoría y su práctica* (1983), en Akal; y *Comprender y transformar la enseñanza* (1991), nuevamente en Morata. Ambas obras, como nos cuenta en la entrevista, tuvieron una marcada influencia en el cambio de paradigma acontecido con el *paso del estudio del conductismo al estudio del pensamiento docente*.

Para *Márgenes*, entrevistar a José Gimeno ha supuesto tener la posibilidad de conversar con una de las figuras más prestigiosas de la pedagogía y *empaparnos* de todo su saber y conocimiento. En la entrevista, el autor sostiene un discurso trufado de anécdotas personales a través de las cuales es posible recomponer su trayectoria académica, a la vez que podemos entender algo mejor el trasfondo social, político y científico de la transición española y las décadas posteriores.

El autor nos acerca también a su visión sobre el significado de la educación, la cultura y la pedagogía, hoy. Deteniéndose, más concretamente, en uno de los temas que más focos acapara en educación: *el currículum* escolar. Para Gimeno el currículum no es algo fijo, sino interpretado por el profesorado, en una explícita referencia al pensamiento de Lawrence Stenhouse. “El currículum ha tenido la virtud de polemizar sobre la realidad intelectual”, sostiene Gimeno, refiriéndose a que éste se hace en las escuelas, de modo que, lo que aborda

“El currículum ha tenido la virtud de polemizar sobre la realidad intelectual.”

1 El texto completo está disponible [aquí](#).

“Hay contenidos, desde luego, que están concebidos como si fueran de la Edad Media”

y trabaja, es el análisis de lo escolar: “abriendo la discusión en torno a la reflexión sobre la teoría y la práctica”.

Asimismo, nos explica la importancia de pensar en los contenidos como materia prima de la educación, comentando que, al parcializarlos por materias, no contribuimos a la verdadera conformación del pensamiento. “Hay contenidos, desde luego, que están concebidos como si fueran de la Edad Media”, indica. A lo que añadirá que estos han de ser propuestos por quien “tiene legitimidad y poder para hacerlo, o los impondrá el mercado”.

En definitiva, Gimeno nos permite reabrir viejos —aunque vigentes— debates sobre la pedagogía, y haciendo mención a las palabras de DEWEY, nos explica que su función no es otra que *favorecer que el conocimiento se convierta en experiencia*.

BIOGRAPHY

José Gimeno Sacristán is a retired Professor of Didactics and School Organization at the University of Valencia. He is one of the most recognized pedagogues in our country and, without a doubt, one of the most influential figures in the educational field in Spain nowadays. His teaching and research career has led him to become a Professor at the Complutense University of Madrid and the University of Salamanca. In addition, he has been a visiting professor and speaker at many other Spanish and foreign universities. During the 80s, along with other relevant names, he was an advisor to the Minister of Education of the first Socialist government, José M^a Maravall.

In 2010 he was named Doctor Honoris Causa by the University of Malaga, receiving the same recognition the following year by the National University of San Luis, in Argentina. As Professor Pérez Gómez narrated in his *laudatio*², Gimeno “has exerted a marked influence on the Spanish pedagogical thought, first because of the scientific relevance of his contributions, second be-

2 The complete text is available [here](#).

cause of the opportunity of the moment and third because of his commitment to the everyday progression.”

Among his published works, we highlight: *Pedagogy by objectives. Obsession with effectiveness* [*La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*] (1982); *The curriculum, a reflection on practice* [*El currículum, una reflexión sobre la práctica*] (1988); *Unstable Powers in Education* [*Poderes inestables en educación*] (1998) and *Knowledge and Uncertainty about the Curriculum* [*Saberes e incertidumbre sobre el currículum*] (2010), all of them published in Morata, his reference publisher. Together with Ángel Pérez, he coordinated two works that meant an important opening to literature that, during the 80s and 90s, stood out outside our borders: *Teaching, its theory and practice* [*La enseñanza, su teoría y su práctica*] (1983), in Akal; and *Understanding and transforming teaching* [*Comprender y transformar la enseñanza*] (1991), again in Morata. Both works, as he tells us in the interview, had a marked influence on the change of paradigm that occurred with the *shift from the study of behaviorism to the study of teacher reflection*.

For *Márgenes*, interviewing José Gimeno has meant having the opportunity to talk with one of the most prestigious figures in pedagogy and *soak up* all his knowledge. In the interview, the author keeps a speech filled of personal anecdotes through which it is possible to rebuild his academic career, while at the same time we can better understand the social, political and scientific background of the Spanish Transition and the subsequent decades.

The author also brings us closer to his vision of the meaning of education, culture and pedagogy today. Stopping, particularly, on one of the most highlighted topics in education: *the school curriculum*. For Gimeno, the curriculum is not something fixed, but interpreted by the teachers, in an explicit reference to the thought of Lawrence Stenhouse. “The curriculum has had the virtue of starting an argument on intellectual reality”, says Gimeno, referring to the fact that it is done in schools. Therefore, what he addresses and works on is the analysis of school matters: “opening the discussion around reflection on theory and practice”.

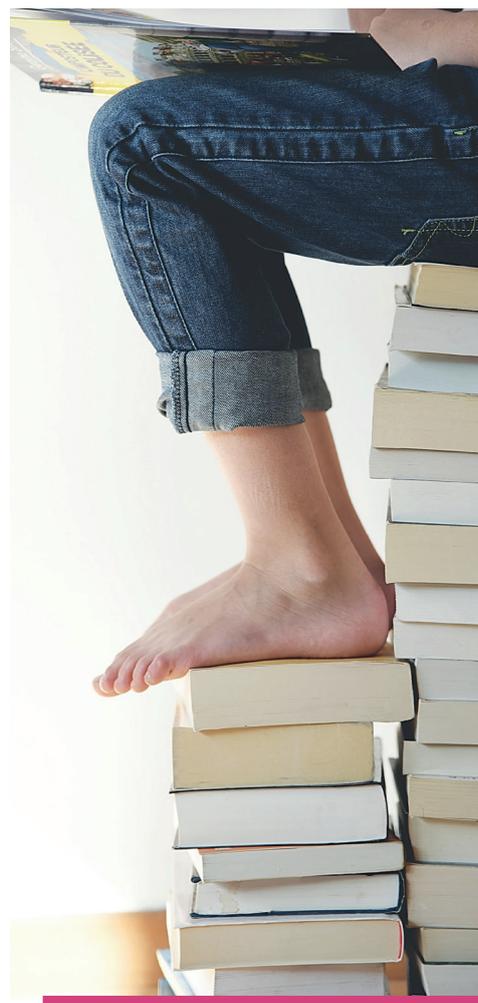


Photo by Gaelle Marcel on [Unsplash](#)



Likewise, he explains the importance of thinking about content as raw material for education, commenting that, by dividing it into subjects, we do not contribute to the true conformation of thought. “There are contents, of course, that are conceived as if they were from the Middle Ages,” he says. To which he will add that these must be proposed by those who “have the legitimacy and power to do so, otherwise the market will impose them.”

In short, Gimeno allows us to reopen old -although current- debates about pedagogy, and mentioning DEWEY’s words, he explains that his role is none other *than to favor that knowledge becomes experience.*