

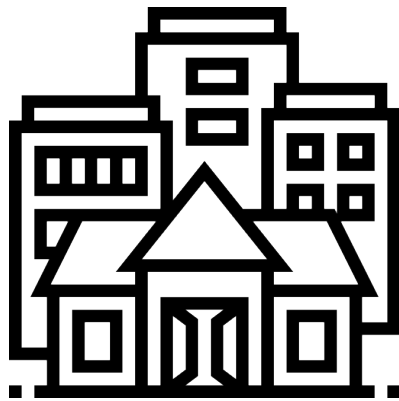
EDUCACIÓN

JOAN A. TRAVER-MARTÍ
MARÍA LOZANO-ESTIVALIS
(COORDS.)

LA ESCUELA INCLUIDA

REDES COMUNITARIAS PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Prólogo de Jaume Carbonell Sebarroja



EDITORIAL UOC



13 h

La escuela incluida

Redes comunitarias para el cambio educativo

Joan A. Traver-Martí
María Lozano-Estivalis
(coords.)

Prólogo de Jaume Carbonell Sebarroja

Diseño de la colección: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya

Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Pictogramas de cubierta creados por Eucalyp de www.flaticon.com

Primera edición en lengua castellana: noviembre 2021

Primera edición en formato digital (PDF): noviembre 2021

© Joan A. Traver Martí, María Lozano Estivalis (coords.), Arecia Aguirre Carpintero, Claudia María Alonso Suárez, José F. Amiama Ibarguren, Belén Ballesteros Velázquez, Alicia Benet Gil, Xelo Bosch, Irina Sherezade Castillo Reche, Mari Carmen Cerezo Máiquez, Natacha Costa, Paula Escobedo Peiro, Andréanne Gélinas-Proulx, Gloria Jové Monclús, Gabriel Kaplún, Cyrille Larpentier, Paulo Louro, Josefina Lozano Martínez, Jaume Martínez Bonafé, Dina Isabel Mendes Socero, María Molina Díaz, María Odet Moliner García, Javier Monzón González, Miquel Ortells Roca, Carla Susana Ribeiro Patrão, Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral, Auxiliadora Sales Ciges, Aida Sanahuja Ribés, Tomàs Segarra Arnau, Lise-Anne St-Vincent, Stéphane Thibodeau, del texto

© Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya, de esta edición, 2021

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Marca comercial: Editorial UOC

www.editorialuoc.com

Realización editorial: FUOC

ISBN: 978-84-9180-857-2

La UOC queda facultada expresamente por el/la autor/a para digitalizar y publicar la Obra en un repositorio en línea que será accesible al público bajo licencias Creative Commons, incluyendo la licencia ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada (BY-NCND), v.4.0 Internacional (jurisdicción internacional), que permitirá copiar, distribuir y transmitir públicamente la Obra siempre citando la autoría y la fuente, sin hacer un uso comercial y sin hacer obra derivada. Si la Obra es transformada, la obra generada estará sometida a una licencia Creative Commons similar o compatible con la licencia mencionada.

Joan A. Traver-Martí

Profesor del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I y doctor en Educación. Ha sido maestro y miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Miembro del grupo de investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y del Laboratorio Internacional sobre la Inclusión Escolar (LISIS). Sus principales líneas de investigación son la educación en valores, el aprendizaje cooperativo y la participación y el desarrollo comunitarios.

María Lozano-Estivalis

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I y doctora en Ciencias de la Información. Miembro del grupo de investigación MEICRI y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP). Sus principales líneas de investigación son la educomunicación, las perspectivas sociocomunitarias y los estudios de género.

Arecia Aguirre Carpintero

Doctora en Educación. Profesora en el área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Jaume I. Forma parte del grupo de investigación TRANSGREDE, donde estudia la participación de jóvenes y la diversidad para una transformación social desde la educación, la democracia y la inclusión.

Claudia María Alonso Suárez

Maestra y profesora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), doctora en Educación. Forma parte del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural. Sus intereses giran en torno al enfoque intercultural, la igualdad de oportunidades educativas, la formación de los docentes y los métodos de enseñanza basados en la cooperación.

José Fco. Amiama Ibarguren

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Doctor en Educación. Miembro del grupo de Investigación Inclusiva para la Transformación Educativa y la Mejora Social (INKLUNI). Colaborador del Laboratoire Epistémologie et didactiques des disciplines de la Universidad de Burdeos (LAB-E3D).

Belén Ballesteros Velázquez

Profesora en la Facultad de Educación de la UNED, con docencia en asignaturas de metodología de investigación socioeducativa. Miembro del grupo de investigación INTER. Sus principales líneas de trabajo son la diversidad cultural, la igualdad-equidad y logros educativos, el racismo y la participación.

Alicia Benet Gil

Doctora en Educación y profesora de Secundaria. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I. Miembro del grupo de investigación MEICRI. Sus principales líneas de trabajo son la educación inclusiva en la universidad y participación ciudadana en los centros educativos.

Xelo Bosch

Miembro de Heterotopía, Centro de Innovación para la Participación. Fundadora del colectivo La Fiambrera. Su trabajo parte de la necesidad de investigar y poner en práctica herramientas activistas de participación ciudadana. Aborda la cultura como una experiencia democrática y emancipadora.

Irina Sherezade Castillo Reche

Doctora en Investigación e Innovación en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y orientadora. Pertenece al grupo de investigación Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI). Su investigación se centra en la educación inclusiva e intercultural.

Mari Carmen Cerezo Máiquez

Doctora en Pedagogía. Maestra y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI). Sus principales líneas de investigación la educación intercultural, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la atención a la diversidad.

Natacha Costa

Directora de la Asociación Cidade Escola Aprendiz. Participa en la construcción de las agendas de Educación Integral, Innovación en Educación y Exclusión Escolar en Brasil. Miembro del Consejo Estratégico Universidad-Sociedad de la Universidad Federal de São Paulo (Unifesp), del Comité Nacional de Búsqueda Escolar Activa de Unicef, del Movimiento para la Innovación en la Educación y del consejo asesor del programa Escuelas 2030 en Brasil.

Paula Escobedo Peiro

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I. Doctora en Educación. Miembro del grupo de investigación MEICRI. Sus principales líneas de investigación son la educación inclusiva y la educación emocional.

Andréanne Gélinas-Proulx

Profesora de administración escolar en la Universidad de Québec en Outaouais (UQO). Investigadora del Laboratorio Internacional sobre la Inclusión Escolar (LISIS) y de la Red RÉVERBÈRE. Su trabajo se centra en la competencia intercultural de los directores de escuela y en el liderazgo de los directores para la inclusión, la equidad y la justicia social.

Gloria Jové Monclús

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Lleida. Maestra y doctora en Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de investigación Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales (DHIGES). Coordina el proyecto de innovación docente «Espai híbrid» y la línea de investigación «Educación inclusiva y educación a través de contextos comunitarios» de la UdL.

Gabriel Kaplún

Profesor de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República de Uruguay. Magíster en Educación, doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos y vicepresidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Sus principales líneas de trabajo son la comunicación educativa, organizacional y comunitaria, las políticas de comunicación, la educación popular, educación a distancia y TIC y la participación ciudadana.

Cyrille Larpentier

Artista, miembro fundador de la UNILCO France (Universidad Libre para la Construcción Colectiva) y de Heterotopía, Centro de Innovación para la Participación. Desarrolla un trabajo de creación y de coordinación de proyectos.

Paulo Louro

Profesor en el Instituto Superior de Educación y Ciencias de Lisboa, de las Escuelas de Gestión y Educación y del máster de Gestión de Gobiernos Locales. Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones Aplicadas de la ISEC y de la red portuguesa de ciudades educativas. Sus principales líneas de investigación son la educación y la gestión del territorio.

Josefina Lozano Martínez

Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad de Murcia en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Coordina el grupo de investigación Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad. Su investigación se centra en la educación intercultural-inclusiva y la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Jaume Martínez Bonafé

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor –jubilado– de la Universidad de Valencia. Ha sido maestro y militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Sus principales líneas de investigación son las políticas de control sobre el currículo y desarrollo curricular, la profesionalidad docente, la innovación educativa, y el trabajo en la escuela con un conocimiento situado, integral y anclado en el territorio.

Dina Isabel Mendes Soeiro

Profesora de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra. Investigadora del Centro de Informática y Sistemas de la Universidad de Coimbra y colaboradora del Centro de Innovación y Estudios de Pedagogía en Educación Superior. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Europea para la Educación de Adultos. Sus principales líneas de investigación son la educación de adultos y la gerontología educativa.

María Molina Díaz

Maestra de Educación Infantil y de Audición y Lenguaje. Estudiante de la Escuela de Doctorado de la Universidad Jaume I. Sus principales líneas de inves-

tigación son la educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo y los procesos de transformación escolar.

Odet Moliner

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Miembro del grupo de investigación MEICRI e investigadora regular del Laboratorio Internacional sobre la Inclusión Escolar (LISIS).

Francisco Javier Monzón González

Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y miembro del equipo de investigación INKLUNI en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. Sus principales líneas de investigación son la escuela inclusiva, los servicios de apoyo, el asesoramiento y la formación de profesorado.

Miquel Joan Ortells Roca

Maestro en centros de educación especial e institutos de enseñanza secundaria. Profesor en la Universidad Jaume I, imparte Teoría e Historia de la Educación Contemporánea. Máster en Investigación Aplicada a Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía. Doctorando en Educación.

Carla Susana Ribeiro Patrão

Profesora de la Escuela de Educación Superior del Instituto Politécnico de Coimbra. Doctora en Ciencias y Tecnologías de la Información, investigadora del Centro de Informática y Sistemas de la Universidad de Coimbra y del Centro de Desarrollo del Potencial Humano, Núcleo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, IPC, ESEC. Su principal ámbito de investigación es la educación para los nuevos medios.

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Doctora en Ciencias de la Educación, profesora en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra. Investigadora del CEIS20 de la Universidad de Coimbra y del Núcleo de Investigación en Educación, Formación e Intervención, IPC. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Portuguesa de Cultura y Educación Permanente. Sus principales líneas de investigación son la alfabetización, la intervención y el desarrollo comunitario.

Auxiliadora Sales

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I. Doctora en Ciencias de la Educación, miembro del grupo de investigación MEICRI y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP). Sus principales líneas de investigación son la educación intercultural inclusiva, la formación de actitudes y valores, la investigación-acción participativa y la etnografía.

Aida Sanahuja Ribés

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I. Doctora en Educación. Miembro del grupo de investigación MEICRI y del Laboratorio Internacional sobre la Inclusión Escolar (LISIS). Sus líneas de investigación son las prácticas de aula inclusivas y democráticas.

Tomàs Segarra Arnau

Gestor cultural del Ayuntamiento de Sant Mateu y profesor del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I. Doctor en Educación. Miembro del grupo de investigación MEICRI. Sus principales líneas de investigación son la interculturalidad, la educación no formal e informal y la participación en la vida cultural.

Lise-Anne St-Vincent

Profesora-investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Québec en Trois-Rivières (UQTR). Investigadora del Laboratorio Internacional sobre la Inclusión Escolar (LISIS), del Laboratorio de Investigación y Desarrollo para la Diversidad (RD2) y de la Red RÉVERBÈRE. Su investigación se centra en las acciones éticas de los directores de las instituciones educativas y los profesores.

Stéphane Thibodeau

Profesor-investigador en administración escolar en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Québec en Trois-Rivières (UQTR). Investigador del Laboratorio Internacional sobre la Inclusión Escolar (LISIS) y del Laboratorio de Calificación e Inserción Socioprofesional de Jóvenes Adultos de Québec (QISAQ). Sus principales líneas de investigación son el comportamiento organizacional de los agentes educativos y la formación docente.

Gracias a las comunidades educativas y a los colectivos de los diferentes territorios por compartir sus experiencias en este libro. Gracias también a las autoras y los autores de los textos, por su implicación y su trabajo. Y gracias a Jaume Carbonell, por su apoyo y por las generosas palabras que dedica en el prólogo a este proyecto.

Índice

Prólogo. Grandezas y miserias de la escuela.....	21
Jaume Carbonell Sebarroja	
Introducción. De la escuela inclusiva a la escuela incluida.....	25
Joan A. Traver-Martí y María Lozano-Estivalis	
PARTE I. La escuela incluida: historia y fundamentos del concepto.....	31
Capítulo I. Conceptos para una poética de la escuela incluida	33
María Lozano-Estivalis y Joan A. Traver-Martí	
1. «Le dicen escuela y no lo es».....	34
2. Sobre mares y territorios.....	37
3. Si de incluir se trata... ..	40
4. Sin conclusiones	42
Bibliografía.....	44
Capítulo II. Saltando la valla del cole. Referentes históricos de la escuela incluida	45
Tomàs Segarra Arnau y Miquel Joan Ortells Roca	
1. Si ves una valla, sáltala.....	46
2. La escuela está ahí fuera.....	49
3. ¿Y si echamos la valla abajo?.....	52
Bibliografía.....	56

PARTE II. Aspectos sociales, políticos y culturales 59

Capítulo III. Memoria de una educación para la emancipación..... 61

Jaume Martínez Bonafé

1. Partir de la condición de sujeto, sujetado, pero sujeto (político)..... 62
2. Educación *educativa* (sobre las relaciones entre sujeto y conocimiento)..... 64
3. Educación *pública* (y *popular...* y *deseada*)..... 65
4. Educación situada (entrañada)..... 68
5. Educación de/en la ciudad..... 70
- Bibliografía..... 72

Capítulo IV. Culturas juveniles y educación: meter la vida en la escuela 73

Gabriel Kaplún

1. Del malestar docente a la investigación-acción..... 74
2. Herramientas para mapear y soñar 75
 - 2.1. *Playlist*..... 75
 - 2.2. Identikits 77
 - 2.3. Glosarios 78
 - 2.4. Sueños..... 79
3. Teoría/s para pensar y actuar..... 80
 - 3.1. Diferencias y desigualdades 80
 - 3.2. Historizar 81
 - 3.3. Globalizar..... 82
 - 3.4. Inclusiones y exclusiones..... 82
 - 3.5. Abrir la escuela para reconstruirla 83
- Bibliografía..... 84

Capítulo V. La dirección escolar: apoyar el vínculo entre la escuela y la comunidad.....	85
Lise-Anne St-Vincent, Andréanne Gélinas-Proulx y Stéphane Thibodeau	
1. En el centro de la escuela incluida: el establecimiento de un vínculo de doble sentido con la comunidad.....	85
2. Movilización de todos los interesados para establecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.....	86
3. La dirección de la escuela: un actor clave en la construcción de una cultura de colaboración.....	87
4. Las cuatro categorías de funciones de la dirección escolar en el ejercicio de un liderazgo para apoyar el vínculo escuela-comunidad.....	89
4.1. Promover las prácticas inclusivas y el vínculo escuela-comunidad: reflexionar juntos sobre la visión y los desafíos	89
4.2. Formación de los actores involucrados y el vínculo escuela-comunidad: comprender los roles de cada uno y qué es la colaboración	90
4.3. La aplicación de prácticas inclusivas y el vínculo escuela-comunidad: creación de condiciones favorables para las prácticas de colaboración	91
4.4. La regulación de la acción y el vínculo escuela-comunidad: compartir el poder.....	92
5. Conclusión.....	93
Bibliografía.....	95

Capítulo VI. La escuela, los Gobiernos locales y las comunidades: caminos recorridos en el caso portugués.....	97
Paulo Louro	
1. Solo con Gobiernos locales fuertes se pueden promover las relaciones con la comunidad.....	97
2. Etapas de la construcción de un territorio educativo	102
3. Los cambios en la escuela que la aproximan a la comunidad.....	103
4. El camino hecho y por hacer	106
Bibliografía.....	108
 PARTE III. Herramientas y metodologías.....	 111
 Capítulo VII. Procesos de investigación-acción participativa y escuelas que desean aprender.....	 113
Claudia María Alonso Suárez y Belén Ballesteros Velázquez	
1. Claudia: ¿qué es para mí la escuela?	113
2. Belén: ¿cómo entiendo la IAP?.....	115
3. Mirar atrás, reconstruir una experiencia común	116
4. Primer deseo: un proyecto educativo que nos ayude a crecer.....	117
5. Segundo deseo: ser y no ser. Dirección como liderazgo distribuido.....	119
6. Tercer deseo: abrir puertas y mentes	120
7. Cuarto deseo: escuchar la voz de los estudiantes	122
8. Quinto deseo: tender puentes escuela-universidad.....	123
9. Conclusiones.....	124
Bibliografía.....	125

Capítulo VIII. Mover el cambio en la escuela incluida: estrategias para un diagnóstico social participativo....	127
Auxiliadora Sales y Odet Moliner	
1. El cambio escolar desde la participación ciudadana	127
2. El diagnóstico social participativo: la participación que moviliza a la comunidad educativa	128
2.1. La línea del tiempo	129
2.2. Deriva, mapeo social y fotovoz.....	131
2.3. Rueda socrática	134
3. Algunas reflexiones para continuar con los procesos de cambio	135
Bibliografía.....	137
 Capítulo IX. La comunicación en la escuela incluida: reflexiones, dilemas y retos	 139
Alicia Benet Gil y María Molina Díaz	
1. La comunicación: pieza clave de las escuelas democráticas e inclusivas	140
1.1. Participación, diálogo e inclusión como elementos fundamentales de la comunicación en la escuela	140
1.2. Canales, medios y redes comunicativas en la escuela	142
2. La comunicación en tiempos de pandemia.....	145
3. Conclusiones y reflexiones finales.....	147
Bibliografía.....	149

PARTE IV. Experiencias escolares 151

Capítulo X. La escuela y la comunidad construyen

juntas un barrio educador 153

Natacha Costa

1. Una escuela sin muros 154

2. Barrio educador de Heliópolis 158

Bibliografía 161

Capítulo XI. ¿Qué hacemos con este espacio

de la escuela? Un proyecto de participación

comunitaria en educación secundaria 163

José Fco. Amiama Ibarguren y Francisco Javier Monzón González

1. ¿Dónde dices que se hizo? Claves para entender el proyecto 163

2. ¿Qué podemos hacer con este espacio? Un reto democrático y participativo 165

2.1. Los participantes: adolescentes que mejoran la escuela 165

2.2. Un espacio que diseñar: una excusa para el aprendizaje por proyectos 166

2.3. La secuenciación: nos creemos capaces y lo hacemos 168

2.4. Evaluación: nos hacemos conscientes de los avances y aprendizajes 169

3. ¿Para cuándo el siguiente proyecto? La satisfacción 171

4. ¿Qué nos sugiere este proyecto extramuros? Ideas para continuar 172

Bibliografía 175

Capítulo XII. La comunicación intergeneracional a través del cuentacuentos: una práctica curricular que vincula al centro con el barrio.....	177
Josefina Lozano Martínez, Irina Sherezade Castillo Reche y Mari Carmen Cerezo Máiquez	
1. El escenario de la experiencia: el CEIP Federico de Arce ..	177
2. La vinculación del centro con el barrio.....	178
3. El cuentacuentos como práctica intergeneracional	180
4. Lo que hemos aprendido	184
Bibliografía.....	188
 Capítulo XIII. ¿Cambiamos las lentes del orientador?	
Hacia una psicopedagogía social comunitaria	189
Paula Escobedo Peiro y Aida Sanahuja Ribés	
1. Un terreno desconocido y pantanoso.....	189
2. Empieza la aventura: el barrio como elemento de partida.....	191
3. Ajustando las lentes: los proyectos de aprendizaje servicio	193
4. Llegando a la meta: el cambio de mirada.....	196
Bibliografía.....	199
 PARTE V. Experiencias del territorio.....	201
 Capítulo XIV. Maranya. Una casa de juventud comprometida con la escuela pública.....	203
Arecia Aguirre Carpintero	
1. Una casa de juventud para la ciudadanía.....	203
2. Maranya y territorio común.....	206
3. Conclusiones	211
Bibliografía.....	214

Capítulo XV. Devenir maestras contemporáneas con las instituciones culturales y patrimoniales del territorio.....	215
Gloria Jové Monclús	
1. Para empezar.....	215
2. Tejiendo la formación de maestras contemporáneas.....	218
3. Estampas que muestran nuestras trayectorias	220
4. Deseo de emanciparse polifónicamente.....	223
Bibliografía.....	226
 Capítulo XVI. Comunidades locales movilizadas para la educación de adultos: el proyecto «Letras Prá Vida».....	 227
Dina Isabel Mendes Soeiro, Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral y Carla Susana Ribeiro Patrão	
1. La escuela fuera de la escuela.....	227
2. Cómplices en la aventura de la alfabetización de adultos.....	229
3. En busca de más resiliencia.....	235
Bibliografía.....	237
 Capítulo XVII. La odisea de abrir las puertas de una escuela rural.....	 239
Cyrille Larpentier y Xelo Bosch	
1. La movilización ciudadana frente a la despoblación.....	241
2. Una solución rural para un problema urbano, una solución urbana para un problema rural	242
3. Abrir las puertas de la escuela abre las puertas a la repoblación	247
Bibliografía.....	250

Prólogo

Grandezas y miserias de la escuela

Hay una pregunta-fuerza que ha circulado reiteradamente durante el confinamiento: ¿una catástrofe de estas dimensiones propiciará nuevos cambios? Mi inicial escepticismo se ha confirmado vista la escasa imaginación educativa transformadora y los comportamientos corporativos y de vuelo gallináceo por parte de un amplio sector del profesorado. El miedo y el control social —necesario o excesivo por razones sanitarias, aunque esto forma parte de otro debate— tienden a reproducir inercias conservadoras. Y, ante el inicio del curso escolar 2020/21, seguimos en las mismas. Del encierro en la casa, con el concurso de los dispositivos de la enseñanza en línea —nada que ver con la educación—, se pasa ahora al encierro en el aula. Las discusiones no van más allá de si diez, quince o veinte alumnos por aula, qué distancias se guardan, cómo se organizan las entradas y salidas, a qué edad hay que llevar mascarilla y otras razonables medidas de seguridad. No se concibe más espacio que el aula porque las inercias adquieren arraigos profundos.

¿Por qué no desplazar el aula al aire libre, que, además de ser más seguro frente al virus, abre infinitas posibilidades de reconectar la escuela con la naturaleza? ¿Por qué no aprovechar los museos, cines y teatros para tejer vínculos escolares con los actores y las producciones artísticas y culturales del territorio, además de reactivar uno de los sectores más tocados por la pandemia? Me temo que serán pocos los centros y los municipios que aprovechen estas otras aulas que pueden darle más sentido a una

escuela cada día más diversa, ambulante y receptora de espacios múltiples de socialización y emancipación. Vaya, que el dilema histórico sobre la función de la escuela se juega más en el campo de la reproducción que en el de la transformación, aunque cabe reconocer que los relatos teóricos y experienciales de este libro coral transitan abiertamente hacia la transformación educativa, a través de la escuela pública comunitaria, radicalmente democrática, respetuosa con todo tipo de diversidades y, por tanto, inclusiva e incluida, un término este último de enorme calado aunque hasta ahora de escasa visibilidad.

Al principio se manejaba el concepto de integración, muy escorado hacia las lógicas colonialistas de dominio y asimilación. Luego se introdujo el término de inclusión, más sensible al reconocimiento de todos los otros y otras y a la justicia social, aunque concebida desde la mirada profesional. Y ahora la educación incluida se ocupa de la centralidad del sujeto: de cómo este percibe, experimenta y se beneficia de la inclusión. En los diversos textos de esta obra se adivina hasta qué punto los sujetos protagonistas forman parte de esta educación incluida en razón no solo de equidad e inclusión social sino también de su vinculación a una experiencia pedagógica emancipadora. Un doble privilegio poco frecuente.

Una pregunta recurrente al hilo del binomio producción-reproducción: ¿la escuela está en crisis? Uf, no sabría qué decir. En cierta medida, siempre lo ha estado, al menos así lo estima un servidor desde que tiene uso de razón pedagógica. Lo que me interesa subrayar aquí es que la caracterización de la crisis se utiliza a veces como coartada para defender la bondad y la necesidad de afianzar los distintos modelos de reproducción. Hay quien sostiene que la escuela ha sido robada o secuestrada porque, en clave corporativa más burda o sutil, trata de defender

su disciplina, su aula y su individualismo, de modo inalterable y protegido de cualquier contagio colectivo. Hay quien apuesta por una flexibilización y apertura del currículo con innovaciones y cambios cosméticos, y un montón de competencias y estándares de evaluación para ajustar mejor la escuela a las cambiantes necesidades del mercado. La reproducción, a caballo entre el modelo neotradicional y el relato neoliberal, sigue controlando la situación.

¿Y qué ocurre con el modelo transformador y emancipador que inspira este libro? ¿Está en crisis? No lo creo, puesto que su aplicación ha sido y continúa siendo minoritaria, parcial y discontinua. Sí, lamentablemente hay docentes que únicamente son renovadores unas horas a la semana, para unos proyectos o durante unos años. Porque cesó el liderazgo, se rompió el equipo, cambió el Gobierno o cesaron unas ayudas, y todo se jodió. Este es el gran reto: qué hacer para que los procesos renovadores y las sólidas experiencias que aquí se cuentan sean sostenibles con el paso del tiempo. Qué hacer para que el barco del cambio, con anclajes sólidos a partir de la conversación, la reflexión crítica y el cruce de voces con diversos actores sociales, no vaya a la deriva ante el oleaje que lo lleva a nuevos lugares inexplorados y rebosantes de vida. Afortunadamente, hay personas que no abdicar nunca de su convicción y entusiasmo transformador. Por eso se escriben libros como este.

Jaume Carbonell Sebarroja

Director del Consejo Asesor de *El Diario de la Educación*

Barcelona, 26 de agosto de 2020

Introducción

De la escuela inclusiva a la escuela incluida

Joan A. Traver-Martí y María Lozano-Estivalis

Transformar la escuela para transformar la sociedad. Para la escuela, la utopía de la educación humanista y emancipadora es un imperativo ético, un compromiso político y una condición de supervivencia. La acción educativa requiere interacción con los agentes sociales que conviven en el espacio político de la institución escolar. La manera en la que la escuela decide vincular los diferentes territorios que la atraviesan –físicos, personales, simbólicos– acabará definiendo su función, más allá de los estrictos parámetros institucionales. Así, un centro escolar puede adaptar sus relaciones con el entorno en función de los requisitos administrativos y responder a la definición estrictamente normativa de una escuela inclusiva. O también puede provocar encuentros no programados, situaciones colaborativas que requieran negociación y que redefinen la inclusión en su propio contexto. Una escuela puede, entonces, liderar o participar en procesos de interacción y mejora cultural y social para convertirlos en auténticos espacios de aprendizaje comunitario.

Este libro plantea reflexiones y experiencias sobre la transformación que opera en la institución escolar cuando apuesta por incluirse en su territorio, y sobre la repercusión que tiene ese desafío en los procesos de cambio social. La argumentación se divide en cuatro partes. La primera aborda el origen y definición del concepto de *escuela incluida*. Presentamos el término como una propuesta conceptual que resalta la importancia que el vínculo entre la escuela y su territorio tiene para definir un proyecto

educativo democrático, comunitario, intercultural e inclusivo. Nuestro análisis se basa en tres ideas:

- 1) la escuela como espacio liberado para la contemplación crítica de la realidad;
- 2) el territorio educativo como contexto físico, mental y emocional que incluye y trasciende el escolar;
- 3) la inclusión como principio universal vinculado a la biodiversidad que nos acoge y habitamos.

En una segunda parte, Tomàs Segarra y Miquel Ortells abordan los referentes históricos de la escuela incluida. La necesidad de tender lazos entre el territorio, el entorno inmediato, el contexto social del alumnado y la escuela ha preocupado a todas las corrientes pedagógicas progresistas y sus aportaciones son la base del concepto de *escuela incluida*.

El segundo capítulo de textos acoge aspectos sociales, políticos y culturales derivados de la noción y práctica de la escuela incluida. Jaume Martínez Bonafé presenta la escuela pública como un lugar de creación y de resistencia. Un espacio construido por relatos y lenguajes de posibilidad que vinculan a los sujetos en procesos de crecimiento y emancipación.

El siguiente capítulo presenta la relación –conflictiva y dinámica– de la escuela con las culturas juveniles. Una educación que se pretenda inclusiva debe incluir a la escuela en los territorios por los que transitan las identidades de los jóvenes. Gabriel Kaplún muestra las posibilidades de reconocimiento y acción creativa que se derivan de unos procesos de investigación-acción abiertos a las formas de expresión, sueños, proyectos y críticas juveniles.

Desde su experiencia investigadora en Canadá, Lise-Anne St-Vincent, Stéphane Thibodeau y Andréanne Gélina-Proulx

advierten de la importancia del liderazgo del equipo directivo para establecer la cultura de colaboración entre la escuela y la comunidad. Este liderazgo se articula a través de la promoción y aplicación de prácticas inclusivas, la capacitación de los actores y la regulación de las acciones.

A continuación, Paulo Louro nos invita a reflexionar sobre la repercusión que en Portugal ha tenido el desarrollo de las competencias de los Gobiernos locales y la autonomía de las escuelas para conseguir una acción educativa más articulada, de mayor implicación y proximidad con la comunidad.

La tercera parte presenta experiencias de investigación-acción participativa (IAP) en las que se desarrollan herramientas y metodologías que facilitan la consecución de la escuela incluida. Claudia María Alonso y Belén Ballesteros dialogan sobre el reto de construir una escuela incluida desde la complicidad y el acompañamiento escuela-universidad. Formulan cinco deseos para inspirar otras prácticas e investigaciones más participativas: elaborar juntos un proyecto educativo que ayude a crecer; ejercer la dirección a través del liderazgo distribuido; abrir puertas y mentes desde la escuela; romper el silencio y salvar la distancia con la universidad.

Auxiliadora Sales y Odet Moliner muestran las dinámicas de diagnóstico social participativo que les han permitido realizar un acompañamiento a escuelas en proceso de transformación. A partir de técnicas como la línea del tiempo, la deriva o la fotovoz, las escuelas se vinculan con el territorio y generan conocimiento colectivo con finalidad democratizadora.

Alicia Benet Gil y María Molina Díaz abordan la comunicación como un factor clave para la vinculación de la escuela con su entorno. Los procesos de democratización y mejora educativa requieren actualizar las formas en las que se establece la relación

entre los sujetos y la manera como se comunican las acciones para el cambio.

La cuarta parte recoge experiencias escolares que visualizan las vivencias de centros inspirados en –y a la vez inspiradores de– la escuela incluida. Natacha Costa analiza la experiencia del barrio educador de Heliópolis, una de las principales referencias en el territorio educativo de Brasil. En este territorio, la educación como derecho promueve la comprensión de que el desarrollo de la escuela es inseparable del desarrollo de la comunidad.

En el capítulo siguiente, José Fco. Amiama y Francisco Javier Monzó narran la experiencia de aprendizaje por proyectos de la ikastola Jakintza (Ordizia, Euskal Herria). La experiencia subraya el liderazgo del alumnado de 3.º de la ESO a partir de la mejora del espacio del centro llevada a cabo mediante una organización autónoma, horizontal y participativa.

Josefina Lozano, Irina Sherezade y Mari Carmen Cerezo relatan la actividad desarrollada en el Centro de Educación Infantil y Primaria Federico de Arce de Murcia. La experiencia vincula la escuela con su entorno a partir de una práctica curricular, cuentacuentos, llevada a cabo por personas del Centro de Mayores del barrio en cooperación con docentes, alumnado, familias y equipo investigador.

En el siguiente capítulo, Paula Escobedo y Aida Sanahuja muestran varios proyectos de intervención sociocomunitaria en el barrio San Lorenzo de Castellón, vinculados al máster de Psicopedagogía de la Universidad Jaume I. Mediante dinámicas de aprendizaje servicio y procesos de IAP, se profundiza en la orientación psicopedagógica desde una perspectiva inclusiva, participativa y comunitaria.

La última parte de argumentación abarca las experiencias que desde el territorio interpelan a la escuela. Arecia Aguirre da a

conocer una experiencia asociativa desarrollada en la Casa de Joventut La Maranya (Benicasim, Castellón) con el IES Violant de Casalduch. Se trata de una estrategia de intervención con jóvenes que en su tiempo libre desarrollan un programa de refuerzo, orientación y apoyo al alumnado del instituto basado en la tutoría entre iguales.

Por su parte, Gloria Jové expone las vivencias formativas generadas en el marco del proyecto «El museo es una escuela», de la Universidad de Lleida. La autora apuesta por que la cultura devenga una herramienta para la innovación educativa y mejora de la práctica profesional. El liderazgo de las maestras crea complicidades entre las instituciones educativas y culturales de cada localidad y favorece la dinamización del territorio como espacio de aprendizaje para todos y todas.

A continuación, se aborda el proyecto «Letras para la Vida», una experiencia de alfabetización de personas adultas en Coimbra (Portugal). Dina Isabel Mendes Soeiro narra la vinculación entre la Escuela Superior de Educación y las instituciones privadas de solidaridad social. Gracias a la colaboración con profesionales de la animación socioeducativa y de la gerontología educativa, se moviliza a las comunidades y sus diversos agentes para promover la alfabetización de las personas adultas.

Por último, Cyrille Larpentier y Xelo Bosch, describen la movilización ciudadana frente a la despoblación. La red local de un pueblo rural de Castellón se plantea devolver la ilusión a la comunidad para que desarrolle su vida en el territorio. Reabrir la antigua escuela rural es uno de los objetivos irrenunciables de esta lucha.

Todas las aportaciones del libro forman parte de la conversación siempre viva e inacabada entre la investigación y la práctica educativa. En el momento en el que las escribimos, la pandemia de la COVID-19 atraviesa nuestras percepciones y abre nuevos

interrogantes que, sin duda, impulsarán el recorrido de la escuela incluida. Esperamos que ideas, palabras y vivencias contribuyan a este cometido y que interpelen de manera especial a quienes siguen comprometidos en practicar su mirada crítica y poética hacia la educación. Es nuestra invitación a seguir conversando.

Parte I

**La escuela incluida:
historia y fundamentos del concepto**

Capítulo I

Conceptos para una poética de la escuela incluida¹

María Lozano-Estivalis y Joan A. Traver-Martí

Filosófico es el preguntar y poético el ballarzo.

María Zambrano

Los conceptos surgen de la necesidad de clasificar el mundo para aprehenderlo. Es un primer paso que nos permite acceder a un mínimo conocimiento de la realidad que nos envuelve. Dicen desde la sociología que en los últimos treinta años se ha generado mucha más información que en los trescientos anteriores. Nadie puede vivir con tanto peso. Por eso los humanos aplicamos lo que Wagensberg (1999) llamaba la *inteligencia de la inteligibilidad científica*, para separar lo esencial de lo accesorio, para descubrir lo singular y distinguirlo de lo común. Nombramos el mundo para ordenarlo y clasificarlo. Para reducirlo a mínimos que nos permitan compartir y discutir nuestras diferentes comprensiones de la realidad.

Pero los humanos somos seres contradictorios y, al mismo tiempo que queremos controlar (poner orden), necesitamos abrir interrogantes, dejarnos seducir por infinitos descubrimientos (aceptar el caos). Desde esta conciencia paradójica, los conceptos responden tanto a la voluntad filosófica de marcar y seguir cami-

1. Este trabajo forma parte de los proyectos de investigación: «La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio», MINECO-FEDER (EDU2015-68004-R), y «Construcción colectiva de conocimiento en procesos de investigación-acción participativa en un centro educativo» (UJI-B2018-72).

nos de conocimiento, como a la necesidad poética de perder el rumbo, de dejarse llevar por el saber de la sorpresa y el encuentro. A la hora de explicar lo que entendemos por *escuela incluida* debemos reconocer, pues, nuestras propias certezas e incertidumbres. Partimos de conceptos contrastados desde la práctica docente, la investigación y otras experiencias de compromiso cívico con una educación crítica, intercultural e inclusiva. Son caminos ya trazados que nos aportan cierta seguridad en nuestro recorrido teórico, pero que no están acabados ni se cierran en sí mismos al ponerlos en relación –dialéctica, problemática y conflictiva– con nuevas ideas y contextos. Y de ahí el vértigo.

El tránsito que hemos realizado desde la idea de escuela inclusiva al de escuela incluida es fruto de estos procesos de reflexión colectiva donde la realidad –la vida educativa– salía al encuentro de los conceptos, tensionándolos y otorgándoles nuevas vías de posibilidad. Entre estos conceptos, destacan los de *escuela*, *territorio* e *inclusión*, que encuentran sentido en la dimensión relacional que los vincula, y que orienta el proyecto educativo desde una dimensión radicalmente democrática y comunitaria.

1. «Le dicen escuela y no lo es»²

La pandemia de la COVID-19 ha puesto a la escuela en una encrucijada, obligándola a mirarse en su propio espejo. ¿Cuál es

2. Proclama docente reivindicada por Jorge Larrosa (2019), que hace un paralelismo con la defensa de la democracia realizada por quienes, al calor del Movimiento 15M (2011), gritaban en las manifestaciones y las plazas públicas: «Lo llaman democracia y no lo es».

su verdadero sentido? ¿Cuál su misión? En una crisis como la que vivimos necesitamos que las instituciones que procuran por el bien común encuentren su verdadero espacio. Precisamos de escuelas y hospitales que definan sus propias finalidades, alejadas de presiones e intereses ajenos a su misión como garantes del bien común. Como afirma Larrosa (2019), la finalidad de la escuela es la propia escuela y desde ahí cabe reivindicarla:

«De lo que se trata no es de inventar otra escuela, sino de volver a pensar, una y otra vez, qué es la escuela, y qué hay que hacer para defenderla. O para recuperarla, porque la escuela (como la democracia, hija también de la igualdad, del tiempo libre y del espacio público) nos la han robado o nos la están robando» (Larrosa, 2019, pág. 13).

Nuestra sociedad lleva demasiado tiempo organizándose en función de los mercados. Una escuela al servicio del mercado, organizada como una empresa y orientada por la cultura del emprendimiento, consagra el aprendizaje por competencias como la nueva fuerza productiva y busca en la competitividad sus estándares de calidad. Para Laval (2005), la política educativa dominante en el mundo obedece a un modelo neoliberal obsesionado por la eficacia y la calidad, que destina la enseñanza formal a la producción de «capital humano» como futuro profesional, y en el que los educandos son tratados como clientes. Una eficacia y una calidad que acentúan las desigualdades. Es la escuela al servicio de un futuro que no podemos cuestionar ni mucho menos parar. Una escuela, en definitiva, que ha perdido su propia razón de ser.

La palabra *escuela* viene del vocablo griego *Skholè* (σχολή), que significa ‘ocio’ o también ‘tiempo libre’. También es la raíz de la palabra latina *schola*, de la que se deriva su formulación en

castellano. Lo que define a la escuela viene dado por su forma de entender el tiempo como institución comunitaria. Un tiempo radicalmente distinto al tiempo que nos obliga, que nos esclaviza, que nos lleva a entender y vivir la vida como un «neg-ocio». El tiempo del que nace la escuela es libre, y al no estar sujeto a las exigencias de la vida productiva, resulta idóneo para el aprendizaje, entendiéndolo este como una contemplación crítica de la realidad. Como recuerda Hernández de la Fuente, «en la Grecia antigua el ocio (*scholê*) representaba ante todo un estado de liberación de la necesidad de trabajar (*ascholia*), que se convierte en primordial para la búsqueda de la sabiduría y la práctica del mejor modo de vida» (Hernández de la Fuente, 2012, pág. 78).

En este tiempo, espacio y actividad no productivos, dedicados al ocio y a la observación crítica del mundo, es donde encuentra su verdadero sentido y misión la escuela. Aquello que observamos con interés estudiantil desde esa atalaya de libertad que constituye la escuela es un medio natural humanizado y convertido en polis, en ciudad. Un lugar que necesitamos entender y habitar, para el que nos tenemos que preparar, un lugar para el encuentro con otros humanos en donde construir nuestras identidades. Desde esta consideración, la escuela es idónea para formar en ciudadanía porque, al constituirse en ese lugar liberado, nos ofrece la oportunidad de convertirnos en iguales y de vivir y aprender la democracia en primera persona. Entendiendo la democracia en el sentido en el que la define María Zambrano (1996), como «la sociedad en la cual no solo es permitido, sino exigido, el ser persona» (pág. 169).

Desde esta idea de lo que es la educación y de lo que significa la democracia, cobra mayor relevancia el vínculo entre la escuela y su territorio. El currículo escolar no puede construirse al margen ni de espaldas al currículo que la polis nos ofrece. Imposible

aprender a vivir la democracia sin conectar los proyectos escolares con lo que la ciudad nos propone. Esta forma de definir la escuela como espacio para la contemplación se reivindica en un momento como el actual, que nos interpela desde los espacios de confinamiento. De la obsesión por lo productivo hemos pasado a un parón que nos obliga a dejar de pedalear de manera obsesiva, a bajarnos de la bicicleta para contemplar la realidad que nos envuelve, nos acecha y nos invita. Si queremos aprender, esa contemplación necesitamos compartirla con los demás, precisamos nombrar lo que vemos, todo lo que observamos. Necesitamos un espacio liberado como el que nos proporciona la escuela, para compartir nuestras percepciones, preguntas e inquietudes, nuestros sueños, miedos y esperanzas.

2. Sobre mares y territorios

La escuela incluida se define por los vínculos con territorios que habita: el territorio físico, el mental, el emocional y el simbólico, que la atraviesan y delimitan como comunidad educativa. Se trata de entender el espacio que ocupa la escuela no solo como institución legitimada por un orden administrativo, sino como un marco de relaciones para el reconocimiento humano y el aprendizaje colectivo. Así, el terreno de la educación formal se delimita como un constructo social, cultural y afectivo. El territorio lo conforman las personas y las redes que la institución crea y con las que genera complicidades en un proyecto compartido. El mapa que se aproxima a la realidad de la escuela incluida es dinámico y va realizándose a medida que se tejen alianzas socio-comunitarias.

Hace más de cincuenta años, Michel Foucault (1967) intuía que el mundo había dejado de experimentarse menos en su dimensión temporal y más como un espacio, «una red que une puntos y entrecruza su madeja». Cuando aún no podía imaginar internet ni otras tecnologías comunicativas, afirmaba: «tal vez la época actual sea la del espacio, la de lo simultáneo, la yuxtaposición de lo cercano y lo lejano, la del pie a pie, la de lo disperso». Hace tiempo que la escuela transita desde el aula a internet, en una mezcla de comunicaciones presenciales y virtuales que crece de forma reticular y caótica, pero a la vez sólidamente articulada. Las fronteras de la educación formal se han ido desdibujando rápidamente y la institución escolar ha tenido que resituar sus anclajes en medio de espacios maleables. Esta des-ubicación de la escuela se ha hecho aún más evidente al emerger lo impensable: un confinamiento por motivos sanitarios. La pandemia ha sacudido la percepción del territorio educativo. Por un lado, porque sitúa en primer plano la necesidad de lo perdido: el contacto de la presencia física nos obliga a compensar educativamente lo que, de pronto, aparece como saludable: la distancia social. Por otro, porque la escuela abre los ojos a los espacios privados en los que habitan estudiantes y docentes y con ello ha resituado los puntos de vista desde los que abordar las interacciones educativas y el fortalecimiento del lazo social. La pandemia nos obliga a mostrarnos desde un lugar propio en un escenario comunitario y pone en evidencia más que nunca nuestro punto de partida. El desplazamiento de la escuela a los lugares privativos e íntimos de quienes la habitan ha propiciado un encuentro inesperado que nos invita a repensar las fronteras entre lo público y lo privado.

En general, la yuxtaposición de lo virtual y lo real en las prácticas educativas permite asociar la idea de escuela incluida con otra metáfora del filósofo francés: la de heterotopía. Foucault la utiliza

para explicar que dentro de las sociedades existen espacios-otros en los que se evidencian en negativo o en positivo las contradicciones y posibilidades de la organización social. No son utopías (lugares sin emplazamiento), sino otros espacios que coexisten con los normativos. Para explicar su idea, utilizaba la imagen del barco: «un pedazo de espacio flotante, un lugar sin lugar, que está cerrado sobre sí y que al mismo tiempo está librado al infinito del mar». La escuela, en su versión institucional, es un espacio normativo con una cultura prefigurada que se pliega en sí misma. Pero en su vertiente poética y crítica es un espacio de reflexión y denuncia abierto a múltiples formas de comunicación. Por eso la vocación de la escuela incluida es la de contener de algún modo un espacio-otro, más allá de sus límites institucionales, un espacio interconectado, dialógico, creativo y de lucha, una especie de barco abierto a infinitas conexiones, un espacio de adquisición y confrontación de conocimientos marcado por la realidad poliédrica y mutable de las formas de comunicación humana, un margen donde desarrollar competencias comunicativas para ser, para aprender y para convivir en un entorno movedizo pero con vocación planetaria (Morin, 2010).

En un momento como el presente, hemos de prestar atención al alcance de esta definición porque va a ser algo inevitable y esencial para revitalizar el quehacer educativo. Se trata de impulsar desde estos territorios educativos una ciudadanía activa capaz de afrontar un espacio común en el que las fronteras se hacen transparentes y los modelos de interacción exigen el reconocimiento de la inclusión y la diversidad como derechos universales. «Somos un espacio y una práctica de aprendizaje» decía el Movimiento 15M. Esa es precisamente la utopía de emancipación que rige la finalidad de la escuela incluida y ancla su sentido político. La educación necesita soñar para hacerla deseable y

posible porque, como advierte Foucault, en las civilizaciones sin barcos, los sueños se secan.

3. Si de incluir se trata...

En una de las entradas al blog *Castellano Actual* de la Universidad de Piura (Perú), Noelia Olivares advierte que, como adjetivo, el verbo *incluir* presenta dos formas: «Si de “incluir” se trata contamos en nuestra lengua con dos adjetivos: “inclusivo” e “incluido” con diferente sentido y dos adverbios intercambiables en la mayoría de contextos» (Olivares, 2012).

Las dos acepciones implican un cambio de posición respecto de la acción *incluir*. Así, la acepción *incluido* pone el foco en el sujeto o el objeto que se pretende incluir en una parte o en un conjunto, indica ‘estar dentro de algo’. En cambio, la acepción de *inclusivo* se centra en la otra parte, la que tiene la capacidad o la posibilidad de incluir, significa ‘que incluye o tiene virtud y capacidad para incluir algo’.

Si de incluir se trata, es conveniente analizar esas dos realidades: la que tiene capacidad de incluir y la que pretende ser incluida. Y claro, no es lo mismo estar en un lado o en el otro. Cuando una institución decide ser inclusiva, está en sus manos abrir sus puertas y ofrecer oportunidades para la inclusión. Si antes no lo era, necesita transformar su cultura organizativa y de funcionamiento. Y también es posible que al incluir a otras partes, estas la acaben cambiando. En esta posibilidad se encierra el riesgo de esta acción, pero también su grandeza. Si la institución goza de una buena autonomía de funcionamiento, este primer paso depende de ella misma. En cambio, cuando se quiere estar incluido o incluida, la

decisión ya no depende de la propia institución, sino de la otra o las otras partes. ¡Hay que llamar a su puerta! Es, en definitiva, una cuestión de poder. Para ser inclusiva, la escuela debe ser autónoma. Para ser escuela incluida, además, tiene que poder articular relaciones horizontales con otros agentes del territorio.

La inclusión es un vínculo entre partes. Un nexo que adopta muchas formas: territorial, físico, psicológico, cultural, emocional, afectivo. Una correspondencia estrechamente ligada al sentimiento de pertenencia a un territorio, a una comunidad, a un proyecto. Su verdadera naturaleza viene dada en función de cómo entendamos la relación entre las partes y la finalidad que las cohesionan o articula en un proyecto común. Estamos ante un concepto variable, siempre en construcción y que transita entre posiciones igualitarias y planteamientos jerárquicos, entre la búsqueda del cambio y la transformación o el mantenimiento del *status quo*. Se trata de un vínculo que genera relaciones más o menos autónomas y más o menos dependientes. La inclusión, para definirse, precisa de razones y de finalidades. Una institución, una comunidad o un proyecto que pretende ser inclusivo o estar incluido debe plantearse, en primer lugar, su porqué y su para qué. Las demás cuestiones dependen de estas.

La inclusión no es un concepto neutro, siempre es una opción ideológica y política. La acción de incluir es una acción situada. Se da siempre en un contexto social, que es político e ideológico, pero también emocional. Como todos los conceptos que nos mueven a comprender y cambiar el mundo, la inclusión está sujeta a tensiones y paradojas. Podemos ser inclusivos o estar incluidos en una acción o en un conjunto que busque el bien común, pero también puede ocurrir que seamos inclusivos por propio beneficio. No debemos olvidar que la palabra *incluir* está formada por dos componentes léxicos: *in* (“hacia dentro”) y *clau-*

dere ('encerrar'). Es decir, esconde y nombra un movimiento que se encierra y se acota en sí mismo.

La naturaleza, la función y la finalidad de la inclusión varían en función del entorno cultural, político e ideológico en el que nos situemos. En nuestro caso, partimos de un marco que busca y está orientado a la justicia social y al bien común, que cree en los valores de la igualdad, la solidaridad y el respeto entre las partes, que entiende que estamos unidos en una dimensión que es terrenal y planetaria, que nos vincula a las personas con las personas, con el territorio y con el medio. No es una inclusión reparadora, sino un principio universal que nos afecta a todos y a todas con respecto a la biodiversidad que nos acoge y habitamos. Desde este posicionamiento hablamos de escuela inclusiva y de escuela incluida.

4. Sin conclusiones

Nuestra trayectoria docente e investigadora sobre la escuela democrática y la educación intercultural e inclusiva nos lleva a subrayar la importancia de re-significar la escuela como una entidad poliédrica y viva, un agente social proactivo y comprometido con su entorno, capaz de concertar alianzas y generar condiciones de posibilidad para la transformación social.

Los conceptos *escuela*, *territorio* e *inclusión* nos permiten explicar y a la vez cuestionar y reconstruir colectivamente las bases de una educación emancipadora para el momento presente. Son tres anclajes desde los que poder cimentar la idea de una escuela incluida como un proyecto democrático, vinculado a su territorio y a su comunidad. Una escuela construida de forma cooperativa, inclusiva e intercultural por principio y por misión. Una escuela

enraizada y arraigada desde la que aprender a contemplar críticamente la realidad. Una escuela de ciudadanía democrática, que aspira a una mayor justicia social.

Una escuela, por otra parte, paradójica, imperfecta e inacabada, que se pregunta sobre sus relaciones con el territorio y no se cierra en sí misma, que intenta contemplar para comprender. Una escuela que es consciente del valor de sus conocimientos y que, a la vez, se deja sorprender por saberes inesperados. En definitiva, un lugar de posibilidad y en continua construcción desde donde agitar la vida y reinventar conceptos.

Bibliografía

- Foucault, M.** (1967). «Los espacios otros». Conferencia pronunciada en el Centre d'Études Architecturales. *Architecture, Mouvement, Continuité* (octubre 1984, núm. 5, págs. 46-49).
- Hernández de la Fuente, D.** (2012). «La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua». *Cuadernos Hispanoamericanos* (núm. 747, págs. 77-99). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Larrosa, J.** (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Laval, C.** (2005). *Per què l'escola no és una empresa?* [documento en línea]. Cicle «Debats d'educació». Barcelona: Fundació Jaume Bofill / FUOC. [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2020]. <<http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>>
- Morin, E.** (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Olivares, N.** (2012, 30 de julio). «Cuando de “incluir” se trata...» [artículo en línea]. *Castellano Actual*. Piura: Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Piura. [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2020]. <<https://2020.udep.edu.pe/castellanoactual/cuando-de-incluir-se-trata/>>
- Wagensberg, J.** (1999, 15 de diciembre). «Aún hay clases» [artículo en línea]. *El País*. [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2020]. <https://elpais.com/diario/1999/12/15/sociedad/945212432_850215.html>
- Zambrano, M.** (1996). *Persona y democracia*. Madrid: Siruela.

Capítulo II

Saltando la valla del cole.**Referentes históricos de la escuela incluida**

Tomàs Segarra Arnau y Miquel Joan Ortells Roca

Uno de los autores que suscribimos este artículo creció en los años ochenta del siglo XX en una pequeña ciudad industrial abocada a una profunda crisis económica. Su escuela se encontraba ubicada tan a las afueras del casco urbano que casi se alzaba entre huertos de naranjos, y parte del camino, que desde los 6 años realizaba en solitario o acompañado por algunos compañeros, lo llevaba a cabo entre sendas, ribazos y regueros.

Poco recuerda de lo que pasaba dentro de los muros del colegio en aquellos primeros años de escolarización: una maestra sustituta que pretendió/exigió que aprendiese a escribir con la diestra (él es zurdo), una pelota que fue a parar a los naranjos durante el patio y nunca más apareció, y prácticamente nada de lo que traían sus libros de texto. Sus recuerdos más vívidos son de las salidas que hacía su clase. Su maestra de segundo curso organizaba excursiones pedagógicas casi todas las semanas para visitar y conocer los lugares de trabajo de los padres de su alumnado. Treinta y pico niñas y niños, y una sola maestra sueltos por la calle. Al volver a clase había que hacer una redacción sobre lo visto.

También recuerda ciertas actividades que se convirtieron casi en rituales. Una de ellas era la de «la hora de siempre». Era el momento en el que quedaba con sus amigos para volver al colegio después de comer, a las 14:20 h. Como las puertas del centro se abrían a las 14:30 h, tenían media hora antes de volver al aula

para jugar en el patio a la peonza, a las canicas, a los cromos o a lo que estuviese de moda en aquel momento. Era como un segundo recreo, pero sin maestros.

De aquellos rituales, sin embargo, el más importante era el de saltar la valla de la escuela fuera del horario lectivo, especialmente los sábados por la tarde, para jugar al baloncesto. Saltar la valla del cole no estaba permitido, pero se hacía la vista gorda. El patio de la escuela pasaba así a formar parte del inmenso escenario de juego en el que se convertían las calles y los huertos durante los fines de semana.

1. Si ves una valla, sáltala

Francesco Careri afirma que construir muros –*vallas* en nuestro caso– «es un gesto primigenio» e «igualmente primigenio es el acto de anularlos» (Careri y Colomer, 2017, pág. 80) pues los muros están hechos para ser saltados. Si alguien quiere conocer la ciudad, debe cruzar las fronteras de aquello que no está permitido. De lo contrario, ningún conocimiento es nuevo.

Si nos ceñimos a la escuela como espacio de la ciudad –aunque, demasiadas veces, aislado–, la necesidad de permeabilizar sus vallas no es nueva. En nuestra experiencia como docentes de la asignatura *Historia de la educación* en los grados de Maestro/a de Primaria e Infantil, nos hemos dado cuenta de que el pensamiento pedagógico de los últimos dos siglos está lleno de referentes que tienden lazos entre el territorio, el entorno inmediato, el contexto social del alumnado y la escuela.

John Dewey (1985) ya entendió que la institución educativa debía ser un lugar de vida –no solo «de preparación para la

vida»— donde el alumnado pudiese desarrollar sus experiencias vitales mediatizadas por la escuela a través de la vivencia de la socialización y, especialmente, de la adquisición de los lenguajes propios de la cultura-entorno. Unas experiencias tan escolares como vitales, que se van reconstruyendo continuamente mientras se desarrollan otras nuevas.

Los pedagogos anarquistas están entre los primeros que se decidieron a saltar la valla de la escuela. Elisée Reclús ya afirmaba:

«La contemplación de la naturaleza y de las obras humanas, la práctica de la vida, he ahí la escuela donde se aprende la verdad y donde se hace la educación de las sociedades contemporáneas. Aunque algunas escuelas propiamente dichas hayan realizado cierta evolución en el sentido de la verdadera enseñanza, tienen sin embargo una importancia muy inferior a la de la escuela vivida en el ambiente social» (Reclús, 2016, pág. 112).

Francisco Ferrer Guardia (2002), desde un punto de vista de la inclusión social, destacaba que, en su «Escuela Moderna», el plan racionalista de educación contribuiría a disolver las separaciones y los prejuicios intelectuales y afectivos que separan clases sociales, grupos étnicos, sexos y naciones. Su propuesta recogía los principios pedagógicos más avanzados de su tiempo: escuela integral, racional, mixta y totalmente respetuosa con la libertad, en la que no tenían cabida el disimulo ni la mentira, como tampoco los programas escolares, que para Ferrer anulaban la originalidad, la iniciativa y el sentido de responsabilidad tanto entre los educadores como entre los educandos.

Proudhon, Kropotkin, Robin, Ferrer y Guardia o el mismo Bakunin siempre alentaron una escuela donde la libertad, la igualdad, la coeducación de sexos y de clases sociales, la observación

de la naturaleza y el análisis del entorno social, la creatividad, así como la atención a las necesidades sociales (racionalismo, científicidad, higiene, etc.) constituyeran tanto el método como el contenido educativo. Dicha escuela se complementaría, para los autores de la corriente anarquista, con viajes al extranjero, donde el sujeto aprendería, desde idiomas ajenos, hasta formas de organización político-social diferentes —¡e incluso excéntricas!— que estimularían su creatividad etnográfica, sociológica y, por supuesto, política. Si bien el argumento educativo inicial más aireado era la formación del sujeto individual, la organización del contexto nunca dejó de apuntar a claros objetivos de transformación social.

Por su parte, Dewey veía la escuela como un lugar donde reproducir el orden social desde el encuentro entre política y educación. Sin embargo, para este pedagogo era fuera de la escuela, en los entornos asistemáticos y extraescolares, es decir, en la familia, en la calle o en otros espacios socializadores de su entorno, donde el niño adquiriría los aprendizajes más vitales, profundos y reales. Consideraba así que la educación formal era más abstracta y superficial y que influía menos en el educando. Pero, al mismo tiempo, era una educación más amplia, completa y segura que la recibida fuera de la escuela. Su ideal, en consecuencia, aspiraba a combinar adecuadamente lo mejor de ambas dimensiones: educación formal y cotidianidad.

Es decir, Dewey pretendía reconstruir el modelo social asumiendo no solo los aprendizajes formales, sino también aquellos derivados de las instancias informales e incidentales. Como había dicho el mencionado Elisée Reclús:

«Es fuera de las escuelas donde más se instruyen los hombres: en la calle, en el taller, en los barracones de la feria, en el teatro, en el vagón del fe-

rocarril, a bordo de los barcos: contemplando los paisajes nunca vistos, visitando las ciudades extranjeras se adquiere más instrucción que en los antros oficiales destinados a la enseñanza» (Reclús, 2016, pág. 111).

Estas experiencias informales, incidentales, hasta cierto punto «naturales», no eran para Dewey un mero asunto relacionado con el conocimiento, sino también con el intercambio que un ser vivo mantiene con su medio ambiente físico y social.

2. La escuela está ahí fuera

Desde posiciones algo más burguesas (aunque claramente progresistas), de manera parecida se manifestaron los pedagogos y pedagogas de la Institución Libre de Enseñanza —la «marca española» de la «Escuela Nueva»—, que organizó, desde su nacimiento, excursiones al medio natural, así como viajes de estudios a las distintas regiones españolas.

Capítulo aparte merecerían en este sentido las Misiones Pedagógicas en la España rural (1931-1936), proyecto que tenía el objetivo de llevar a las gentes «el aliento del progreso y los miedos de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal» (Museo Pedagógico Nacional, 1934, pág. 3). Para el fomento de la cultura general, la orientación pedagógica de la escuela y la educación ciudadana, se creó un servicio de bibliotecas y las secciones itinerantes del Teatro y Coro del Pueblo, el Museo del Pueblo, la Sección de Cine, el Retablo de Fantoches y un Servicio de Música que se encargaba de presentar a los pueblos gramófonos y sus correspondientes discos de pizarra.

Si nos centramos en la Escuela Nueva Europea, Ovide Decroly (2007) sentía la necesidad de que el educando fuese inmediatamente puesto en presencia de los objetos y de la interpretación de sus apariencias, así como de los seres, de los acontecimientos, de los fenómenos, en definitiva, de lo vivencial, de forma asidua. Para él, lo artificioso no estaba dotado del mismo valor que lo natural, ya que solo hacía referencia de manera indirecta a todo aquello que atraía y apasionaba al educando. Rememorando la caverna de Platón, para Decroly no tenía sentido mantenerlo aislado de forma sistemática de un mundo que después se veía obligado, paralelamente, a recrear de manera forzada y artificial e inerte.

Rousseau, en su *Emilio* ya nos había prevenido sobre el saber libresco y Decroly redunda en el valor de la experiencia: «Es evidente que el único trabajo de adquisición, el único trabajo de asimilación que está en armonía con sus medios de pensar, es aquel que se realiza en contacto estrecho con la realidad, con la verdad» (Decroly, 2007, págs. 129-130). Célestin Freinet (1976), para quien solo la observación y la experiencia eran formativas, y todo lo demás una mera ilusión, dirá que adquirimos conocimiento a través de la experimentación, no mediante leyes y reglas.

Para Audemars y Lafendel (1935), la actividad natural, informal, asistemática —aunque «orientada»—, es generadora de aprendizajes debido a la propia naturaleza de los niños:

«[...] el niño parte de sí mismo para ir al encuentro, a la conquista de todo lo que le es necesario para la formación de su ser. Tiene en sí todos los principios de crecimiento; ha nacido experimentador, constructor, productor. Preguntón incansable, tiene sed de ver, de juzgar, por sí mismo» (Audemars y Lafendel, 1935, pág. 15).

Por eso «la comprensión de las cosas que le rodean, las numerosas asociaciones de que es capaz desde ahora aumentan su poder de imitación, su necesidad de crear» (pág. 23).

Aunque a primera vista parece una visión un tanto individualista de la educación, no hay que olvidar que las observaciones, los experimentos, las construcciones o producciones, así como las asociaciones e imitaciones, son realizados en el seno de un grupo-clase y en continua interacción verbal, tanto con sus familias como con el profesorado. Además, montar casitas o cultivar una pequeña huerta son tareas que un niño o niña raramente realiza en silencio; más generalmente comparte sus reflexiones sobre su actividad o sobre sus observaciones con el resto de las familias. La observación, la experimentación y la producción son, por tanto, hechos sociales y, pragmáticamente, intercambios comunicativos. He aquí la base de la sociabilidad humana. En tal contexto, Freinet considerará al maestro como un guía que debe ayudar al alumno a elegir, dándole la iniciativa en su entorno comunitario, partiendo de su propia experiencia y de la información recibida en el contexto social.

Incluso alguien tan alejado de la Escuela Nueva (y, sin embargo, en algunos aspectos, tan progresista) como el colectivista Anton Makarenko observó que el papel principal del educador, por encima de su relación con el educando, se debía centrar «en la organización del medio social en el que este se desarrolla» (Makarenko, 1979, pág. 134). También el medio social, la comunidad, será para el individualista Alexander S. Neill (2017) de mucha más importancia para la educación del niño que cualquier libro de texto.

Así pues, dada su trascendencia, el medio social en el que el alumnado experimenta y aprende constituye uno de los *quids* de la tarea educativa, por lo que el educador o educadora que

se atreva a saltar la valla no podrá dejar estos aspectos simplemente al azar. Es necesario educar, además de *en la physis, para la polis*. Aconsejaba Freinet a los maestros jóvenes que, en cualquier circunstancia y disciplina, se partiese de la vida del niño en su medio. Dewey, desde posicionamientos democráticos e igualitarios, complementará esta idea con la de la participación ciudadana activa en la vida social. Una participación que debe partir de un ideal moral, que supone un punto de encuentro entre democracia y ética.

3. ¿Y si echamos la valla abajo?

Con el desarrollo del siglo XX otras voces se agregarán a esta valoración de la vivencia natural y social en el entorno. Por un lado, los partidarios de la desescolarización; por otro, los alfabetizadores populares.

El posicionamiento más radical en este sentido fue, sin duda, el de autores como Ivan Illich (2011) y Everett Reimer (1994). Para el primero, el propio significado de educación pasaba por sacar fuera de las aulas la relación entre las personas. Esto suponía acabar con el monopolio educativo en manos de aquellos que poseían un título en la materia, y fomentar así el derecho de cada persona a compartir sus conocimientos con los demás. Para Illich, el entorno social —el trabajo, el tiempo libre, la política, la participación ciudadana e incluso la vida familiar— condicionaban los hábitos y el conocimiento. Por tanto, deberían ser esos los medios de educación. En definitiva, el planteamiento de Illich pasaba por asumir que la mayor parte de lo que sabemos lo hemos aprendido fuera de la escuela, sin maestros e incluso a pesar de ellos.

En este mismo sentido se manifestaba Reimer: no solo es que el alumnado aprenda «a pesar de sus maestros y maestras», sino que la institución escolar «está diseñada para evitar que los niños y niñas aprendan aquello que realmente es de su interés». Reimer afirmaba que «se aprende a leer, pero no se lee; que se enseña a contar, pero se odian las matemáticas. En definitiva, que los niños y niñas se pierden en las aulas y que es en los recreos y en las calles con sus pandillas donde realmente aprenden» (Reimer, 1994, pág. 85).

En cuanto a los alfabetizadores populares, Paulo Freire (2012) argumentó que la importancia de la *concientización* (uno de los conceptos que articulan su pensamiento pedagógico) apuntaba a un cambio democrático radical, un despertar de conciencias mediante el que los educandos luchan contra el sufrimiento, la injusticia y la ignorancia, y a favor de la transformación social. Mediante la concientización, las personas adquieren una conciencia crítica de sí mismas y de su entorno, encaminada hacia la acción, a partir de una cotidianidad compartida.

Si no queréis que saltemos, abrid la puerta

Al hablar de «escuela incluida», hay que recordar que la necesidad de «saltar la valla» se ha argumentado por todas las corrientes pedagógicas progresistas, con las necesarias adaptaciones a cada contexto y a cada época. Giner de los Ríos se refirió a la «cultura difusa» para hablar de aquello que, no pudiéndose considerar en su tiempo como cultura —es decir, la prensa escrita, la radio, los escaparates, la publicidad, todo lo que inundaba el espacio público—, sí tenía una influencia directa en el entorno socializador de la población. Lo mismo dijo McLuhan, hace ya casi medio siglo:

«La mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. [Los medios de comunicación social] exceden hoy en gran medida la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío [...] ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados». (McLuhan, 1974 pág. 155).

Cuando el niño con el que comenzaba este texto pasea hoy por los alrededores de su escuela, apenas los reconoce. Los edificios se han comido los huertos y las calles han sustituido a los descampados. Cuesta ver a niños y niñas jugando en la zona, y las puertas del centro siguen cerradas. En sus paseos ante otras vallas de otros colegios, se sorprende al ver que estas se han vuelto más amables. Son vallas en las que algún artista ha pintado a niñas y niños felices entre motivos escolares y lemas como *Leer nos hace libres*, *Enséñame a pensar*, *Compartir es construir* y *La escuela, una ventana al mundo*. Este último no deja de sorprenderle. Las ventanas están hechas para mirar el exterior a través de ellas y las puertas para entrar y salir. ¿No es preferible entonces una puerta, sin llave ni cerradura, a cientos de ventanas?

Hoy en día parece de nuevo necesario recordar que las vallas de la escuela ya se saltaron. Como afirma Jaume Martínez Bonafé (2010), es en la ciudad donde se halla el currículo, y el currículo está en la ciudad. Atendamos, siguiendo a George Perec (2012), a esos pequeños detalles que conforman la vida cotidiana, y que no se encuentran en los libros de texto. Aprendamos, con Walter Benjamin (1982), y también con los situacionistas, a errar a la deriva, a perdernos en la ciudad y dejarnos seducir por lo que encontremos. Que todo nos hable para, como diría Glòria Jové (2017), vivir lo que se sabe, para tomar conciencia de nuestra condición de seres humanos. Saltemos la valla, perdámonos por

el territorio porque, como dijo Deligny (2015), educar no es cerrar, es abrir.

Bibliografía

- Audemars, M.; Lafendel, L.** (1935). *La casa de los niños*. Madrid: Espasa Calpe.
- Benjamin, W.** (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.
- Careri, F.; Colomer, J.** (2017). «Saltar muros. Una conversación entre Francesco Careri y Jordi Colomer» [documento en línea]. En: M. Segade (ed.). *Catálogo 57 Exposición internacional de Arte Bienal de Venecia. Pabellón Español*. Madrid: AECID. [Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2020]. <<http://www.jordicolomer.com/userfiles/file/TEXTOS/unete!%20Join%20Us!%20Biennale%20Venezia%20Spanish%20Pavilion%20Jordi%20Colomer/careriESP.pdf>>
- Decroly, O.** (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Deligny, F.** (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.
- Dewey, J.** (1985). *Democràcia i escola*. Barcelona: Eumo.
- Ferrer Guardia, F.** (2002). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Freinet, C.** (1976). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia.
- Freire, P.** (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Illich, I.** (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Jové, G.** (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Makarenko, A.** (1979). *Colectividad y educación*. Madrid: Nuestra cultura.
- Martínez Bonafé, J.** (2010). «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad». En: J. Gimeno. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 527-546). Madrid: Morata.
- McLuhan, M.** (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Museo Pedagógico Nacional** (1934). *Patronato de las Misiones Pedagógicas*. Madrid: S. Aguirre.
- Neill, A. S.** (2017). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: FCE.

- Perec, G.** (2012). *Tentativa de agotamiento de un lugar parisino*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Reclús, E.** (2016). *Evolución, Revolución, Anarquismo*. Barcelona: Descontrol.
- Reimer, E.** (1994). *La escuela ha muerto*. Madrid: Guadarrama.

Parte II

Aspectos sociales, políticos y culturales

Capítulo III

Memoria de una educación para la emancipación

Jaume Martínez Bonafé

Ramón

Ramón tenía 9 años cuando yo era su maestro en la escuela pública de la Poble de Vallbona, allá por el final de los años setenta. Aquel niño de cabellos revueltos y rodillas marcadas por los golpes del juego y las aventuras de los huertos estaba prematuramente etiquetado como un fracasado escolar. Así me lo presentaron los colegas, así lo certificaba el libro de escolaridad, y así parecían percibirlo la familia y los vecinos.

Pero muy pronto Ramón empezó a ser un niño muy admirado por sus amiguitos y amiguitas de la clase, y desde luego, también por su maestro. Todos y todas esperábamos ansiosos, cada mañana, que se abriera la puerta del aula (¡claro! siempre con unos minutos de retraso) y apareciera Ramón. El chaval sacaba de su maltrecha mochila un papel arrugadito que a menudo adornaba con manchas de aceite, subía a la tarima de madera que algún día fue territorio exclusivo del maestro y se ponía a leer. Entonces salían de aquel papel las historias más hermosas, más imaginativas y más divertidas que ustedes puedan suponer. Todos quedábamos atentos y expectantes, y poco a poco las miradas de las niñas y los niños se encendían con aquellas historietas.

Yo aprovechaba aquellos textos libres, aquellas creaciones literarias, para trabajar otro currículo, de otra manera. Con Ramón dibujábamos, medíamos, contábamos, discutíamos, escribíamos, pensábamos,

vijábamos, leíamos, cantábamos, sentíamos, aprendíamos. Desde los textos de Ramón recuperé la cultura popular, la experiencia de la vida cotidiana, el deseo de los niños, los proyectos que ilusionaban, los saberes que se dejaban querer, los territorios y las culturas que se dejaban explorar. Yo empezaba por entonces a ensayar la pedagogía Freinet y tenía muy claro que la escuela debía estar al servicio del pueblo, y no al contrario. Nunca olvidaré el tierno y afectivo reconocimiento del grupo hacia este amiguito, al que se le otorgó, dentro del territorio libre del aula, la autoridad de ayudarnos a todos a crecer y a experimentar el verdadero sentido de vivir. Con Ramón entraba en el aula el sujeto, la biografía, la palabra propia, el deseo.

1. Partir de la condición de sujeto, sujetado, pero sujeto (político)

En esta historieta hay implícita una teoría del sujeto. Una teoría del sujeto-aprendiz pero también del sujeto-maestro. No somos recipientes vacíos. Tenemos historia, biografía, experiencia propia, deseo. Nacemos y nos socializamos en un contexto de culturas, significados, identidades, lenguas. Es el punto de partida para cualquier buen aprendizaje. La vieja tradición escolástica ignoró este principio pedagógico fundamental, y lo sepultó bajo las disciplinas académicas y su concreción en el libro de texto. Pero a la escuela entran vidas propias y en el sencillo andar de cada vida está la capacidad de ser sujeto, sujeto sujetado, pero sujeto: «Situación paradójica del sujeto/sujetado, de la que extrae precisamente su potencia para conocer/actuar: pues puede funcionar como sujeto en la medida en que, estando sujetado, sujete a lo que le sujeta» (Ibáñez, 1998, págs. 21-22).

A Ramón se le reconoce en el aula esa condición de sujeto, el reconocimiento de que puede caminar por sí mismo, desde sí mismo. Pero esta estrategia didáctica no está vaciada de reconocimiento político. Por eso, al lado de Ramón hay otro sujeto, el sujeto/maestro que toma en sus manos el protagonismo del desarrollo curricular enfrentándose a teorías pedagógicas que le asignan un mero papel reproductor de saberes prediseñados. Y desde la experiencia y la vida cotidiana de Ramón (y del conjunto de las niñas y niños del aula), se inicia un proceso, una exploración, una búsqueda y una deriva. Y en ese camino pasan algunas cosas, acontecimientos, creación de situaciones que permiten aprender resistiendo cualquier trazado ordenado previamente. Y en esa creación y resistencia se construyen saberes, se generan significados desde los que nos dotamos de esa identidad de sujeto que se sabe sujetado. No pienso en saberes-información con los que simbolizamos un cierto estado de cosas en un determinado ámbito social, político, cultural, artístico o científico. Es otro saber que nace, precisamente, del quiebre de ese saber-información de un determinado ámbito. Es un saber producido por sujetos comprometidos con la lectura interpretativa y crítica de los síntomas de una situación, y con las posibilidades de subvertirla.

Estos relatos y estas posibilidades no se escriben con mayúsculas. Son pequeños acontecimientos, ensayos particulares, memorias de cada cual desde las que se va construyendo la posibilidad histórica de sabernos en una escuela pública que ha creado un nuevo lenguaje, un modo de simbolizar un ser que ha nacido de la posibilidad y la condición de sabernos sujetos en el camino de la emancipación. Y siempre hay unas preguntas iniciales: ¿quiénes estamos aquí?, ¿qué queremos?, ¿de qué somos capaces? ¿Nos dejamos llevar o construimos juntos, juntas, una situación que nos apasione, que merezca la pena ser vivida?

Decía Foucault que formar conceptos es una manera de vivir, no de matar la vida.

2. Educación *educativa* (sobre las relaciones entre sujeto y conocimiento)

El punto de partida de la pedagogía escolástica es que hay cosas «esenciales» que el sujeto deberá conocer. El progreso individual, su valor de cambio, va a depender de la acumulación de acreditaciones que certifiquen esos aprendizajes reglados. Esa mirada sobre lo que debe ser enseñado responde a una idea única de lo que es conocimiento socialmente relevante. Y se ha considerado al currículo escolar como el texto que deposita el saber esencial e indiscutible con el que garantizar la reproducción social. El conocimiento es algo parecido a un producto que deberá ser adquirido. Un producto acabado, «de mercado» o «de estantería»; un producto, por tanto, externo a la vida y experiencia del sujeto. Por eso decimos que esta práctica tiene un carácter fundamentalista basado en la idea de que hay «cosas importantes» —llamémoslas hoy «competencias»— necesarias para una supuesta capacitación profesional pero no educativa. La relación del sujeto con el conocimiento es aquí una relación de extrañamiento.

Por ese camino la educación no es *educativa*. No hay capacidad de empoderamiento. Las pedagogías críticas advierten del carácter alienador de un conocimiento que no puede ser discutido y de una selección cultural que no pueda mostrar otras selecciones alternativas. El proyecto cultural de la escuela y lo que se considera conocimiento socialmente relevante, para ser realmente educativo, debe poner los saberes disciplinares y académicos al

servicio del crecimiento del ser humano, de su capacitación para la lectura crítica de la realidad. Las Matemáticas o la Lengua se hacen educativas cuando actúan como herramientas para interpretar y transformar el mundo en el que vivimos.

La propuesta curricular de las pedagogías críticas reconoce la experiencia vivida por estudiantes y profesores; escapa al corsé del aula y la abstracción teórica para salir al encuentro de lo vivido en las calles; busca en las comunidades y poblaciones desfavorecidas o marginadas la posibilidad de encarnar saberes de solidaridad y transformación, y desafía una economía política del deseo colonizada por el consumismo para poner al estudiante ante una praxis constructiva de categorías universales de libertad y emancipación. En algunas escuelas, ahora mismo, el calendario, el temario y los formatos vienen definidos por el propio colectivo y hace visible un sujeto plural, un «nosotros» que muestra, en su actividad cotidiana, otras formas de construir las relaciones entre saberes y poderes.

3. Educación *pública* (y *popular...* y *deseada*)

Prolifera un discurso sobre la escuela pública basado en la idea de servicio o concesión cuya administración corresponde al Estado. Según este discurso, la escuela, como la sanidad o el transporte, es un servicio público que gestiona y controla el Estado. El maestro o la maestra serán entonces servidores públicos controlados –gestionados– por el Estado. ¿Cómo se construye aquí el sujeto del cambio pedagógico? Julio Rogero e Ignacio Fernández de Castro desarrollan una propuesta conceptual divergente con el discurso hegemónico citado:

«Cuando la enseñanza que imparte es para “todos” sin exclusiones, la escuela es un servicio público. Pero sólo cuando el “todos” que realiza la acción de enseñar y el “todos” que realiza la acción de aprender es el “pueblo”, el mismo “pueblo”, entonces la escuela es una “escuela pública” en el sentido pleno que hemos dado al concepto “público”. En el modelo de escuela pública, el pueblo se ubica tanto en el lugar del beneficiario de la enseñanza —ya que al ser pública, la enseñanza que imparte tiene que ser para todos—, como el lugar del beneficiante, del sujeto del poder colectivo que realiza la acción de enseñar. Si la escuela —lugar y tiempo social sistémico organizado donde se enseña y donde se aprende— es pública, esa escuela es una organización democrática del pueblo, estructurada en sistema para realizar la compleja actividad de enseñar y aprender en el proceso de reproducción social del pueblo que así se organiza» (Fernández de Castro y Rogero, 2001, págs. 137-138).

En este nuevo marco conceptual el sujeto y las propuestas de una educación para la emancipación escapan de los límites corporativos o sectoriales y a la mirada estrictamente técnica. El diálogo sobre la mejora de la escuela depende más de la posibilidad de formas de aprendizaje de lo social, con un sujeto y una ciudadanía activa. No descubro nada nuevo. Se han producido experiencias en las que padres y madres, estudiantes, profesores y administradores rompen con los corsés corporativos para constituir un espacio comunitario desde el que proyectar el modelo de escuela pública que desean.

También nos ayuda a pensar la escuela pública el concepto de *procomún*. Porque antes de nuestro primer día de entrada, como estudiantes y como profesorado, y después de nuestra salida, ese espacio institucional y cultural ya estaba allí, y lo que en él gestionamos quedará cuando nos marchemos. La cultura producida

en las relaciones que allí se construyen, así como el modo en el que en ese entorno gestionamos bienes naturales o culturales (desde el agua, el suelo, el juego de canicas y todo lo otro que se seleccionó como currículo), pertenecen a todos y todas y no pertenecen a nadie. El cuidado, por tanto, de esos bienes alerta a la comunidad educativa tanto sobre lo que desaparece o se ignora (los saberes populares, por ejemplo) como lo que se valora y mantiene (los agujeros en el suelo del patio para el juego de canicas, el bocado sin pesticidas ni transgénicos, el huerto, o el proyecto de trabajo interdisciplinar). La escuela —pública— es un bien común que deberá perdurar en el tiempo y no debe ser colonizado por culturas, relaciones, normas o prescripciones institucionales que dependen de poderes e intereses ajenos a la vida que allí crece. Al fin y al cabo, es el lugar donde se ejerce el derecho a crecer como seres humanos emancipados y libres. Allí se respira, se piensa, se dialoga, se aprende, se comparte, se coopera y se madura en todos los complejos sentidos de la palabra. Un bien común para el disfrute común de estas y de futuras generaciones.

El problema del currículo

Esto nos plantea el problema de los saberes socialmente necesarios y por tanto del currículo como dispositivo que concreta la selección de esos saberes. La escuela pública puede preguntarse quién selecciona ese fragmento cultural, a quién beneficia y quién se perjudica, y qué otros fragmentos de cultura quedan ignorados o no reconocidos. Hemos de examinar rigurosamente el currículo en cuanto que expresión cultural de grupos particulares con intereses ideológicos de clase social, género y raza. Lo que se enseña en las escuelas (y lo que se aprende), lo que se selecciona

como conocimiento escolar, responde a relaciones y estructuras de poder en el marco social capitalista en el que se inscribe el sistema educativo. El currículo definido y diseñado en el interior de un aparato del Estado legitimador del sistema social capitalista es un instrumento de esa legitimación, es decir, de los procesos a través de los cuales el sistema produce sus propios mecanismos de reproducción.

Debería ser un importante motivo de preocupación que la actual obsesión gerencialista por el logro, los resultados, la medición de rendimientos, competencias y otros dispositivos de gobernanza y gestión empresarial del currículo constituyan un discurso de ocultamiento, invisibilidad y desmemoria respecto de aquellas teorías estructurales y postestructurales que nos ayudaron a poner el punto de mira en las cuestiones de clase, género o raza, haciendo visible las luchas de muchos educadores y educadoras como formas de contrapoder sobre esos procesos reproductivos. No es una cuestión baladí. Conozco varios manifestos en defensa de la escuela pública que se preocupan por la disminución del gasto pero que dejan intacto el análisis sobre el currículo, es decir, sobre el dispositivo que concreta el proyecto cultural de la escuela.

4. Educación situada (entrañada)

Seguimos en el territorio del currículo. ¿Cómo construir nuestro camino? ¿Qué nos diferencia y qué nos sitúa en el mundo? ¿Cuál es nuestro taller de vida? ¿Desde qué valores y desde qué epistemologías construimos nuestra relación con la naturaleza y con la cultura? Con el ecofeminismo aprendí a entender la vida

como una compleja relación de interdependencia entre los seres humanos y de los seres humanos con el territorio. Y esto se concreta en el modo como nuestros cuerpos encarnan lo que sucede en un marco cultural y económico que cuida, o, por el contrario, descuida esas relaciones.

Una educación situada puede tomar del ecofeminismo un modo de entender el currículo que, enraizado en la vida cotidiana, coloca el núcleo central de su proyecto cultural en la sostenibilidad de la vida y la construcción de saberes que cualifiquen y le otorguen sentido concreto a la vida que se entraña en los cuerpos y deseos de cada cual. También aquí recordamos a Freire: miramos el mundo, lo analizamos, buscamos su transformación desde la capacidad de reflexión crítica sobre lo que a nosotros y a nosotras nos pasa, desde lo concreto y cotidiano en que se muestra el mundo o cada una de nuestras vidas. Pero esto exige de la escuela un proyecto comprometido con las problemáticas socialmente relevantes de la vida cotidiana y una construcción del conocimiento integrador, multidisciplinar, experiencial, vivenciado.

Boaventura de Sousa Santos (2010) nos regala un par de conceptos que nos ayudan a pensar políticas culturales y educativas de emancipación. El primero, *descolonizar el saber*. El segundo, la *ecología de saberes*. Dos conceptos que acuden a la raíz del pensamiento crítico y su dificultad para desarrollar políticas de emancipación social. El argumento de Sousa Santos es que esa dificultad está condicionada por una tradición eurocéntrica y un universo cultural occidental que ignora otras dimensiones epistemológicas y continúa reproduciendo una forma de colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología. De este proceso colonizador es dependiente, sin lugar a duda, el currículo escolar. La pregunta que se acerca, en este punto,

a la posibilidad de una educación entrañada en las diferentes y problemáticas de territorios y subjetividades (perfectamente anunciadas en las luchas de los movimientos sociales feministas, ecologistas, etc.) es si es posible pensar el currículo escolar con alguna distancia teórica de esa hegemónica y unilateral tradición eurocéntrica. La pregunta es si es posible un currículo situado, que haga visibles e inteligibles los otros saberes de un universo cultural que la tradición occidental olvida, ignora o desprecia. El autor a eso le llama ecología de saberes y su traducción intercultural. Nuestra propuesta de educación *situada* encuentra en las palabras de Catherine Walsh (2019) un nuevo refuerzo:

«No puedo pensar sin un hacer que contribuya a la comunidad en la que una vive. Pensar de forma situada y encarnada. Trabajo en la universidad pero no soy académica. La universidad no es mi lugar, **mi lugar de pensar está afuera**.¹ No me identifico como académica, sino como intelectual-militante» (Walsh, 2019).

5. Educación de/en la ciudad

La ciudad, con su urbanismo social, sus políticas culturales, sus formas de comunicación, sus relaciones económicas y la regulación de sus actividades cotidianas, constituye un potente currículo, un verdadero programa educativo en el que se generan y difunden significados y se constituyen identidades. «No hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos

1. La negrita es nuestra.

convertido», decía Rainer-María Rilke en su *Diario florentino*. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural de donde emergen mensajes, significaciones; donde se construyen experiencias; donde se alimentan los relatos, las narraciones; donde se forman y transforman las biografías. ¿Qué aprendemos en la ciudad y qué otras cosas diferentes podríamos aprender con políticas diferentes para la ciudad? En la pedagogía nos hemos ocupado del currículo escolar, de su desarrollo y de los debates según diferentes miradas epistemológicas sobre este. Pero hay otro currículo, otro texto, el currículo de la ciudad, que produce y divulga saberes. ¿Quién lo produce? ¿Cómo se analiza?

El niño cogido de la mano de la abuela, a los pies del semáforo, construye una teoría sobre el valor del tiempo y el espacio. El grupo de adolescentes que pasean por las calles de un gran centro comercial cultivan su relación de amistad mediada por la omnipresencia de la mercancía, y desde aquí, una teoría sobre el cuerpo, la alimentación, la salud, la sexualidad, los viajes, la familia, el vestido, etc. El grafiti, la pintada en la pared, la manifestación sindical, la mujer que intenta cruzar la plaza mal iluminada a las doce de la noche, la rotulación de las calles, el pobre durmiendo en el portal, la batucada feminista, etc. Diferentes significados de un rizoma social y cultural en un campo de batalla por la producción de subjetivación.

Bibliografía

- Fernández de Castro, I.; Rogero, J.** (2001). *Escuela Pública, Democracia y Poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- Ibáñez, J.** (1998). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Rilke, R.-M.** (1973). *Diario florentino*. Buenos Aires: Goncourt.
- Sousa Santos, B.** (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Walsh, C.** (2019). «No me identifico como académica sino como intelectual militante» [entrevista en línea]. *Sycorax*. [Fecha de consulta: 24 de febrero de 2020]. <<http://proyectosycorax.com/no-me-identifico-como-academica-sino-como-intelectual-militante-entrevista-a-catherine-walsh/>>

Capítulo IV

**Culturas juveniles y educación:
meter la vida en la escuela**

Gabriel Kaplún

Hace casi veinte años, en una esquina del mapa sudamericano llamada Uruguay, comenzamos con un grupo de compañeras y compañeros universitarios un camino de exploración y acción que, de otras formas y por otras vías, sigue hasta hoy. Por ese camino entramos en el mundo –los mundos– de muchas y muchos adolescentes que transitan por las instituciones educativas, con encuentros y desencuentros con las y los docentes que allí trabajan y los marcos institucionales en los que se mueven.

El punto de partida práctico fue el malestar docente con las culturas juveniles. Los puntos de apoyo teórico-metodológicos fueron la pedagogía crítica y la comunicación dialógica, la investigación-acción participativa y los estudios (inter)culturales. Buscábamos, por un lado, ayudar(nos) a comprender las relaciones entre sistemas educativos y culturas juveniles y, por otro, construir herramientas que permitieran a docentes e instituciones educativas comprender mejor las culturas de sus estudiantes y transformar sus prácticas a partir de esa comprensión.

Mucho de lo que aprendimos fue útil para –y se alimentó de– otros muchos en otras partes de América Latina. Esperamos que pueda servir ahora en este tiempo y lugar donde volvemos a compartirlo.

1. Del malestar docente a la investigación-acción

«No los entiendo, no sé qué les pasa». «¡Esa música...! ¡La ropa que se ponen! La forma en que hablan... ¡No se entiende nada!». «Nada les interesa, no están para nada». Frases como estas las venía escuchando de docentes de enseñanza media desde los años noventa en mi trabajo de educación popular. Volvimos a oírlas a comienzos de los 2000 con mis estudiantes universitarios de comunicación educativa y comunitaria que realizaban proyectos de formación e intervención en instituciones educativas en distintos barrios de Montevideo. Se sumaron luego las quejas por la violencia entre estudiantes, con los docentes y las instituciones. Un malestar que dice de incomprensiones y distancias: «no entiendo», pero también «no me gusta», implica juicios estéticos y éticos. Podría decirse que así han hablado siempre los adultos de los jóvenes, pero también hay marcas de tiempo y lugar en este desencanto de los adultos con el desencanto de los jóvenes. Quisimos comprender mejor entonces esas marcas y desencantos, el espesor y la diversidad de las culturas y diferencias, de las desigualdades y conflictos.

Empezamos construyendo con los docentes glosarios de términos y expresiones juveniles. Sentimos luego que eso era útil pero no alcanzaba. Iniciamos entonces un trabajo más a fondo en dos centros educativos de Montevideo: una escuela técnica de un barrio periférico y un bachillerato en una zona de clase media. Allí trabajamos un primer año en talleres de investigación-acción con estudiantes y docentes separadamente, con una instancia final conjunta y abierta a toda la comunidad educativa en cada lugar. Al año siguiente realizamos un taller con educadores de centros de educación formal y no formal, que desarrollaron proyectos de investigación-acción en múltiples espacios, cuyos resultados compartimos

con mucha gente en una jornada abierta. Tiempo después retomamos el trabajo con otros colegas y desde otro ángulo, en talleres con estudiantes y docentes de educación media y básica en los que exploramos orígenes y acciones posibles frente a la violencia en los centros educativos. Algunos de los textos que sintetizan lo hecho y lo aprendido (Kaplún, 2008, 2012; Giorgi, Kaplún y Morás, 2012) circularon y generaron nuevos vínculos. Docentes, padres y madres de familia, instituciones de educación formal y no formal dentro y fuera de Uruguay nos invitan desde entonces a trabajar sobre estos temas en talleres breves o jornadas largas, hasta hoy.

Compartiré aquí algunas de las cosas que aprendimos y algunas herramientas teóricas y metodológicas que usamos o construimos. Se generaron en contextos específicos que hay que tener siempre en cuenta, pero espero que sirvan para inspirar a quienes lean este libro desde los diversos contextos en los que viven y trabajan.

2. Herramientas para mapear y soñar

En los talleres con jóvenes o con adultos –docentes, padres y madres de familia– solemos proponer un mapeo tentativo de las culturas juveniles presentes en el lugar, los «distintos modos de ser joven aquí y ahora». Ofrecemos para eso algunas de estas herramientas.

2.1. *Playlist*

Se trata de construir listas de canciones o grupos musicales que se escuchan con más frecuencia entre los jóvenes del lugar,

agrupándolos por géneros, que suelen ser una primera etiqueta de referencia identitaria. En nuestro caso y en el tiempo de nuestras primeras exploraciones, rockeros y cumbieros parecían funcionar como emblemas de bandos opuestos que se destacaban entre los demás (punk, canto popular, etc.) Pero los jóvenes uruguayos de los primeros 2000 nos mostraron enseguida que nuestro mapa estaba incompleto si no incluíamos la cumbia villera, un género que había emergido con fuerza en el universo juvenil rioplatense y cuyas letras cantaban a un mundo pobre y violento, con referencias frecuentes al consumo de drogas duras y baratas, sexo y delincuencia.

La popularidad del género entre jóvenes de diversas clases sociales estaba vinculada con la centralidad de la cultura juvenil que representaba: la de los *planchas*, denominación de origen discutido que aludía a un origen de clase, una forma de vestirse y un modo de actuar. En esto último estaba posiblemente su atractivo y lo que explicaba que muchos jóvenes de clase media imitaran sus estéticas. Ya no se trataba del joven pobre avergonzado de su pobreza, sino de uno orgulloso de su condición, que caminaba por las calles dando miedo desde lejos.

Las listas de canciones pueden ser usadas luego para analizar y discutir música y textos. También para hacer nuevas letras y músicas con los jóvenes, a veces con resultados sorprendentes por su capacidad de sintetizar y expresar conflictos y deseos, frustraciones y aspiraciones.

En el caso de los adultos y adultas es útil hacer dos listas, una a partir de una canción preferida de cada participante y otra que creen preferida por los y las jóvenes. Así, por ejemplo, los docentes visualizarán la diferencia generacional con sus estudiantes, pero también las diferencias entre ellos... y con frecuencia el conocimiento escaso de la música que escuchan los jóvenes.

Desconocimiento o disgusto: como no me gusta no lo conozco, pero eso nos priva de una entrada privilegiada al mundo juvenil. Invitamos entonces a explorarlo con ellos.

2.2. Identikits

Se trata de realizar dibujos colectivos en láminas grandes, que se exponen luego para comentar y discutir. Cada dibujo mostrará un o una joven representativo de alguno de los diferentes modos de ser y mostrarse que hay en ese lugar (por ejemplo, un centro educativo). La galería puede ser incompleta y será útil discutir cuáles faltan entonces. Más allá de su calidad artística, sugerimos que el dibujo se complete con la mayor cantidad de elementos posibles que sirvan para conocer al personaje: su ropa y peinado, los objetos que lo acompañan, la música que suena en sus auriculares, una frase o palabras que suele decir, etc. Cuando trabajamos con educadores les pedimos que cada identikit represente a alguien concreto, con nombre real o cambiado para preservar su identidad.

Una versión «digital» de los identikits es el perfil que suele ponerse en redes sociales. En ese caso, junto al personaje representado con su foto y su nombre o apodo, pueden aparecer algunos de sus posteos, lo que permite otras entradas a su mundo.

Los identikits son disparadores de una discusión que puede ser muy rica si se la sabe estimular. En uno de aquellos talleres iniciales con jóvenes se discutió por ejemplo en torno a dos dibujos que, aparentemente, representaban lo mismo: los jóvenes *planchas* que mencioné antes. Sin embargo, varios coincidieron en que uno era el «plancha-plancha» (auténtico) y otro solo un «plancha disfrazado». Este último imitaba la estética, pero no

tenía el origen de clase correspondiente. Porque «plancha se nace, no se hace».

El dibujo y la pintura colectiva pueden ser luego también vías para compartir con otros lo discutido y aprendido, para imaginar y dibujar proyectos. Si se integran en un mural en la calle o en el centro educativo, tal vez nos sigan interpelando mucho tiempo.

2.3. Glosarios

Las jergas juveniles pueden parecer un juego del escondite: cada palabra o expresión oculta otras que no se revelan ante el adulto o el extranjero, el que viene de otra generación o cultura. Todos los argots han servido para esconderse del que vigila, pero suelen ser también juegos de gran ingenio y creatividad. Escudriñar en la etimología puede revelar algo más o nos permite construir hipótesis interesantes. Verlos en acción y entender el sistema que articula términos o expresiones ayuda a comprender los mundos que expresan.

Así, por ejemplo, el verbo *rescatar* y su derivado *rescatarse* resultaban re(des)veladores en el momento de su emergencia en nuestro contexto local. *Rescatar* era robar algo al descuido y *rescatarse* equivalía a arreglárselas. «Rescátate»: arréglate como puedas (no por casualidad fue después el título de una obra de teatro de larga exhibición en esos años). Eran tiempos de naufragio: la crisis económica de 2002, la más dura en un siglo en mi país, había acabado con las esperanzas de vivir dignamente de mucha gente. En medio de ese naufragio, *rescatarse* era todo lo que se podía pretender. El término se acuñó entre los *planchas* y se extendió luego al resto de los jóvenes, no tanto para nombrar el lado activo (el robo) como el resignado (arreglarse).

La construcción de relatos y, mejor aún, obras de teatro o videohistorias, puede ser una buena vía para aprovechar estos descubrimientos y potenciarlos. Las palabras en acción y narración y los cuerpos en movimiento pueden contar mucho más y mejor lo que está pasando, lo que están viviendo los jóvenes. Y tal vez lo que quisieran vivir.

2.4. Sueños

¿Con qué sueñan los jóvenes? ¿A qué aspiran? ¿Qué creen que pueden llegar a ser y hacer dentro de cinco o diez años? La capacidad y la posibilidad de proyectarse es un revelador clave de los mundos juveniles y sus diferencias más profundas, que trascienden las estéticas. Dice mucho, además, sobre el lugar que ocupa la educación en esos proyectos. Para unos es el camino seguro hacia un futuro profesional. Para otros, el último intento por acceder a un trabajo formal. Otros, simplemente, no proyectan, no hay futuro, solo se aspira a vivir lo mejor posible el presente.

Un estudiante de bachillerato se imagina abogado. Otra estudia peluquería en una escuela media técnica y espera que eso la ayude a «salir adelante» con su hijo nacido hace pocos meses. Un tercero admite que su consumo de pasta base de cocaína puede conducirlo en poco tiempo a la cárcel o a la muerte, pero es mejor pasarlo bien el tiempo que pueda que soñar con futuros imposibles. Salvo, quizá, que el fútbol lo vuelva millonario... pero esa es una en un millón.

Abrimos entonces espacios para soñar despiertos. Por ejemplo, con el árbol de los sueños, un dibujo donde cada uno pone en las raíces las cosas que aprendió fuera de la escuela, en la familia o el barrio; en el tronco, lo aprendido en la educación formal y

el trabajo; en las ramas y frutos, lo que se aspira y se puede llegar a ser, y los caminos de acceso. Mirando de las raíces a los frutos se pueden ver incongruencias y potencialidades no aprovechadas, repensar el tronco y las ramas. Los árboles de todos, vistos en conjunto, enriquecen la mirada del propio y pueden generar iniciativas colectivas.

3. Teoría/s para pensar y actuar

Sonidos e imágenes, palabras y sueños permiten acercarnos a los mundos juveniles, ponerlos en diálogo y dialogar con ellos. Pero podemos dar un paso más al ponerlos en contexto local y global, en un presente con historia donde se confunden y distinguen diferencias estéticas y desigualdades sociales. A partir de allí, podemos empezar a imaginar una escuela otra, donde quepan los mundos juveniles que hoy se incluyen simbólicamente, pero se excluyen pedagógicamente.

3.1. Diferencias y desigualdades

Cuando se exploran los mundos juveniles lo primero que se ve son las diferencias, marcadas por las estéticas. Ropa, música, formas de hablar y moverse. Algunas identidades son de guardarropa y cambian rápido: «hoy me levanté punk». Las prácticas y los espacios –barrio, fiesta, trabajo, escuela– muestran algo más duro y resistente; los sueños y proyectos también.

Porque detrás de esas diferencias emergen las desigualdades. En nuestro trabajo inicial aparecía el binomio *planchas-chetos*

(pijos), como figura principal, y todas las demás culturas quedaban de fondo. Una guerra de clases sorda y confusa, pero central en los discursos juveniles. Los disfraces podían engañar solo a primera vista: «cheto pisa barro, plancha come sushi». Porque *plancha* o *cheto* «auténtico» «se nace, no se hace». Muchas culturas «alternativas», por otra parte, son protagonizadas por jóvenes de clase media, y tampoco eso es casual. Las clases sociales siguen ahí y no todas las identidades son intercambiables. Miremos entonces diferencias, sí, pero también desigualdades.

3.2. Historizar

Desigualdades y diferencias que debemos poner en contexto histórico. Comprender los mundos juveniles es en buena medida comprender el tiempo que estamos viviendo. Por ejemplo: no siempre y en todos lados los jóvenes pobres se enorgullecen de su condición y la sobreactúan, ni generan su propia música. «Transformar el estigma en emblema» (Reguillo, 2002, pág. 154) resultaba algo novedoso en el Uruguay de los 2000 y podía responder a un momento preciso. La crisis económica de 2002 —la más grave que vivió el país en un siglo— había acabado con las expectativas de trabajo y de vida de mucha gente. Y cuando no hay esperanzas queda la desesperación, que puede volverse violenta contra los demás y contra sí mismo.

Entretanto, los *jipillos* —otra cultura de mucha visibilidad en las instituciones educativas— sostenían los gremios estudiantiles, como herederos de los militantes políticos de los sesenta y setenta. Pero herederos no del todo reconocidos por los adultos —varios de ellos sus profesores— que nunca se habían identificado con los *hippies* originarios. Del *hippie* al *jipillo* había una larga historia política y estética.

3.3. Globalizar

En tiempos de globalización, «la identidad es, para millones de personas, una coproducción internacional» (García Canclini, 2010, pág. 124). También para los jóvenes, y tal vez más. Música y ropa, héroes deportivos y mediáticos, identidades completas con nombre y etiqueta, pueden encontrarse en la góndola mundial, pero se hibridan con ingredientes locales.

La gorra de béisbol norteamericana acaba convirtiéndose en seña de identidad de jóvenes pobres latinoamericanos, y también en emblema de una marcha de protesta anual contra la represión policial en Argentina (Bonvillani y Roldán, 2017). Los fans del *k-pop* –un producto cultural coreano y transnacional– mostraron su capacidad de organización digital agotando la reserva de lugares de un acto de campaña de Donald Trump al que dejaron semivacío (Coscarelli, 2020). Leer estos procesos de apropiación (Bartolomé, 2006) y resignificación (Martín-Barbero, 2001) es clave para evitar prejuicios y comprender las tácticas juveniles (de Certeau, 2000), que suelen estar lejos de las estrategias adultas.

3.4. Inclusiones y exclusiones

La educación media amplió su cobertura a lo largo del siglo xx y abarcó a casi todos los jóvenes. Pero muchos de los incluidos se sienten excluidos de muchas formas. A unos la escuela les dice que no pueden, no podrán terminarla, y muchos saben que si la terminan nada de lo que esperan les espera al final, ni estudios superiores ni trabajo decente. A muchos les dice que allí sus mundos no tienen lugar, y están sin estar, escapando por las ventanas del móvil o de la imaginación. No es raro entonces encon-

trar estudiantes aburridos o agresivos, docentes desbordados o que no encuentran sentido a su trabajo, instituciones educativas destituidas (Corea y Lewkowicz, 2004).

3.5. Abrir la escuela para reconstruirla

Comprender al menos un poco de los mundos juveniles y hacer de ellos un punto de partida de aprendizajes es un camino necesario y posible para reconstruir el sentido de la educación. No se trata de negar los conflictos ni de mitificar las violencias juveniles. Tampoco de civilizar a los bárbaros que invadieron la escuela con sus peinados y tatuajes. Pasar de «la cuestión de los jóvenes» –aburridos, violentos, incomprensibles– a los y las jóvenes como cuestionamiento, que nos ayude a repensarnos como docentes y a repensar la institución educativa.

La escuela es –debe ser, puede ser– un espacio de diálogo de saberes, de interculturalidad crítica (Freire, 2008; Walsh, 2013). Un lugar de encuentro entre los diferentes y desiguales, entre jóvenes y adultos, entre mundos diversos. Para que sea posible, hay que abrir los ojos y oídos a otros lenguajes, además de la palabra escrita y hablada. Dejar hablar a los cuerpos y a la imaginación, a través del teatro o el vídeo, el dibujo y la música. Poder hablar de los miedos y los sueños, imaginar proyectos y caminos. Intentar una escuela incluida e incluyente, capaz de construir pedagógicamente los conflictos de los jóvenes entre ellos, con los adultos, con la propia escuela. Como decía un estudiante de 17 años al principio del camino: «meter la vida en la escuela y la escuela en la vida».

Bibliografía

- Bartolomé, M. A.** (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Bonvillani, A.; Roldán, M.** (2017). «Politización de los cuerpos juveniles: la marcha de la gorra como performance multitudinaria». *Aposta, Revista de Ciencias Sociales* (núm. 74, págs. 165-203).
- Corea, C.; Lewkowicz, I.** (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós: Buenos Aires.
- Coscarelli, J.** (2020, 23 de junio). «Los fanáticos del pop coreano recurren al activismo político» [artículo en línea]. *New York Times*. <<https://tinyurl.com/yxr5enfk>>
- De Certeau, M.** (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Freire, P.** (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N.** (2010). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Giorgi, V.; Kaplún, G.; Morás, L. E.** (orgs.) (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce-CSIC.
- Kaplún, G.** (2008). *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*. Montevideo: Nordan-UdelaR.
- Kaplún, G.** (2012). «Culturas locales de jóvenes globales (o al revés)». En: A. Rico; R. Paternain (orgs.). *Uruguay. Inseguridad, delito y Estado* (págs. 188-202). Montevideo: Trilce-CSIC.
- Martín-Barbero, J.** (2001). *Al sur de la modernidad. Comunicación, globalización y multiculturalidad*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh.
- Reguillo, R.** (2002). «Cuerpos juveniles, políticas de identidad». En: C. Alsinet; C. Feixa; F. Molina-Luque (coords.). *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Walsh, C.** (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

Capítulo V

La dirección escolar: apoyar el vínculo entre la escuela y la comunidad

Lise-Anne St-Vincent, Andréanne Gélinas-Proulx y Stéphane Thibodeau

**1. En el centro de la escuela incluida:
el establecimiento de un vínculo
de doble sentido con la comunidad**

Una escuela que promueve prácticas inclusivas abre sus puertas a la comunidad. Esta apertura puede tener lugar en diferentes niveles. Violette (2005) distingue tres tipos: la escuela compartida, la escuela abierta a la comunidad y la escuela arraigada en la comunidad. El primer tipo, la escuela compartida, acoge a diferentes socios o servicios en su entorno para satisfacer las necesidades de la escuela o la comunidad, independientemente de si tienen o no objetivos comunes. El segundo tipo, la escuela abierta a la comunidad, adopta un enfoque más educativo al ofrecer servicios vinculados a la misión de la escuela consistentes en satisfacer las necesidades de los jóvenes y sus familias. Por último, la escuela arraigada en la comunidad ofrece servicios y acoge a los asociados durante todo el año, específicamente para el cumplimiento de la misión de la escuela y, simultáneamente, para el desarrollo de la comunidad. De esta manera, la escuela de base comunitaria permite el establecimiento de asociaciones significativas para los jóvenes, sus familias y la comunidad. Esto es lo que definimos como *la escuela incluida*.

Por lo tanto, la escuela incluida implica inherentemente una relación bidireccional, es decir, la escuela debe colaborar en el

desarrollo de la comunidad, mientras que la comunidad debe apoyar a la escuela en su misión (Violette, 2005). Además de su misión de aprendizaje y socialización, la escuela incluida puede adoptar como objetivo la construcción de una identidad en consonancia con la comunidad a la que sirve (Table Nationale sur l'Éducation, 2011). Por consiguiente, la dinámica de la escuela incluida implica el establecimiento de un diálogo entre los actores de la escuela y los miembros de la comunidad.

2. Movilización de todos los interesados para establecer el vínculo entre la escuela y la comunidad

La construcción de una escuela incluida implica la movilización de la dirección, del personal del centro, del alumnado, de padres y madres y de diversos agentes de la comunidad para satisfacer las necesidades de los jóvenes, de sus familias y de la comunidad. Violette señala que este tipo de escuela «tiene como objetivo hacer del éxito de los jóvenes un compromiso social» (2005, pág. 6).

Esta perspectiva se hace eco de los fundamentos de la inclusión escolar, según los cuales es esencial instaurar una cultura de colaboración: «Si se quieren reducir los obstáculos a la inclusión, es importante que haya una colaboración activa entre los responsables de las políticas, el personal de la educación y otras partes interesadas» (Unesco, 2009, pág. 14).

Boies y Portelance presentan la colaboración como un intercambio, ayuda mutua y enriquecimiento entre personas en proyectos comunes: «Las relaciones se caracterizan por una

interdependencia que fomenta la puesta en común de ideas y el intercambio de logros y permite encontrar inspiración y apoyo dentro del grupo» (2014, pág. 195).

En este sentido, Allenbach y otros (2016) señalan que, en el contexto de la inclusión escolar, la cooperación o colaboración representa un proceso de aprendizaje:

«Si bien las relaciones de cooperación son en sí mismas una ventaja para hacer frente a los desafíos de la inclusión, la colaboración no es un fin en sí misma: tiene sentido en relación con los objetivos, en este caso en el desarrollo de una escuela inclusiva» (Allenbach y otros, 2016, pág. 85).

Así pues, es en un proyecto de sentido común donde nace la verdadera colaboración entre los actores de la escuela y los miembros de la comunidad.

3. La dirección de la escuela: un actor clave en la construcción de una cultura de colaboración

La dirección de la escuela es un actor fundamental en la orquestación de los espacios de interacción y en asegurar que las decisiones sean coherentes con la misión de la escuela y los marcos legales y regulatorios (St-Vincent, 2013). Thibodeau y otros (2016) destacan que para promover la inclusión es esencial que la dirección «aliente y apoye a los miembros de su personal, los estudiantes, los padres y la comunidad circundante» (pág. 57). Estos autores han revisado los estilos de liderazgo de la dirección para promover la inclusión de la diversidad y sostienen que la

dirección debe proporcionar un liderazgo apropiado e influir en todas las partes interesadas a fin de promover el éxito académico y social del alumnado.

En la misma perspectiva, la Table Nationale sur l'Éducation (2011) indica la necesidad de que en una escuela inclusiva la dirección ejerza un liderazgo ético. Esto implica, entre otras cosas, que sea un modelo de autenticidad; que transmita la visión de la escuela y la inspire; que ellos mismos formen parte de un proceso de aprendizaje, y que se movilicen de manera clara en la acción.

Además, en los trabajos de Larochelle-Audet y otros (2019) se señala la importancia de que la dirección desarrolle competencias para la equidad, la inclusión y la justicia social en las instituciones educativas. La visión de esta competencia incluye dos finalidades que están intrínsecamente ligadas a la escuela incluida:

«Para asegurar el éxito educativo y el desarrollo de los individuos de los grupos desfavorecidos en el sistema educativo y en la sociedad; y para formar ciudadanos y ciudadanas que participen activamente en el desarrollo y la consolidación de una sociedad democrática, pluralista y respetuosa de los derechos humanos» (Larochelle-Audet y otros, 2019, pág. 8).

Estas competencias constan de cuatro componentes, dos de los cuales son coherentes con los objetivos de la escuela incluida:

1) organizar y gestionar el entorno educativo de manera que se reconozca y promueva la acción de todos los miembros de la comunidad educativa frente a las desigualdades, las injusticias y la exclusión; y

2) desarrollar, con el equipo de la escuela, una cultura y una organización que fomenten y tengan en cuenta los múltiples

puntos de vista y contribuciones de los estudiantes, las familias, el personal de la escuela y otros miembros de la comunidad educativa, en especial, de los pertenecientes a grupos minoritarios.

4. Las cuatro categorías de funciones de la dirección escolar en el ejercicio de un liderazgo para apoyar el vínculo escuela-comunidad

Thibodeau y otros (2016) destacan cuatro categorías principales de funciones a través de las cuales la dirección de la escuela puede ejercer el liderazgo para fomentar la inclusión: la promoción de prácticas inclusivas, la formación de los actores implicados, la aplicación de prácticas inclusivas y la regulación de las acciones. Dentro de estas cuatro categorías hay varias líneas de acción dirigidas a establecer una colaboración real entre la escuela y la comunidad. Por *línea de acción* entendemos una directriz para guiar las decisiones y acciones (St-Vincent, 2011). A continuación, presentamos algunas líneas de acción agrupadas en las cuatro categorías principales que permiten a la dirección apoyar el vínculo escuela-comunidad de acuerdo con el espíritu de una escuela incluida.

4.1. Promover las prácticas inclusivas y el vínculo escuela-comunidad: reflexionar juntos sobre la visión y los desafíos

La promoción de la inclusión se refiere a las acciones de la dirección con los actores de la escuela y los miembros de la comunidad a fin de concienciar sobre los fundamentos y principios de

la inclusión, al tiempo que se mantiene receptiva a las resistencias y diferencias para establecer un diálogo constructivo. Por ejemplo, se trata de reflexionar sobre la propia postura, comunicar una visión o fomentar la reflexión colectiva (Thibodeau y otros, 2016).

Desde esta perspectiva de promoción de prácticas inclusivas para apoyar el vínculo escuela-comunidad, la dirección puede, en primer lugar, sensibilizar al equipo de la escuela sobre la necesidad de trabajar juntos para promover la inclusión. Después, puede proporcionar espacios para la reflexión colectiva con el objeto de desarrollar una visión inclusiva común y poner de relieve los desafíos y las experiencias positivas relacionadas con la inclusión en el contexto de la escuela y la comunidad. En el marco de una escuela incluida, esta reflexión debe tener lugar con los miembros del equipo de la escuela, los estudiantes, sus familias y los miembros de la comunidad. La dirección también puede interrogar a todos los actores para desarrollar juntos un pensamiento crítico, por ejemplo, frente a las injusticias y desigualdades presentes en la comunidad. La dirección también puede reclutar a familias y miembros de la comunidad que valoren la inclusión para que participen en diversos comités y actividades de la escuela. Por último, la dirección puede ofrecer reconocimiento a los actores de la escuela, a las familias y a los miembros de la comunidad responsables de los éxitos relacionados con la inclusión.

4.2. Formación de los actores involucrados y el vínculo escuela-comunidad: comprender los roles de cada uno y qué es la colaboración

La capacitación en relación con la inclusión representa la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y la

sensibilización de todos los agentes escolares (incluidos la dirección y la vicedirección) y los miembros de la comunidad respecto del marco normativo, los diversos factores y las estrategias eficaces que deben considerarse para aplicar prácticas más inclusivas. Esto implica, por ejemplo, ofrecer formación relacionada con la inclusión escolar o la colaboración (Thibodeau y otros, 2016).

Desde esta perspectiva de formación de los actores involucrados, para apoyar el vínculo escuela-comunidad la dirección puede alentar la delimitación de los roles actuales o la definición de posibles nuevos roles para los distintos actores de la escuela y de los miembros de la comunidad que participan en las actividades escolares y comunitarias. Además, la dirección puede asegurarse de ofrecer a todas las partes interesadas diversos tipos de formación sobre los factores esenciales de la colaboración y sobre las posibles formas de actualizarla (por ejemplo, grupos de autoayuda y comunidades de práctica). La dirección también puede informar a los interesados de los servicios disponibles para promover la inclusión (servicios escolares, comunitarios, sanitarios). Por último, puede ofrecer oportunidades de capacitación a quienes trabajan en las aulas y a los padres y madres para elaborar y aplicar planes de intervención para apoyar a determinados jóvenes.

4.3. La aplicación de prácticas inclusivas y el vínculo escuela-comunidad: creación de condiciones favorables para las prácticas de colaboración

La aplicación de prácticas inclusivas se refiere a la eficiencia de la dirección en la implantación y la coherencia de las acciones

relativas a la inclusión en el entorno escolar, así como en la comunidad. Esto implica, por ejemplo, un compromiso de relaciones con los estudiantes, las familias y las partes interesadas dentro y fuera de la escuela, o el establecimiento de condiciones propicias para las prácticas de colaboración (Thibodeau y otros, 2016).

Desde esta perspectiva de aplicación de prácticas inclusivas para apoyar el vínculo escuela-comunidad, la dirección que desee fomentar la inclusión puede encontrar diversas formas de interactuar con los estudiantes y comunicarse con los padres y madres. Así, puede crear espacios de apoyo a las familias, por ejemplo, estableciendo un mecanismo en el que estas se apoyen mutuamente para promover la inclusión de sus hijos. También puede garantizar una comunicación eficaz con los interesados externos (servicios sociales, servicios de salud, organizaciones comunitarias) y puede establecer horas y lugares para la discusión. Con la ayuda de la comunidad, puede encontrar los recursos humanos, financieros y materiales para promover la inclusión de los estudiantes.

4.4. La regulación de la acción y el vínculo escuela-comunidad: compartir el poder

La regulación representa la estimación de las necesidades de los actores escolares y las medidas que tomar, así como los procesos de apreciación y validación de las medidas tomadas. Afecta a la resolución de conflictos, al desarrollo y al mantenimiento de un clima de trabajo apropiado. Por ejemplo, la celebración de debates, la delegación y el reparto de poderes, la formación de comités y la supervisión de la enseñanza (Thibodeau y otros, 2016).

Desde esta perspectiva de acciones reguladoras, para apoyar el vínculo escuela-comunidad, la dirección de la escuela puede establecer un mecanismo colectivo de resolución de conflictos para los problemas que se presenten en relación con la inclusión. También puede compartir su liderazgo y ofrecer oportunidades a todos los actores, en particular a los estudiantes y a los miembros de la comunidad, para que participen en la toma de decisiones. Los comités que formará deben estar integrados por una variedad de actores que aseguren el éxito de la escuela y la comunidad. Asimismo, puede evaluar la pertinencia de los servicios que han recibido los estudiantes para promover su inclusión. Por último, puede supervisar la labor de todas las partes interesadas en la escuela para garantizar un entorno inclusivo.

5. Conclusión

La escuela incluida es una escuela arraigada en la comunidad y estas dos entidades comparten una misión común que definen conjuntamente. Esta misión tiene por objeto satisfacer de manera integral las necesidades de los jóvenes y sus familias. Además, se debe crear y mantener un vínculo bidireccional con las asociaciones y demás colaboraciones significativas. Por lo tanto, la dirección de una escuela incluida está llamada a demostrar su liderazgo a través de cuatro funciones que promueven la inclusión escolar: fomentar la inclusión, formar a los diversos actores, implementar el proyecto inclusivo y regular las acciones en el entorno. Las líneas de acción que se ofrecen en este texto para ilustrar estas cuatro funciones no son exhaustivas, pero permiten concretar la forma de crear y mantener este deseado vínculo

entre la escuela y la comunidad, con un objetivo inclusivo. En este punto, es legítimo preguntarse hasta qué punto las direcciones escolares se sienten capaces, en este momento, de actualizar estas líneas de acción en sus comunidades. En este sentido, nuestro equipo de investigación está desarrollando un cuestionario sobre los sentimientos de autoeficacia de las direcciones escolares con respecto a la inclusión, ya que la literatura científica nos ayuda a identificar lo que deberían hacer las direcciones escolares pero, sin embargo, nos dice poco acerca de lo que las direcciones de escuelas incluidas se sienten capaces de realizar.

Bibliografía

- Allenbach, M.; Borri-Anadon, C.; Leblanc, M.; Paré, M.; Rebetez, F.; Tremblay, P.** (2016). «Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire». En: L. Prud'homme; H. Duchesne; P. Bonvin; R. Vienneau (dirs.). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (págs. 95-118). Bruselas: De Boeck.
- Boies, I.; Portelance, L.** (2014). «La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants». En: L. Portelance; S. Martineau; J. Mukamurera (dirs.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (págs. 191-209). Québec: Editorial de la Universidad de Québec.
- Larochelle-Audet, J.; Magnan, M.-O.; Potvin, M.; Doré, E.; Amboulé-Abath, A.; Gélinas-Proulx, A.; Howard, P. S. S.; St-Vincent, L.-A.** (2019). *Synthèse du rapport «Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité: pistes pour les cadres de référence et la formation*. Québec: OFDE.
- St-Vincent, L. A.** (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* [tesis doctoral]. Québec: Universidad de Sherbrooke.
- St-Vincent, L. A.** (2013). «Préparer une direction d'établissement à résoudre un problème éthique rencontré en contexte scolaire». *Le point en administration* (vol. 3, núm. 15, págs. 16-21).
- Table Nationale sur l'Éducation** (2011). *École communautaire citoyenne: document de fondement*. Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Thibodeau, S.; Gélinas-Proulx, A.; St-Vincent, L.-A.; Leclerc, M.; Labelle, J.; Ramel, S.** (2016). «La direction d'école: un acteur crucial pour l'inclusion scolaire». En: L. Prud'homme; H. Duchesne; P. Bonvin; R. Vienneau (dirs.). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (págs. 57-70). Bruselas: De Boeck.

Unesco (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. París: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Violette, M. (2005). *L'école communautaire. Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*. Informe del Grupo de Trabajo de Desarrollo de Escuelas Comunitarias. Québec: Ministerio de Educación, Ocio y Deportes.

Capítulo VI

La escuela, los Gobiernos locales y las comunidades: caminos recorridos en el caso portugués

Paulo Louro

El desarrollo de las competencias de los Gobiernos locales y el proceso de autonomía de las escuelas en Portugal ha permitido el desarrollo de una acción más articulada, desde el punto de vista educativo, de mayor implicación y proximidad a la comunidad y la correspondiente respuesta a las necesidades del territorio. Esto ha llevado al fomento de proyectos educativos locales como instrumentos estratégicos para la mejora del entorno, con la educación como elemento transversal. De este modo, la descentralización de los Gobiernos locales y los organismos de gestión escolar se ha materializado en proyectos educativos locales y proyectos educativos de las escuelas, que son instrumentos fundamentales para promover una mayor articulación con los diferentes agentes de la comunidad.

1. Solo con Gobiernos locales fuertes se pueden promover las relaciones con la comunidad

Tras la revolución de 1974, con un nuevo poder municipal con más poderes y más medios financieros, será posible que los municipios intervengan más activamente en las tareas de educación, en particular, en cuanto a gestión local.

Desde esa fecha hasta el presente podemos identificar las siguientes fases:

1) De 1974 a 1986, año de publicación de la Ley de Bases do Sistema Educativo (LBSE),¹ los municipios se limitan a cofinanciar los gastos de educación escolar. Durante este periodo, la participación en la educación por parte de los Gobiernos locales se restringió a las áreas en las que el Gobierno central siempre les había delegado responsabilidades.

La condición de agente educativo es un hito en el cambio del papel de los Gobiernos locales y fue conferida por la LBSE. Esta ley define como principios de organización del sistema educativo la descentralización de las estructuras y las acciones educativas «con el fin de proporcionar una correcta adaptación a las realidades, un alto sentido de participación de las poblaciones, una adecuada inserción en el medio comunitario [...]» (art. 3, párrafo g), así como el desarrollo de prácticas democráticas, «[...] en la administración y gestión del sistema educativo y en la experiencia pedagógica cotidiana» (art. 3, párrafo l).

Aunque los Gobiernos locales no aparecen citados explícitamente, este marco legislativo introduce la participación de la población y de las entidades que representan a las comunidades, lo que consideramos un paso importante en el papel de los Gobiernos locales.

En 1989, los municipios tienen la posibilidad de ser entidades promotoras de escuelas profesionales, lo que les permite «intervenir» en el proceso de desarrollo económico y social local, y

1. Ley 46/86, de 14 de octubre, de Bases del Sistema Educativo. *Diário da República*, núm. 237/1986, Serie I de 1986-10-14.

también existe, progresivamente, la participación de los municipios en los órganos de gestión de los establecimientos escolares.

2) A partir de 1996 se inicia una fase en la que se considera al municipio como un socio que participa en la gestión de los asuntos educativos junto con el Estado central. Para esta mayor presencia local fue importante el proceso de creación de Agrupaciones de Escuelas, cuya iniciativa tiene en cuenta la dinámica local existente.

La creciente intervención local en el funcionamiento del sistema educativo se materializó en 1998 con la legislación que aprueba el régimen de autonomía, administración y gestión de los establecimientos educativos, en la que se atribuyen a los municipios diversas competencias, tanto en la organización de la oferta local como en la dirección de los establecimientos educativos y de enseñanza.² Este régimen, que se refiere a la autonomía de las escuelas, establece objetivos en los que todos los actores de la comunidad participan en la construcción de soluciones adecuadas a los territorios. Cada escuela o agrupación debe definir su camino, su proyecto de desarrollo a través de un proyecto educativo de escuela.

Paralelamente, en 1999, una nueva legislación estableció el marco para la transferencia de tareas y poderes a los municipios, por lo que se establecieron, en el ámbito de la educación, habilidades relacionadas con la planificación y la gestión de equipos, la realización de inversiones y la organización de algunos aspectos del sistema educativo local.³

2. Decreto Ley 115-A/1998, de 4 de mayo. *Diário da República*, núm. 102/1998.

3. Ley 159/99, de 14 de septiembre. *Diário da República*, núm. 215/1999.

El municipio surge, en el marco de la legislación de finales de los años noventa, como un socio privilegiado en el proceso de toma de decisiones políticas.

En 2003, la función de coordinación local del sistema educativo se refuerza con la reglamentación de los Consejos Municipales de Educación y la aplicación de las Cartas Educativas Municipales.⁴ Sin embargo, este conjunto de facultades legales no da cuenta de todas las medidas adoptadas por los municipios en el ámbito de la educación. Bajo la designación general de proyectos socio-educativos, la acción de los municipios es visible más allá de los poderes legales y hay «evidencia de un intento de construir sus propias políticas» (Louro, 1999, pág. 161).

Un rastreo de las diferentes formas en las que se ha materializado la relación entre los Gobiernos locales, las escuelas y la comunidad (Louro, 2003) arroja las siguientes conclusiones:

- La diversidad de la intervención, incluso en lo que respecta al ejercicio de las facultades legales.
- La existencia de municipios cuya inversión fue esencialmente en infraestructura, otros que invirtieron en equipamiento y otros que valoran más la dinamización de proyectos socioeducativos.
- La diversidad de la percepción de los maestros sobre lo que debería ser la intervención de los municipios.
- El papel complementario de los municipios en relación con el Estado central en el desarrollo de programas que permitan la práctica de la expresión físico-motora; en algunas áreas de la formación de profesores; y en algunos apoyos a escuelas de 2.º y 3.º ciclo y a escuelas secundarias.

4. Decreto Ley 7/2003, de 15 de enero. *Diário da República*, núm. 12/2003.

- La panoplia de programas y la creatividad de la intervención municipal en las áreas de educación para la ciudadanía, educación ambiental, creatividad, ciencia, promoción del uso de tecnologías.
- La «rectitud» con la que algunos responsables municipales asumen su papel, sin concebir una intervención activa en contextos donde los mecanismos de participación, como las asambleas escolares, y de información y toma de decisiones, como el proceso de constitución de las agrupaciones, suponen claramente que esta no es la vocación del municipio.
- El hecho de haber comprobado la diversidad tanto en el papel atribuido a la autoridad local como en el tipo y grado de intervención nos parece que se debe, entre otros factores, a la juventud de las competencias municipales y a la diferente capacidad de respuesta en términos financieros, de recursos humanos y organizativos, que están claramente diferenciados.

La medida de política escolar a tiempo completo, iniciada en 2005, ha fortalecido la relación entre las escuelas y los municipios.

A raíz de la legislación de 2008 que permite la transferencia de algunas competencias del Ministerio de Educación a las autoridades locales,⁵ se firmaron contratos de ejecución con 113 municipios que lo solicitaron, en las esferas de la gestión del personal no docente, la gestión de los parques escolares y las actividades de enriquecimiento curricular.

Esta asunción de más competencias por parte de algunos municipios ha permitido (Seabra y otros, 2012) continuar y profundizar en las áreas ya gestionadas por los municipios y mejorar

5. Decreto Ley 144/2008, de 28 de julio. *Diário da República*, núm. 144/2008.

los canales y las modalidades de comunicación entre los municipios y las escuelas.

La legislación menciona la intención de promover una nueva generación de políticas locales y sociales de proximidad, basadas en pasos decisivos y estructurados en el camino hacia una descentralización efectiva de las competencias para lograr una mayor eficiencia y promover una mayor proximidad entre las escuelas y los territorios.

2. Etapas de la construcción de un territorio educativo

A lo largo de los años noventa, varios autores han tratado de contribuir al debate sobre modelos alternativos de escuela en los que destacaron la importancia de la relación entre la escuela y la comunidad, tal y como resumieron Sarmento y Ferreira (1999):

- Una perspectiva de la comunidad educativa basada en la autonomía y la participación (Formosinho, 1989).
- El concepto de comunidad educativa sobre tres dimensiones fundamentales: el clima social de la escuela, la cultura organizativa y los actores sociales en la organización escolar (Nóvoa, 1991).
- La necesidad de cambiar la relación escuela/comunidad que señala la transición de un modelo de funcionamiento como «sistema de repetición de información» a un «sistema de producción de conocimiento» (Canário, 1992).
- La comunidad educativa vista desde la perspectiva del desarrollo local comunitario, donde destaca su dimensión sociocomu-

- nitaria de desarrollo local (Amiguiinho, Canário y D'Espiney, 1994).
- Un análisis de la comunidad educativa en la que la dimensión de participación se ejerce en el espacio educativo que se proyecta y realiza de manera comunitaria (Stoer, 1994).

3. Los cambios en la escuela que la aproximan a la comunidad

Macedo afirma que «el Proyecto Educativo, como expresión de la forma en que la comunidad educativa asume su identidad, define el significado de su acción educativa, afirma su autonomía y se revela como un elemento fundamental en la dinámica y el desarrollo de la vida organizativa de la escuela» (1995, pág. 113).

A partir de 1998, los proyectos educativos son asumidos por muchos de los órganos de gestión como instrumentos estructurantes de la acción educativa. Al igual que en otros países europeos de tradición centralizada, en Portugal esta propuesta aparece como una estrategia de los movimientos que buscan reformar los sistemas educativos y reorganizar las escuelas en respuesta a la crisis de funcionamiento de los sistemas educativos centralizados, buscando así dar mayor autonomía a las escuelas.

Branco (2007) considera que el elemento fundador de la emancipación de la escuela es el proyecto educativo (PE). El PE aparece así como «polarizador de un conjunto de intenciones, sin las cuales no tiene sentido hablar de la propia comunidad» (pág. 266).

Más allá del PE, podemos considerar que el proceso de reorganización curricular de la educación básica, iniciado en 2001,⁶ permitió cambios en la gestión curricular de las escuelas, donde la calidad de la enseñanza y la capacidad de responder a situaciones reales pasaron por involucrar a todos sus agentes. Así pues, la construcción del PE, de manera participativa, se refiere a una idea de escuela abierta a la comunidad y que permite la intervención de todos los beneficiarios de su servicio en la determinación de la naturaleza, los contenidos y los objetivos del PE (Branco, 2007).

En 2008,⁷ se definen los cambios en el régimen jurídico de la autonomía, la administración y la gestión escolar, lo que constituye un paso más en la posibilidad de promover la participación de la comunidad en las decisiones relativas a los establecimientos escolares.

Esta legislación establece la participación de las familias y la comunidad en la dirección estratégica de la escuela.

En 2017,⁸ la posibilidad de que las escuelas puedan desarrollar un proyecto de autonomía y flexibilidad curricular crea las condiciones para profundizar en las relaciones establecidas entre las escuelas y el territorio.

Los Gobiernos locales estructuran las relaciones

A lo largo de la década de 1990, constatamos que varios municipios comprenden lo estratégico de la educación y, asumiendo responsabilidades más allá de sus obligaciones legales, aprovechan «los márgenes de libertad que la ley les otorga para tratar de

6. Decreto Ley 6/2001, de 18 de enero. *Diário da República*, núm. 15/2001.

7. Decreto Ley 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, núm. 79/2008.

8. Despacho 5908/2017, de 5 de julio. *Diário da República*, núm. 128/2017.

resolver los problemas educativos locales a su alcance» (Pinhal, 2010, pág. 267).

Pinhal (2010) menciona el papel que los municipios han desempeñado en la promoción de la oferta educativa no formal dirigida a públicos distintos de los niños y jóvenes, lo que demuestra la existencia de esta visión integrada y articulada de toda la oferta educativa de un territorio.

La evolución del marco jurídico permite a los municipios portugueses asumir un papel de liderazgo en el diseño, la promoción, la coordinación y el impulso de políticas a nivel local, y en el aumento de la participación y la capacidad de intervención de la ciudadanía y de los agentes del territorio. En este contexto, durante la primera década del siglo XXI, vemos la intención de desarrollar un proyecto educativo local (PEL) que podría consistir en un instrumento para concebir y estimular políticas y acciones, involucrando a la Administración local y a las organizaciones educativas y adaptándolo al proceso de desarrollo del territorio.

Los municipios se movilizan, por tanto, en favor de una educación que permita a la ciudadanía adquirir los conocimientos necesarios para participar en la vida común y el desarrollo. Este cambio hace necesario promover una nueva perspectiva educativa, en la que los territorios deben asumir su función educadora como parte de un plan estratégico.

Asociar la educación al desarrollo sostenible, la cultura, la identidad y la participación es el reto de los PEL, que buscan generar las dinámicas territoriales indispensables para el reconocimiento de la función educadora de todos los ciudadanos e instituciones.

Este plan, participativo y coconstruido, debe involucrar a todos los ciudadanos y ciudadanas respetando las diferentes

dimensiones del territorio. Esta idea ha ido ganando presencia en los discursos y las estrategias políticas, que van reconociendo poco a poco la importancia del territorio en la promoción de formas de desarrollo local sostenible.

El PEL se convierte así en el instrumento que aclara la intención del municipio en materia de educación y formación, para todos y todas, en todo momento y en todos los contextos, planificando los recursos necesarios, identificando y potenciando los recursos existentes y articulando la acción de todos los agentes educativos de un territorio. Las escuelas, las autoridades locales y los centros de capacitación se vinculan con el potencial de las familias, las asociaciones, el tejido empresarial y la ciudadanía.

Es la vinculación a un proyecto común lo que permite establecer el compromiso para involucrar y capacitar a todos los que pertenecen al territorio. Por lo tanto, nos encontramos en una etapa de construcción social en la que la educación debe aparecer como el elemento estructural más importante para apoyar, también, un nuevo modelo de gobierno.

4. El camino hecho y por hacer

La evolución hacia un proyecto educativo común en las escuelas y el territorio fue, en el caso portugués, precedida por una efectiva descentralización de las competencias en el ámbito de la educación formal tanto en las escuelas como en los municipios.

La autonomía de las escuelas y la capacidad de los Gobiernos locales para influir en los sistemas educativos locales es lo que permite elaborar proyectos educativos locales participativos y alineados con los objetivos de desarrollo del territorio y con

los objetivos de desarrollo global. Solo así es posible que el Gobierno local sea un elemento de coordinación local de un proyecto educativo en el territorio que potencie la función educativa de todos y el desarrollo de las capacidades de cada uno.

Hemos pasado por un movimiento en el que los municipios han asumido sus competencias legales, han desarrollado sus propios proyectos y programas, han reconocido el papel educativo de otros agentes locales y las escuelas han ganado espacio, en términos de autonomía, para desarrollar sus proyectos educativos, por lo que, como dice Alfieri (1994, citado por Villar, 2001, pág. 25), estamos en una fase en la que «se está definiendo el aumento progresivo de las relaciones escuela-comunidad, en el momento en que se define un proyecto educativo entre los diferentes agentes educativos implicados». El resultado de estas relaciones, establecidas entre los Gobiernos locales, las escuelas y las comunidades educativas, son los proyectos educativos locales, la verdadera palanca para el desarrollo concertado y sostenido, que podemos encontrar en muchos de los municipios y que son promovidos por los Gobiernos locales portugueses. Ahora bien, la velocidad y el grado en el que estos procesos se dan en diferentes territorios es distinto, como resultado de las políticas y estrategias de los diversos ejecutivos municipales. En algunos territorios no ha sido necesario contar con un marco legal para dar pasos hacia una mayor proximidad y consenso entre los diferentes agentes educativos, por lo que siempre podemos cuestionar cuál es el impacto real que tiene el marco legislativo en las políticas desarrolladas y, particularmente, en políticas educativas que involucren a la comunidad.

Bibliografia

- Amiguiinho, A.; Canário, R.; D'Espiney, R.** (1994). «Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas». En: R. Espiney (org.). *Escolas isoladas em movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Branco, M. L.** (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, B.** (1999). *Construir o projecto educativo local: relato de uma experiência. Cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R.** (1992). «O estabelecimento de ensino no contexto local». En: R. Canário (org.). *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa.
- Costa, J. A.** (2004). «Construção de Projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado». *Revista Portuguesa de Educação* (vol. 17, núm. 2, págs. 85-114).
- Formosinho, J.** (1989). «De serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa». *Revista Portuguesa de Educação* (vol. 2, núm. 1, págs. 53-86).
- Louro, P.** (1999). «Educação e autarquias: da legislação às práticas». *Análise Psicológica* (vol. 1, núm. 17, págs. 153-162).
- Louro, P.** (2003). «Caminhos da intervenção autárquica: os trilhos, as estradas secundárias e as auto-estradas». *Actas del II Congresso de Política e Administração da Educação*. Lisboa: FPAE.
- Macedo, B.** (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto-Mendes, A.** (2007). «A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado - elementos para uma reflexão». En: B. Sander (org.). *Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos do XXIII* [publicación en CD-ROM]. Simposio

- brasileño de política y administración de educación. Porto Alegre: ANPAE.
- Nóvoa, A.** (1991). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pinhal, J.** (2010). *A construção do Sistema Educativo Local. Administração Educacional*. 7/8. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Sarmento, M.; Ferreira, I.** (1999). *A construção social das comunidades educativas. Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Seabra, T.; Carmo, R.; Baptista, I.; Fontes, A.** (2012). *Avaliação da Descentralização de Competências de Educação para os Municípios*. Lisboa: DGEEC-MEC.
- Stoer, S.** (1994). «Construindo a Escola Democrática através do “campo de contextualização pedagógica”». *Educação, Sociedade e Culturas* (núm. 1, págs. 7-27).
- Villar, M.** (2001). *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

Parte III

Herramientas y metodologías

Capítulo VII

Procesos de investigación-acción participativa y escuelas que desean aprender

Claudia María Alonso Suárez y Belén Ballesteros Velázquez

Este es un diálogo entre dos autoras, maestra y profesora universitaria. Escribir juntas ha sido una oportunidad para pensar qué hemos aprendido desde la investigación-acción participativa (IAP), aunque no siempre habíamos identificado con este rótulo prácticas comprometidas con la transformación escolar. A veces lo evidente no necesita ser nombrado; basta con que esté.

La elaboración del texto ha sido una conversación permanente. Comenzamos pensando qué reconocíamos como experiencias de IAP y qué contaríamos sobre ellas. Vimos la necesidad de situarnos entre los bastidores de esta metodología y hacer explícita nuestra forma de entender la educación escolar y la IAP como herramienta necesaria.

1. Claudia: ¿qué es para mí la escuela?

Durante años tuve la sensación de que el sistema educativo supone que mis alumnos solo aprenden de nueve a cuatro. Soy maestra habituada a colegios públicos en trayectoria descendente, de esos que cada vez tienen menos alumnado y a los que se les van suprimiendo líneas mientras los profesores nos preguntamos qué hacemos mal.

Entiendo que la educación no es solo lo que ocurre en el colegio. Los límites entre lo escolar y lo socioeducativo son como los de los mapas: líneas pintadas. Pero cuando vas en camino y ves el cartel con el punto donde se supone que tendría que estar la raya, ves solo campo. En la vida de la persona que aprende sucede lo mismo.

Este curso he cambiado de destino. Estoy en un colegio de familias con profesiones cualificadas. Mis actuales alumnos van por las tardes a actividades lúdicas, deportivas o académicas, que refuerzan lo trabajado en clase. Algunos cuentan con profesores particulares que los ayudan en sus casas. Sus familias hablan de cosas que tienen que ver con lo que escribieron horas antes en el cuaderno.

En mis anteriores colegios, sin embargo, he sentido que el aprendizaje se detiene cuando el niño sale por la puerta. Mejor dicho, el aprendizaje continúa, pero tiene poco que ver con lo que ha pasado por la mañana en clase. El currículo, con su cantidad ingente de contenidos y su evaluación preocupada por «restar», queda grande a la mayoría de los alumnos.

Considero que la escuela debe conseguir que todos los estudiantes se vean beneficiados de manera equitativa durante esta etapa. Todos han de tener oportunidades de éxito relacionadas con sus aptitudes, intereses y elecciones. Ese éxito, además, dependerá de lo que hagamos desde la escuela, sin olvidar todo lo que una comunidad puede aportar.

Más que romper fronteras, desde la escuela debemos tomar conciencia de que no existen y actuar en consecuencia. Los docentes hemos de mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de que no estamos solos, y tomar medidas para trabajar más de cerca con toda la comunidad.

Para ello necesitamos muchas horas para pensar juntos sobre qué y cómo lo hacemos.

2. Belén: ¿cómo entiendo la IAP?

Y en esa tarea de pensar, me veo reflejada. Mi profesión gira en torno a dos grandes ámbitos: la docencia universitaria y la investigación. Curiosamente se abordan de forma separada, como si fueran vecinas de bloque con poca necesidad de conocerse. La investigación siempre me fue enseñada con bata y fórmula, *attrezzo* de un conocimiento riguroso, preciso y neutro. Según lo escribo, la imagino como un gigante cabezudo que pasea por la vida socioeducativa con zancos elevados, sin que sus pies toquen directamente el suelo y puedan sentir la textura que pisan. Aprendí esa investigación donde lo importante era definir qué quiero y establecer la premisa que se va a comprobar. Una investigación que deja a su paso ruido y humo, difícil de reconocer como aliada en nuestra práctica.

Una conversación con Gerardo Alatorre me situó en otra forma de investigar para generar conocimiento y prácticas socialmente útiles. No era tanto saber qué quieres, por qué y para qué, sino plantear necesariamente otra pregunta inicial: ¿con quiénes? La investigación participativa surge desde el interés de la comunidad. Cuando los colegios trabajan metodologías participativas, son los profesores, las familias, los estudiantes, el equipo directivo, los académicos y académicas, el barrio, etc., quienes identifican qué situaciones problemáticas quieren abordar, qué mejoras aspiran a conseguir. Entra en juego el diálogo de saberes, donde se tejen acuerdos, no siempre fáciles ni difíciles. La comunidad educativa deja de ser un objeto examinado a través de una lupa para convertirse en agentes de un proceso de transformación de su propia realidad escolar. Y, con ello, salir más fuertes, con la experiencia de saberse y sentirse con el poder de hacerlo posible.

El camino no es sencillo ni directo. Es una investigación que huye de la prisa y agradece el tiempo; mientras transcurre, el proceso ofrece tanto o más que los resultados que se consiguen. Una investigación que se mueve en espiral, en ida y vuelta entre sus avances y lo que se pretende alcanzar, construyendo una trayectoria que contempla la posibilidad de caminos cruzados, retrocesos y paradas para tomar aire y seguir pensando. Con Fals Borda (1999) aprendimos que la investigación participativa es una vivencia necesaria para progresar en democracia, un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno; que no es una metodología de investigación, sino al mismo tiempo una filosofía de vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes.

3. Mirar atrás, reconstruir una experiencia común

Cada una desde un sitio y con trayectorias diferentes, coincidimos hace ya un tiempo en el grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural,¹ donde compartimos proyectos y docencia. Proponemos pensar y hacer investigación socioeducativa orientada a promover un cambio en las relaciones de poder. «Son los distintos actores sociales quienes deben apropiarse de la investigación, hacerla suya, para alcanzar a través de sus voces una nueva comprensión de la realidad, una nueva orientación de la acción, una transformación de las relaciones sociales» (Abril y Ballesteros, 2019, pág. 46). Nos preocupa conocer cómo es

1. <<https://www2.uned.es/grupointer/>>

entendida y reconocida la diversidad en el aula, cómo modula la práctica docente e incide en la mejora de las escuelas, posibilitando la igualdad de oportunidades (Aguado y Ballesteros, 2015). Con este interés hemos trabajado en diferentes investigaciones con colegios, repensando la educación y aprendiendo de quienes mantienen un compromiso por hacer de la escolaridad un espacio de posibilidad para que niños, niñas, familias, profesorado, etc., consigan valorar y valorarse como parte de un proyecto común de escuela incluida.

Nuestra experiencia nos ha permitido adoptar la IAP como una mirada a través de la cual podemos construir la escuela que queremos. Hemos aprendido líneas clave para hacer posibles procesos de investigación participativa. Aprendizajes que ahora ponemos en común con el deseo de inspirar nuevas prácticas participativas.²

4. Primer deseo: un proyecto educativo que nos ayude a crecer

Mientras en un colegio las cosas «marchan», no es tanta la necesidad de compartir pensamientos y pasiones. Pero a veces se complican:

2. *Verbatims* extraídos de los proyectos de investigación: PI_1: C. M. Alonso (2011); PI_2: «Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria», Ministerio de Ciencia y tecnología. Ayudas de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico (SEJ2006-10176); PI_3: «La escuela inclusiva. Planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio», MINECO-FEDER (EDU2015-68004-R).

«La idea de que cada mañana se viera aparecer un autobús que trasladaba a los niños gitanos hasta la puerta del colegio no recibió la simpatía de muchos padres, que decidieron sacar a sus hijos del cole y buscar otro que ellos consideraran “mejor”. Con este panorama, Lola y los profesores tuvieron claro que habría que trabajar duro. [...] A partir de ese momento empiezan a construir el proyecto educativo del centro» (Diario de investigación, PI_3).

Este hecho, como otros, hace que se enciendan las alarmas en un claustro. Nos damos cuenta de que necesitamos unas intenciones comunes y un plan para perseguirlas. Cada maestro siente que su responsabilidad en el centro no se limita al alumnado de su clase. El equipo directivo aprecia lo importante que es contar con una plantilla estable que vaya haciendo «proyecto».

¿Quién debe elaborarlo? Es difícil encontrar un claustro que comparta las mismas ideas respecto a qué es la participación y hasta dónde ha de llegar. Surgen conflictos que hay que mantener en torno a cuestiones pedagógicas para que sean estudiables, discutibles, armonizables.

Toca sentarnos a pensar juntos, y en el «frenesí» asociado a la práctica docente esto no pasa solo, hay que organizarlo. Hemos conocido colegios donde han encontrado fórmulas que lo facilitan: la formación en centros y el funcionamiento por comisiones mixtas son dos ejemplos donde los maestros comparten experiencias y reflexionan en torno a teorías de base. Esto favorece la organización alrededor de unos principios educativos comunes.

Cuando existe el hábito de pensar juntos y cierta cohesión pedagógica, resulta más fácil comenzar un proyecto educativo. Podremos entonces responder a esas preguntas del principio, ¿qué hacemos?, ¿por qué lo hacemos? Y si hay cierto acuerdo, podremos preguntarnos ¿con quién lo hacemos? Entonces

se puede invitar a otros a «nuestro» escenario, que desde ese momento también será «el suyo», si no lo había sido siempre. Ese nuevo «nosotros» volverá a plantearse esas mismas preguntas u otras, continuarán sumándose actores. Y ese escenario que era el colegio ya no será solo nuestro, ni se terminará al salir del recinto escolar.

«Cuando hay un proyecto común compartido por el equipo docente y las familias, yo creo que la escuela tiende a lo mejor. Y en la medida en que haya menos participación de la comunidad educativa, pues peor, así de sencillo» (Entrevista a un maestro, PI_1).

5. Segundo deseo: ser y no ser.

Dirección como liderazgo distribuido

La escuela incluida viene a ser la construcción de confianza en las capacidades de todas las personas que forman la comunidad educativa. La dirección del centro tiene un papel crucial como facilitadora de procesos participativos. Crucial y paradójico, pues la necesidad de transitar hacia estructuras horizontales democráticas justifica que la dirección sea una función compartida.

«Allí iba un inspector que decía: –Dile a la directora que yo quiero hablar con ella. –No, querrá usted hablar con el claustro, ¿no? –No, con la directora. –Bueno, pues entonces lo lamento, pero no va usted a hablar con nadie. Entonces se reunía con todos» (Entrevista a un maestro, PI_2).

Hablamos de liderazgos distribuidos, entendidos como corresponsabilidad colectiva, que abra paso a la pluralidad de voces, de forma que cambie control por confianza, escuche, apoye iniciativas, facilite la mediación de experiencias y saberes.

«El equipo directivo considera más importante confiar en la gente y dejar a los profesores desarrollar sus propias iniciativas que tenerlo todo bajo control. “... yo creo que somos adultos y que no hay que estar mirando con lupa [...] porque a lo mejor lo saben mejor que yo”» (Entrevista a una jefa de estudios, PI_2).

El liderazgo distribuido aspira a ser la forma de relación en la escuela, reconociendo la diversidad y complejidad como base necesaria de la creatividad y la transformación social; trata de multiplicar y simultanear alternativas, evita planteamientos dicotómicos y mantiene siempre presentes posibilidades que en el consenso no han llegado a priorizarse (Mata, 2015).

«Estos centros no evitan el conflicto y favorecen el diálogo entre profesores, entre padres y profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos entre sí. Se fomenta que los conflictos que puedan surgir se solucionen hablando, pensando juntos, en muchos casos organizando asambleas, más que en un despacho ante una figura de autoridad» (Diario investigación, PI_1).

6. Tercer deseo: abrir puertas y mentes

En nuestros días es frecuente que la apertura de la escuela se malentienda como la colaboración de las familias en diferentes

actividades diseñadas por el centro. También hay centros donde consideran apertura a la jornada de puertas abiertas, pero de ello parece desprenderse que el resto de los días hay puertas cerradas.

Sin embargo, conocemos comunidades conscientes de la necesidad mutua que las diferentes partes precisan:

«El centro era como un tren que necesitaba avanzar por dos vías, padres y profesores. De no haber sido así lo más probable es que habríamos corrido el riesgo de descarrilar» (Entrevista a un director, PI_3).

Comenzar procesos participativos suele venir acompañado de incertidumbres, miedo a ser juzgados o resistencia a abandonar la inercia de pensar y trabajar cómodamente. Ante ello, es necesario diseñar unos cauces:

«Me reuní con familias en un grupo de discusión, hablé con profesores para saber cómo entendían que debía ser la participación..., y a partir de lo que ellos dijeron y de experiencias cercanas planteamos una batería de posibilidades» (Entrevista a un director, PI_3).

Con esto se logra una complicidad deseable, ya que deriva en colaboración desinteresada. Las familias no se sienten haciendo un trabajo para otros, sino que su participación va enfocada a aquello que estas consideran necesario:

«Organizaron “la fiesta de la Escuela Pública” para toda la Comunidad Autónoma. Familias y colegio pensaron qué problemas podrían surgir y cómo se podrían solucionar. Fue todo un éxito y, a partir de ahí, decidieron que juntos les iba mucho mejor. Después se atrevieron con más, como movilizarse para que les construyeran un edificio nuevo, y lo consiguieron» (Entrevista a un maestro, PI_1).

7. Cuarto deseo: escuchar la voz de los estudiantes

La imagen de escuela incluida sugiere la supresión de vallas que la separen de su territorio de pertenencia. Posibilitar la participación de la comunidad educativa hace pensar en la apertura a familias y barrio. Pero en relación con el alumnado, ¿hasta qué punto su voz es tenida en cuenta y en qué? Proponer una IAP sin tener en cuenta al estudiante como parte activa en la toma de decisiones conlleva el riesgo de convertir la participación en retórica al servicio de intereses establecidos:

«Estamos haciendo individuos borregos del sistema [...] Y yo precisamente lo que quiero es dinamitar el sistema [...]. De hecho, cualquier gobierno, da igual como sea, en lo primero que mete mano es en la escuela. El que se hace dueño de la escuela, se hace dueño del alma de los niños» (Entrevista a un maestro, PI_1).

El grado de autonomía que tienen los estudiantes en el proyecto educativo del centro recorre un amplio abanico de posibilidades y grados. Con frecuencia, su papel queda limitado a integrar sus opiniones en consultas promovidas por los adultos. La inclusión de la voz del estudiante exige reconocerlo como parte de un proceso democrático de participación.

Al situar la participación escolar como eje de la escuela reclamamos transformar la cultura docente profesionalista en una cultura docente colaborativa, que integre las voces de toda la comunidad educativa (Escobedo, Sales y Traver, 2017), especialmente, las voces de los estudiantes que han de ser protagonistas de su proyecto educativo. La IAP debe replantearnos a quién pertenece el currículo, cuestionar la autoridad del profesorado

como experto poseedor exclusivo del conocimiento y apostar por una democratización progresiva del currículo escolar.

La inclusión de la voz del alumnado no obedece a iniciativas particulares, sino que es resultado de oportunidades creadas en el aula y en los centros a través de agrupamientos flexibles, de creación de espacios de participación en comisiones, asambleas, consejos:

«Sentir que la opinión de uno cuenta, que es valorada, puede ser el principio de la educación para la ciudadanía» (Entrevista a una maestra, PI_3).

8. Quinto deseo: tender puentes escuela-universidad

La universidad ofrece enfoques y modelos; la escuela demanda actividades y herramientas. La universidad genera conocimiento abstracto: logros, diversidad, participación, territorio, etc. La escuela manifiesta sus creencias en torno a ideas concretas: calificaciones, actividades, peleas, instalaciones, etc. Unos plantean preguntas, otros esperan respuestas. De ahí las divergencias.

«Es probable que en algunos momentos se nos haya asociado con un perfil “clásico” de la investigación que se orienta hacia la búsqueda de conocimiento “objetivo”. La investigación como facilitación de la reflexión y mejora de la práctica a través de la participación y escucha está, probablemente, menos reconocida» (Diario de investigación, PI_3).

Salvar distancias es la manera de completarnos. La IAP lo sabe.

9. Conclusiones

La igualdad de oportunidades en educación implica necesariamente éxito para todos. Para lograrlo, es preciso pensar en escuelas, en plural, donde sea posible reconocer y valorar lo mucho y bueno que aportan todos los miembros de la comunidad educativa. Lo que se espera de la escuela solo se consigue a partir del trabajo conjunto. Desde este enfoque participativo, se propone la IAP como metodología de transformación de relaciones sociales, que permite vincular pensamiento y acción colectiva en procesos de mejora escolar.

La IAP es más filosofía que un esquema cerrado de trabajo. Con todo, nuestra reflexión sobre qué hemos aprendido de ella pretende identificar claves necesarias en la construcción de escuelas democráticas, escuelas que aprenden.

Bibliografía

- Abril, D.; Ballesteros, B.** (2019). «Sentido y forma de la investigación». En: B. Ballesteros (coord.). *Educación Social. Investigación social desde la práctica educativa* (págs. 25-53). Madrid: UNED.
- Alonso Suárez, C. M.** (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar: descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural* [tesis doctoral]. Madrid: UNED.
- Aguado, T.; Ballesteros, B.** (2015). «Investigando la escuela intercultural». En A. Escarbajal (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (págs. 99-112). Madrid: Narcea.
- Borda, F.** (1999). «Orígenes universales y retos actuales de la IAP». *Análisis Político* (núm. 38, págs. 73-89).
- Escobedo, P.; Sales, A.; Traver-Martí, J. A.** (2017). «La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista». *Educación XXI* (vol. 20, núm. 2, págs. 299-318).
- Mata, P.** (2015). «Dos ojos o más. Liderazgos colectivos en el marco de la acción de una ciudadanía transformadora». *Diálogo Andino* (núm. 47, págs. 115-121).

Capítulo VIII

**Mover el cambio en la escuela incluida:
estrategias para un diagnóstico social
participativo¹**

Auxiliadora Sales y Odet Moliner

**1. El cambio escolar desde
la participación ciudadana**

El proceso de cambio hacia una escuela más vinculada con su territorio debería ser coherente con la idea de inclusión y participación ciudadana. Se trata, pues, de un proceso que traspasa los muros de la escuela y se convierte en una oportunidad para la formación crítica y activa de la ciudadanía. Y puesto que a participar se aprende participando, una escuela más democrática e intercultural se convertirá en un espacio donde poder colaborar, responsabilizarse de los asuntos colectivos, tomar la iniciativa de nuevas propuestas y reconocer la pluralidad de voces y saberes. Implica desarrollar prácticas democráticas en la toma de decisiones, de forma horizontal e igualitaria, independientemente de la procedencia, género, estatus social o capacidades de los miembros de la comunidad educativa.

En nuestra trayectoria profesional de acompañamiento de escuelas en estos procesos participativos de cambio, hemos aprendido algunas lecciones importantes. Por ejemplo, sabemos

1. Este trabajo forma parte de los proyectos de investigación: «La escuela incluida en el territorio», MINECO (EDU2013-46491-R), y «La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio», MINECO-FEDER (EDU2015-68004-R).

que el cambio ha de venir de la propia escuela, de su comunidad educativa y que requiere crear espacios y tiempos para debatir y formarse juntos. Sabemos también que democratizar el cambio escolar no es un proceso fácil ni lineal, sino complejo, lleno de barreras y resistencias al cambio. Darles voz a los grupos más vulnerables para participar supone cuestionar las relaciones de poder jerárquicas y esto es difícil en la escuela. Por eso, no solo el profesorado sino también el alumnado y las familias han de sentirse legitimados para ser protagonistas del cambio escolar y han de conectar los asuntos escolares con los movimientos sociales por la transformación hacia valores de justicia social y equidad (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

A partir de estas lecciones aprendidas, abogamos por la metodología de investigación-acción participativa (IAP), como un proceso que se centra en la acción para mejorar situaciones colectivas y que se basa en la participación de los propios colectivos a investigar como protagonistas del proceso (Alberich y otros, 2009). La IAP como estrategia de participación ciudadana parte de formas de expresión heterogéneas, populares y enraizadas en los saberes locales. Nos permite pensar y reconstruir la escuela ubicada en su territorio, enfocándola desde múltiples miradas.

2. El diagnóstico social participativo: la participación que moviliza a la comunidad educativa

El diagnóstico social participativo (DSP), como parte de un proceso de cambio de orientación comunitaria, facilita el diálogo

entre escuela y sociedad mediante el uso de estrategias que favorecen la construcción de saberes compartidos. De esta manera, el currículo escolar, lo que se aprende en la escuela, se va construyendo en el propio territorio, entre los distintos colectivos, en los espacios formales e informales y a partir de la actividad generada por la propia comunidad educativa.

Surgen así proyectos educativos con perspectiva comunitaria para los que se necesita generar vínculos con los agentes locales, conocer a los distintos grupos culturales y sus posibilidades de comunicación y de trabajo colaborativo y, finalmente, crear momentos para repensar y planificar acciones colectivas transformadoras. Pero ¿cómo movilizar la participación de la comunidad educativa? ¿Qué estrategias permiten generar espacios participativos donde sentirse parte de un proyecto común?

Algunas de las estrategias de DSP que hemos desarrollado en distintas escuelas han facilitado la detección de necesidades de manera colaborativa, la toma de decisiones de forma democrática, el inicio de un incipiente liderazgo compartido para poner en acción las propuestas consensuadas y para evaluar de manera crítica los cambios producidos y su vinculación al territorio (Aguirre y otros, 2018). Analizamos algunas de estas estrategias y sus posibilidades como herramientas para empoderar a la comunidad educativa y conectarla con los movimientos ciudadanos de inclusión, justicia social y democracia radical (Sales, Moliner y Traver, 2019a).

2.1. La línea del tiempo

La dinámica de la línea de vida o línea del tiempo (Alberich y otros, 2009) facilita la construcción de la historia compartida del

centro escolar a través de la pluralidad de voces, enriqueciendo el proceso y facilitando que toda la comunidad recorra una línea común donde los hitos señalados visibilizan la complejidad de miradas. El concepto de *comunidad* y el sentido de pertenencia a un relato compartido se construyen a partir de las experiencias vividas, los acontecimientos importantes, los problemas o triunfos sobre las prácticas en la vida de la comunidad.

Desde los múltiples espacios escolares recorridos, es cierto que cada escuela decide cómo dibujar esta línea, su punto de inicio, los tramos que abarca, dónde acaba y hacia dónde se proyecta. En esta se van escribiendo, dibujando, dejando huellas del paso de cada uno de los miembros por la memoria histórica del centro, del barrio o de la ciudad. ¿Quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos caminar juntos? Estas son las grandes preguntas que van contestando a partir de formatos lúdicos y artísticos, muy accesibles a todas las edades y lenguajes, para que cada cual se exprese como quiera y sepa, con su propia voz.

La línea del tiempo representa una percepción subjetiva del devenir de la comunidad, de aquello que comparte pero no siempre está visible; de cómo cada uno llegó a la institución e interpretó lo que allí pasaba; de los momentos que marcaron un antes y un después; un punto de inflexión vivido como cambio cultural para el colectivo; una manera de recordar aquellas actividades que dieron sentido a la escuela como proyecto educativo y que se abandonaron sin saber muy bien por qué. Las familias y el alumnado, el profesorado, los equipos directivos, incluso el vecindario cambia cada cierto tiempo y esto provoca que el proyecto compartido esté vivo y evolucione en el tiempo, que se transmita de los veteranos a los noveles, a los recién llegados.

¿Qué facilita esta dinámica? Pues la posibilidad de indagar, preguntar, averiguar lo vivido en cada momento desde diferentes

miradas. Cada persona aporta desde su subjetividad y vivencias al grupo y se siente protagonista del proyecto porque ha contribuido a la construcción de la historia de la escuela. Permite visibilizar y entender esos momentos importantes que han afectado a la vida del centro y sus participantes, a la vez que se comienza a definir la línea de acción futura, proyectada por los miembros de la comunidad, reconociendo su singularidad y también la necesidad de construir un proyecto común con el que identificarse y sentirse parte.

2.2. Deriva, mapeo social y fotovoz

El mapeo social dibuja espacios y relaciones que son fundamentales para entender la trama y dinámica social en un territorio. Se comienza elaborando un mapa del territorio (aula, escuela, barrio, localidad, comarca, etc.) donde se va a centrar la indagación. Esta primera fase ya obliga a definir sobre un papel de gran formato el espacio físico (y el mapa mental) que el grupo tiene del propio territorio (Habegger y Mancila, 2006).

Por ejemplo, podemos realizar mapas sociales tomando como eje un tema que nos interese especialmente, como la cultura, la educación o los servicios sociales. Pero debemos tener especial cuidado en no fragmentar artificialmente la realidad, ya que en un municipio todo está interrelacionado, especialmente en los de menor tamaño.

También podemos elaborar un mapa sociocultural del territorio concreto de una escuela, un mapa en el que representamos todas las entidades y actores en los ámbitos relacionados, como instituciones públicas y privadas, equipamientos, empresas de producción cultural, entidades sin ánimo de lucro, profesionales,

creadores y artistas, y las relaciones que se dan entre ellos. Sobre este mapa, los distintos colectivos que participan en el diagnóstico, simultánea o consecutivamente, utilizan pósits para señalar aquellos puntos del mapa donde detectan necesidades: educativas, sociales, ecológicas, económicas, de seguridad, de ocio, culturales, etc. Cada colectivo puede utilizar el pósit de un color para distinguir qué grupos detectan qué necesidades y en qué lugares del mapa. Si lo que elaboramos es un mapa de relaciones o de redes, situamos en forma de mapa la relación entre las personas de una entidad o red de relaciones entre distintas entidades de un mismo territorio, en función de distintos criterios: amistad, profesión, afinidad política, etc.

Resulta muy interesante que el mapa pueda ser también el resultado psicogeográfico de una deriva, una técnica situacionista que Guy Debord fundamentó en 1957, por la que se realizan recorridos en los que, vagabundeando durante horas e incluso días, los participantes reconocen los efectos psíquicos del entorno, dejándose llevar por las dinámicas y perdiéndose por la ciudad para investigar la influencia del espacio físico sobre su percepción. Estos mapas resultantes describen emocionalmente el lugar, conectando fragmentos, visibilizando sitios que son desconocidos y que esconden diversas posibilidades, u otros que son soslayados por ser inseguros, o algunos estigmatizados por prejuicios sociales.

También nos ha resultado particularmente interesante combinar el mapeo social con la técnica de la fotovoz, que consiste en representar con imágenes captadas por los participantes las percepciones, emociones e interpretaciones del entorno, para poderlas analizar colectivamente después y ampliar su conocimiento sobre la realidad social. Las imágenes tomadas por los participantes van ubicándose en el mapa, de forma que acom-

pañan y complementan la identificación de conexiones y redes. Esta combinación no solo es útil en la identificación de necesidades, sino que resulta un instrumento efectivo para replantear los términos en los que se definen ciertos problemas sociales y para transformar nuestra comprensión sobre asuntos de interés común.

¿Qué nos aporta el uso complementario de estas dinámicas? Hemos comprobado su potencialidad para resituar la escuela respecto al entorno, para trabajar la mirada comunitaria y lograr la implicación cívica de los agentes sociales y educativos. En algunos casos, la escuela, totalmente excluida de las dinámicas sociales del barrio anteriormente, ha llegado a ocupar un nuevo papel como agente de agitación y empoderamiento de las familias y el alumnado más vulnerable. En otros casos, esta dinámica ha cohesionado a la comunidad educativa formada por aularios en distintas poblaciones, a través de proyectos curriculares como «el Libro del Pueblo», que materializa las posibilidades educativas del centro en relación con los municipios y conecta los contenidos académicos con las vivencias del vecindario, el patrimonio histórico, la memoria oral y los lugares más frecuentados por alumnado, familias y profesorado (Moliner, Sales y Sanahuja, 2017). Estos mapeos permiten al profesorado y a las familias tomar conciencia de la configuración social de los lugares (pueblos vecinos, el barrio periférico respecto al centro urbano) y de las posibilidades educativas de los recursos disponibles. También visibilizan las potencialidades de cambio del contexto y su repercusión en la actividad escolar.

Así pues, estas estrategias, desde la filosofía de escuela incluida, ayudan a entender el proceso de cambio escolar desde una perspectiva de transformación social y comunitaria en la que se escuchan las distintas voces y se visualiza la relación entre lo

social y lo educativo. En definitiva, permiten romper las barreras que aún separan la institución escolar y las necesidades sociales locales, así como establecer puentes desde una lógica sociocomunitaria para que realmente la mejora de la escuela y de la ciudadanía se conciba como un proceso común.

2.3. Rueda socrática

La estrategia de la rueda socrática (Chevalier, Buckles y Bourassa, 2013) toma, en la práctica, la forma de una rueda cuyos radios apuntan a los distintos elementos de un proyecto que queremos evaluar. Estos están graduados de 0 a 10 y son valorados en pequeños grupos de trabajo mixtos (profesorado, familias, alumnado, agentes sociales, equipo de investigación) desde una doble vertiente: por un lado, lo importantes que se perciben en el proyecto los distintos elementos y, por otro, el grado de consecución al que se ha llegado con el proyecto desarrollado. Se trata de una evaluación participativa, que acaba generando un gráfico muy ilustrativo de la relevancia de las distintas dimensiones de una propuesta colectiva y de la reflexión compartida del proceso y sobre sus logros.

Con esta técnica hemos evaluado algunos de los proyectos de IAP sobre escuela incluida. En el caso de un proyecto en una escuela rural, los factores clave analizados sobre el proceso de cambio fueron: diálogo, participación, visibilidad del proyecto, movilización del conocimiento y vinculación al territorio. Si nos preguntamos ¿qué aprendemos con su uso?, creemos que su potencialidad radica en que la comunidad escolar aprende a obtener una conclusión reflexiva y compartida del proceso de cambio.

3. Algunas reflexiones para continuar con los procesos de cambio

Consideramos que el proceso de DSP y el uso de todas estas estrategias participativas son las claves para democratizar también la investigación y la innovación educativas, a partir de la participación activa de las comunidades escolares y locales. En ese sentido, podríamos considerar que estas estrategias posibilitan una investigación inclusiva puesto que rompen la tradicional dinámica de poder entre investigadores académicos y comunidades educativas. Estas estrategias participativas de cambio hacen tomar conciencia de la diversidad y de la necesidad del diálogo ante distintas visiones sobre el proceso educativo y las funciones de la escuela.

El diálogo es, pues, un aspecto fundamental. Es una capacidad que se aprende sobre la práctica y no es fácil cuando no todos los participantes tienen la misma implicación o comparten los mismos intereses. Poner en relación distintos lenguajes y miradas en contextos donde no hay un diálogo igualitario pone en juego relaciones de poder que antes no se hacían tan visibles y que en un proceso participativo evidencian la vulnerabilidad de unas voces sobre otras. Además, las estrategias participativas ponen la participación en el centro de este tipo de procesos de cambio. Sin embargo, acordar qué significa participar, cómo y en qué, es algo problemático con lo que hay que trabajar. Puede haber distintas expectativas sobre quién puede participar en la escuela, no solo en actividades del aula, sino también en la gestión y toma de decisiones sobre cuestiones nucleares de la vida escolar, como son el currículo, la convivencia, los espacios, etc. Democratizar esta participación implica reconocer un liderazgo compartido, una corresponsabilidad y unas estrategias de aprendizaje en las

distintas facetas del día a día. Y no siempre la participación de familias, y del alumnado en particular, se da en todas estas facetas. Tampoco el profesorado se siente siempre líder educativo para compartir tareas con el resto de los colectivos. La participación tiene sus momentos álgidos al principio y puede decaer en el proceso por descoordinación, falta de conciliación o desafección con el proyecto. Por otra parte, las comunidades escolares quieren que el proyecto se dé a conocer no solo en la comunidad educativa, sino en otras escuelas y localidades, bien a través de jornadas de puertas abiertas, congresos, jornadas profesionales, redes sociales y la web de la propia escuela. Hacer visibles los proyectos nos lleva a buscar nuevas estrategias de comunicación y difusión.

Así pues, el uso de estas estrategias de DSP es una oportunidad para movilizar el conocimiento, es decir, para aprovechar todos los saberes (popular, científico, académico) y aplicar en la práctica cotidiana los resultados de la propia investigación. La movilización del conocimiento en el proceso participativo tiene que ver también con la capacidad de conectar ese conocimiento escolar con el territorio, con el cambio social, con la movilización de la ciudadanía. Así, la escuela trata de escapar de formas de hacer y pensar muy formales y académicas para abrirse a formas de aprender y entender el entorno más ecológicas y diversas culturalmente (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014). En definitiva, las estrategias de DSP enfatizan la necesidad de compromiso social de una investigación educativa inclusiva, y dan así coherencia a la formación de una ciudadanía crítica en los procesos de escuela incluida que vinculan escuela y territorio.

Bibliografía

- Aguirre, A.; Benet, A.; Moliner, O.; Sales, A.; Sanahuja, A.; Traver-Martí, J. A.** (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Castellón: UJI («Sapientia»).
- Alberich T.; Arnanz, L.; Basagoiti, M.; Belmonte, R.; Bru, P.; Espinar, C. y otros** (2009). *Manual de metodologías participativas*. Madrid: Red CIMAS.
- Chevalier J.; Buckles, D.; Bourassa, M.** (2013). *Guide de la Recherche - action: la planification et l'évaluation participatives* [documento en línea]. SAS2 Dialogue. [Fecha de consulta: 8 de noviembre de 2004]. <https://iupe.files.wordpress.com/2015/04/guide_sas2_dialogue.pdf>
- Habegger, S.; Mancila, I.** (2006). «El poder de la Cartografía Social en las prácticas contra hegemónicas». *Revista Aracíega* (núm. 14).
- Lozano-Estivalis, M.; Sales, A.; Traver-Martí, J. A.; Moliner, O.** (2014). «La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria». En: A. Calvo; C. Rodríguez-Hoyos; I. Haya (coords.). *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad* (págs. 89-98). Santander: AUFOP-Universidad de Cantabria.
- Moliner, O.; Sales, A.; Sanahuja, A.** (2017). «Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School». *Procedia. Social and Behavioral Sciences* (núm. 237, págs. 305-310).
- Sales, A.; Moliner, O.; Traver-Martí, J. A.** (2019). «Estrategias de Investigación-acción Participativa para la transformación». En: B. Ballesteros (comp.). *Investigación social desde la práctica educativa* (págs. 391-420). Madrid: UNED.
- Traver-Martí, J. A.; Moliner, O.; Sales, A.** (2019). «Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida». *ALTERIDAD. Revista de Educación* (vol. 14, núm. 2, págs. 195-206).

Capítulo IX

**La comunicación en la escuela incluida:
reflexiones, dilemas y retos¹**

Alicia Benet Gil y María Molina Díaz

La comunicación desempeña un papel fundamental en una escuela que aspira a ser democrática, inclusiva y vinculada con su territorio. La investigación educativa demuestra que este es un factor medular en la configuración de estrategias para la transformación de la escuela. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de una comunicación democrática?, ¿qué canales existen que favorezcan la relación escuela-territorio?, ¿cómo son las condiciones en las que se produce esta mediación comunicativa? En este capítulo abordamos estas cuestiones como docentes e investigadoras, y también como ciudadanas y parte de la comunidad educativa. Pretendemos invitar a la reflexión acerca del papel que desempeña la comunicación en el vínculo entre escuela y territorio. Problematicar en torno a la comunicación implica, en definitiva, asumir su complejidad; cuestionar las prácticas educativas y abrir oídos y corazón para llevar adelante acciones de mejora en una sociedad diversa y compleja. Este es nuestro fin: contribuir a la construcción de una escuela incluida.

1. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de participación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas» (UJI-P1·1B2015-29).

1. La comunicación: pieza clave de las escuelas democráticas e inclusivas

Hablar de comunicación muchas veces nos lleva a pensar en la transmisión de información entre personas que comparten un código común. Pero la comunicación lleva implícitos procesos mucho más complejos que forman parte de su esencia y que, en muchas ocasiones, nos lleva a cuestionarnos si la comunicación en el ámbito educativo es o no efectiva.

1.1. Participación, diálogo e inclusión como elementos fundamentales de la comunicación en la escuela

La escuela es un espacio público en el que conviven diferentes agentes educativos. Como en toda organización democrática, la participación de la comunidad más allá del ámbito institucional es un pilar básico. Se trata de que la propia comunidad plantee cuáles son las necesidades de cambio y aprenda a elaborar y gestionar las estrategias y los recursos necesarios para transformar su modelo educativo, su cultura escolar y sus prácticas educativas (Sales, Moliner y Traver, 2010). Enfatizar esta participación implica entender la escuela como un espacio democrático, donde la colaboración y el diálogo son la base de la metodología para problematizar y tomar decisiones en busca de nuevos discursos sobre lo educativo (Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017; Sales, Moliner, Amiama y Lozano, 2018).

Pero ¿realmente la escuela está dispuesta a generar mecanismos de participación?, ¿está preparada para ello? ¿sabemos qué supone participar? Porque participar es mucho más que estar y

opinar. Implica comunicar, compartir y debatir. Requiere implicarse en el proceso, establecer redes, escuchar todas las voces. Aprender a participar y a comunicarse conlleva un proceso de educación que en ciertos casos –sobre todo en adultos– es de reeducación. Es un proceso lleno de cuestionamientos y tensiones en los que el diálogo se articula como pieza fundamental.

Hablar, entendernos, compartir puntos de vista es importante para llegar a acuerdos y avanzar. Pero llegar a acuerdos no es fácil y no siempre es posible. En estos casos el disenso puede convertirse en una gran oportunidad para aprender y avanzar. Cuando la argumentación, la negociación y el reconocimiento se conjugan, es cuando realmente garantizamos una comunicación igualitaria, basada en el diálogo y el respeto.

La complejidad de la comunicación entraña peligros y riesgos, aunque nosotras preferimos hablar de retos. Uno de ellos está relacionado con los límites. Estos son necesarios en todos los aspectos de la vida y también en el comunicativo. ¿Hasta dónde puedo opinar como maestra?, ¿y el alumnado?, ¿y las familias?, ¿hasta qué punto se valoran todas las opiniones por igual? El reto reside en poner en cuestión la existencia, o no, de los límites: ¿existe el límite perfecto? ¿Son los límites inquebrantables e inamovibles? ¿Quién los pone?

Pero de todos los retos, el que más nos preocupa es el de la articulación de la propia voz. Existen voces silenciadas dentro de la comunidad educativa y nos planteamos si todas las voces tienen la misma consideración o si existen jerarquías comunicativas. ¿Cómo hacer que al alumnado se le escuche? ¿Cómo hacer que esas familias que nunca expresan su opinión lo hagan? Aquí es donde cobra un especial protagonismo el empoderamiento y el liderazgo distribuido. Hacer sentir que cada opinión cuenta y que es tan válida como las demás. Empoderar pasa por confiar,

visibilizar, empatizar, conectar, establecer vínculos, etc., muchos procesos emocionales subyacentes en la comunicación.

El acto comunicativo tiene como esencia el intercambio de mensajes, pero hay mucho más implícito. El hecho de generar vínculos emocionales, de sentirse escuchado, de sentirse parte de un grupo. Es en este momento cuando entran en juego las competencias emocionales, el lenguaje verbal y no verbal. No es sencillo desarrollar una conversación igualitaria, inclusiva y respetuosa. Y es la vertiente emocional la que hace un acto comunicativo completo y a la vez complejo. El hecho de sentirse querido, valorado y respetado crea cierta predisposición a participar, a comunicarnos, a involucrarnos en los procesos de cambio. Por ello, la escuela necesita buscar momentos y espacios para escuchar y sentirse escuchado. Para desarrollar estrategias que construyan un lenguaje común y un sentido de pertenencia comunitario, lo cual implica también reflexionar sobre las propias formas de comunicación escolar.

1.2. Canales, medios y redes comunicativas en la escuela

Para poder llevar a cabo una comunicación que permee la vida del centro, es primordial el establecimiento de canales que favorezcan la interrelación entre todos los componentes de la comunidad educativa y entre estos y el contexto en el que se ubican. Para responder a las demandas comunicativas, los centros utilizan una gran variedad de medios y canales: entrevistas, reuniones, asambleas, blogs, correos electrónicos, circulares, notas informativas, etc. Multiplicidad de herramientas que muestran dos grandes estrategias para abordar el acto comunicativo: un

modelo unidireccional en el que la información fluye en un único sentido, generalmente del centro a las familias; y el modelo bidireccional, donde el mensaje viaja en ambas direcciones. Desde nuestro punto de vista, si queremos que la comunicación sea participativa e igualitaria, los canales de comunicación deben ser recíprocos. De ahí la necesidad de que sean inclusivos y accesibles.

Por otro lado, hablar de medios nos lleva a hablar de la dicotomía entre canales de comunicación presenciales y virtuales. En la toma de decisiones de qué medio usar entran en juego muchos dilemas, como la brecha digital, la escasez de formación mediática y tecnológica de la comunidad educativa, el momento en el que se realiza la comunicación, el respeto al medio ambiente, etc. El hecho de querer garantizar la participación de toda la comunidad educativa nos hace cuestionarnos cuál será el mejor canal de comunicación. Como hemos visto, no hay un único canal, y el propio canal puede desempeñar diferentes finalidades, por lo que resulta fundamental definir qué canales son los más idóneos en función de las necesidades y los usos. Además, requiere tener en cuenta la realidad social y económica de las familias del centro, que no siempre tienen acceso a los medios telemáticos o disponen del tiempo y el espacio para poder comunicarse. Más aún. Teniendo claros la finalidad del canal, el contexto educativo y la accesibilidad, pueden surgir tensiones, algo muy habitual en el acto comunicativo. Pongamos, por ejemplo, el uso de WhatsApp en los centros educativos. Esta herramienta bidireccional se plantea como un medio cómodo, útil, rápido y eficaz. No obstante, no es un medio exento de ruidos (problemas) comunicativos. Muchos de estos son debidos a múltiples factores, entre ellos, el registro utilizado, la diversidad de grupos por los que se reenvía la información o la cantidad de mensajes. Para evitarlo, de mane-

ra paralela surgen otros canales de difusión en los que únicamente el administrador puede enviar información y el resto de los componentes no puede interactuar. Entonces, ¿cuál es el canal más adecuado? Desde nuestro punto de vista, el que mejor se adapta a las necesidades de la comunidad. ¿Y cómo lo podemos saber? Hablando, dialogando y negociando las normas de utilización, pues solo será útil cuando sea aceptado por las personas implicadas en el proceso.

De lo que no cabe duda es de que la comunicación presencial y la virtual no comparten los mismos códigos y atienden a diferentes realidades y necesidades. Así pues, en un mundo tecnológico, mediático e informatizado, ¿podemos hablar de comunicación y emociones a través de los medios de comunicación no presenciales? Son mucho más rápidos y la información llega sin apenas interferencias, pero este componente emocional muchas veces no tiene cabida. Los espacios de comunicación presencial permiten reducir los ruidos comunicativos. Por ello, para tratar temas importantes apostamos por las asambleas y reuniones de aula, pues permiten que la comunicación sea más efectiva, directa y clarificadora. Estos espacios de diálogo entre la comunidad educativa se vertebran como elementos esenciales para comentar, debatir, proponer y argumentar. Sin embargo, optar solo por la comunicación presencial comporta ajustar horarios y espacios en los que todos los agentes puedan estar, aspecto realmente complicado. ¿Tensiones? Ahí vienen de nuevo. La clave puede estar en encontrar el equilibrio, en combinar espacios de participación y comunicación presencial con los espacios virtuales. Su uso combinado nos ayuda a superar las barreras comunicativas ya sean personales, físicas o semánticas.

Por otra parte, la multiplicidad de canales puede generar desinformación y conflictos. De nuevo apelamos a la necesidad de

definir los usos y fines de cada medio de comunicación y evitar duplicidades. Es necesario trabajar las competencias comunicativas para favorecer la interacción de las personas y su participación en igualdad de oportunidades en la vida escolar. Estas competencias permiten pensar y expresarse de manera clara, dominar los códigos verbales y no verbales, establecer vínculos con los demás y con el entorno (Lozano, Francisco, Traver y García, 2012).

2. La comunicación en tiempos de pandemia

A lo largo del capítulo hemos señalado algunos elementos que componen la comunicación en el ámbito educativo y se han hecho visibles la necesidad del diálogo y la interacción, así como el uso combinado de diferentes estrategias y medios. No obstante, un día el mundo se paraliza. Se restringen las salidas y todo se cierra (cines, teatros, centros comerciales, parques, colegios, etc.). Sí, los colegios se cierran y se implanta la teledocencia. ¿Consecuencias en el ámbito escolar? Muchísimas. Un tsunami comunicativo nos viene encima sin tener tiempo a reaccionar. ¿Qué podemos hacer? Desde los centros, los docentes buscamos herramientas para poder llegar a nuestro alumnado y familias. Instrumentos hay muchos, efectivos o no ya es otra cuestión. Porque en una situación de pandemia como la que hemos vivido y estamos viviendo, ¿qué es lo realmente importante? ¿Cómo es la comunicación con el alumnado y las familias? Dudas, inseguridades y dilemas han revoloteado por nuestras cabezas durante estos meses. Cuestiones que merecen que nos detengamos a pensar qué ha implicado toda esta situación en lo que a la comunicación se refiere.

Con el cierre de las escuelas se acaba con la comunicación presencial por la que tanto apostamos y el poder acceder a los medios telemáticos se convierte en una pieza clave en estos meses. Ese acceso nos lleva a cuestionarnos si realmente el alumnado y las familias tienen los recursos necesarios para poder acceder a la educación en igualdad de oportunidades. Previamente a la pandemia, muchos ni nos hubiésemos planteado esta cuestión, pero en estas circunstancias, se ha hecho patente esta desigualdad y la brecha digital ha derivado en una brecha social. ¿Y el profesorado? ¿Estaba preparado para asumir este cambio comunicativo y educativo? Obviamente no, porque nadie esperaba esta situación. Lo que sí podemos hacer ahora es revisar nuestra formación en tecnologías de la información y la comunicación e incidir en las estrategias para combinar de manera efectiva la presencialidad y la virtualidad. La clave, el reto, va más allá del uso de las TIC. Se trata de readaptar colectivamente las formas de comunicación escolar para garantizar, especialmente en tiempos de pandemia, la inclusión y la vinculación de la escuela con su entorno.

No tener prevista esta situación (¡quién lo iba a saber!) implica no tener protocolos de actuación y responder en función de las necesidades que se van planteando diariamente. Esto se traduce en una avalancha de información que proviene de diferentes vertientes y que es cambiante, lo que genera desinformación y aumenta la incertidumbre. Pero también es un reto potenciar la parte más didáctica de los medios y canales de comunicación y la parte más humana. Se ha evidenciado cómo la comunicación, además de ser un elemento para informar, también debe servir para acompañar, para reconocer al otro en el contexto de vulnerabilidad en el que vivimos. Lo primero sobre lo que hablamos con nuestro alumnado durante el confinamiento no fue sobre los contenidos, sino sobre ellos y ellas. Conectamos para saber cómo

estaban, para tranquilizarles y darles apoyo. En la misma línea, las necesidades escolares durante ese tiempo han propiciado que se traspasaran límites entre lo personal y profesional que en condiciones ordinarias serían inquebrantables. ¿Cuántas horas hemos pasado delante del ordenador? ¿A qué horas hemos contestado correos...? ¿Cuántas veces nos hemos desvelado pensando en cómo poder contactar con alguna familia de la que no sabíamos nada? Somos seres sociales y emocionales, y aunque sea tras una pantalla, necesitamos saber de los demás, necesitamos contar y compartir cómo nos sentimos, cómo estamos y qué necesitamos. Para dar matemáticas, lenguas, ciencias, etc., habrá tiempo. No debemos olvidar que la información está al alcance de un solo «clic». Pero ¿qué esperan nuestro alumnado, las familias, la sociedad? Esta situación que hemos vivido como docentes en primera persona nos ha hecho reflexionar y cuestionarnos mucho. Pensamos que lo principal es estar a su lado, aunque sea en la distancia. Saber que pueden escribirnos o llamarnos, que podemos conectarnos, que estamos ahí. Por supuesto que hay mínimos académicos que hay que dar; sin embargo, pensamos que debe primar la parte emocional, el poder seguir alimentando los vínculos. Es mucho más complicado poder generar situaciones en las que la comunidad educativa comparta sus sentimientos a través de una pantalla. Así pues, de nuevo vuelve a emerger el componente emocional de la educación y, por ende, de la comunicación.

3. Conclusiones y reflexiones finales

Plantear una reflexión sobre comunicación y escuela es una tarea compleja, no exenta de dudas e inquietudes, sobre todo

por el momento en el que vivimos. Las cuestiones que hemos ido abordando, así como los dilemas que han ido surgiendo, nos llevan a determinar la necesidad de versatilizar los componentes comunicativos y mediáticos en el ámbito educativo. Esto nos permite ir reajustando y modificando las prácticas, los usos y los fines de los medios de comunicación en función de las necesidades.

A lo largo del capítulo se ha hecho visible cómo la comunicación en las instituciones escolares se articula como elemento clave en su dinámica de funcionamiento. Su relevancia es tan evidente como su complejidad, pues la comunicación en los centros no está exenta de tensiones, debates, peligros., etc., pero, sobre todo, de retos que nos permiten poner en juego múltiples estrategias y mecanismos para conseguir una comunicación efectiva y poder avanzar.

La situación de emergencia sanitaria que estamos viviendo repercute directamente en las dinámicas comunicativas, pues nos obliga a reorganizar, planificar y cuestionar normas que parecían inquebrantables. También nos aboca a un proceso de aprendizaje, de reflexión y de nuevas acciones, ajustadas a la realidad de cada centro educativo. Esta nueva mirada de la comunicación con un claro componente didáctico, social y emocional constituye en sí mismo un terreno que explorar. Por ello, ahora más que nunca, necesitamos seguir preguntándonos qué hemos aprendido de la pandemia, qué nos ha aportado. Necesitamos problematizar la realidad y seguir avanzando en el proceso de transformación educativa, un proceso vivo y marcado por las exigencias del momento. Todo un aprendizaje ligado a la reflexión y a la acción propias de la escuela incluida: ¿hasta dónde estamos dispuestos a llegar?, ¿qué vamos a aprender?, ¿qué vamos a cambiar?

Bibliografía

- Lozano-Estivalis, M.; Francisco, A.; Traver-Martí, J. A.; García, R.** (2012). «Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa». En: L. García Aretio (ed.). *Sociedad del conocimiento y educación* (págs. 79-86). Madrid: UNED.
- Sales, A.; Moliner, O.; Amiama, J. F.; Lozano-Estivalis, J.** (2018). «Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. 23, núm. 77, págs. 433-458).
- Sales, A.; Moliner, O.; Traver-Martí, J. A.** (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: UJI.
- Parrilla, Á.; Susinos, T.; Gallego, C.; Martínez, B.** (2017). «Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (vol. 89, núm. 31.2, págs. 145-156).

Parte IV

Experiencias escolares

Capítulo X

La escuela y la comunidad construyen juntas un barrio educador

Natacha Costa

*Nós somos da paz
Não aceitamos violência
A paz nasce das crianças
Cabe aos adultos sustentá-la.*

Alumnado de la escuela Campos Salles

Brasil es un país continental que se caracteriza por dos condiciones que se entrecruzan: por un lado, una compleja diversidad étnica, cultural, económica y social y, por otro, graves desigualdades en todos los niveles. Como en cualquier nación, la educación desempeña un papel fundamental para hacer frente a las desigualdades y hacer efectivos los derechos. Pero, para que la educación cumpla su función y promueva procesos significativos y relevantes, es necesario reconocer claramente los desafíos y las potencialidades de cada territorio y construir propuestas pedagógicas comprometidas con la transformación de las condiciones de vida de las personas. No basta, por lo tanto, con escolarizar en el sentido estricto del término. Es necesario educar integralmente construyendo vínculos entre alumnado, profesorado y la comunidad, promoviendo la autonomía de los estudiantes en la construcción de conocimientos transformadores y el ejercicio activo y cotidiano de la ciudadanía.

El concepto de *educación integral* tiene una larga historia en Brasil. Ha dado pie a un movimiento en el país desde 1932 con el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación, que afirma

la indisociabilidad del derecho a la educación de los demás derechos (seguridad alimentaria, salud, protección social) y asume que su papel va más allá de la instrucción y garantiza el desarrollo integral de todos y todas. Esto significa que un proceso educativo guiado por esta concepción tratará no solo de garantizar los aprendizajes escolares, sino de procurar el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones: intelectual, social, emocional, física y cultural.

Para afrontar este reto, la educación integral entiende que la escuela debe formar parte de un ecosistema educativo que articule los agentes, espacios y lenguajes presentes en su territorio. En este sentido, una educación integral se da en el contexto de un territorio educativo que promueve múltiples interacciones, que coloca a la escuela como un espacio articulador de procesos educativos; que reconoce a los estudiantes como sujetos sociales, históricos, competentes y multidimensionales, y que compromete a la comunidad en la tarea de educar a sus niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la experiencia del barrio educador de Heliópolis, una de las principales referencias en el territorio educativo de Brasil. En este territorio, la educación como derecho implica comprender que el desarrollo de la escuela es inseparable del desarrollo de la comunidad.

1. Una escuela sin muros

Heliópolis es un barrio de la zona sur de la capital paulista que, según un informe de gestión de la alcaldía de São Paulo, tiene un millón de metros cuadrados de extensión y es consi-

derado la mayor favela¹ del estado de São Paulo. Este territorio tiene una fuerte historia de movilización social, que se organiza en torno a la mejora de las condiciones de vida de la población desde la década de 1970. Inicialmente ocupado por familias desplazadas por el alcalde para vivir temporalmente en alojamientos, Heliópolis comenzó a sufrir un proceso de densificación poblacional a lo largo de los años sin contar con la atención de las autoridades en la creación de condiciones estructurales como el asfalto, la luz y el saneamiento básico. Según los informes, fue la propia población la que asfaltó las primeras calles de la región.

De los sesenta barracones existentes en la época, la comunidad de Heliópolis alcanza los 180.000 habitantes en tres décadas. Los primeros años se caracterizaron por los conflictos con los *grileiros*, personas que se apropian de tierras ilegales y explotan a la población, de forma que obligan a la gente a pagar por la vivienda y los servicios de manera irregular.

Allí comenzó la lucha por los derechos, que incluyó protestas y enfrentamientos con la policía en un momento en el que las autoridades decidieron imponer a la población acciones de desalojo y una fuerte criminalización de los movimientos sociales locales. El territorio seguía caracterizado por altas tasas de violencia y una elevada mortalidad de adolescentes, lo que provocaba una grave estigmatización de esta población calificada de violenta y peligrosa.

1. El *aglomerado subnormal* es una forma de ocupación irregular de terrenos de propiedad ajena —pública o privada— con fines de vivienda en zonas urbanas y, en general, se caracteriza por un patrón urbano irregular, la falta de servicios públicos esenciales y la ubicación en zonas de ocupación restringida. En Brasil, estos asentamientos irregulares son conocidos con varios nombres, como *favelas*, *invasiones*, *grutas*, *bajadas*, *comunidades*, *aldeas*, *resacas*, *huertos irregulares*, *mocambos* y *palafitas*, entre otros (IBGE, 2019).

En este contexto, la movilización social fue en gran medida responsable de la transformación de este territorio. Desde la resistencia a los embates del poder público hasta el desalojo, pasando por la exigencia de mejores condiciones de vida para todas y todos, Heliópolis se constituyó como un territorio respetado por el poder público y por la ciudad, capaz de conquistar muchas garantías desde entonces.

Un agente importante que movilizó esta transformación fue una escuela: la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles. Desde 1995, con la llegada de una nueva dirección, la escuela se articula con la comunidad, construyendo un entendimiento compartido de que los retos de la comunidad se convierten en los de la escuela y los de la escuela en los de la comunidad.

Este cambio en la percepción del papel y el lugar de una escuela en esta comunidad fue decisivo. Al igual que la comunidad, la escuela sufría de una fuerte estigmatización no solo desde el exterior, sino también de su comunidad escolar. El profesorado tenía miedo de trabajar, miraba con desagrado al alumnado; el alumnado no estaba orgulloso de estudiar allí, y la escuela era un lugar de conflicto. Para hacer frente a esta situación, la nueva dirección buscó la comunidad y creó un consejo de administración responsable de trabajar y cuidar la escuela.

Una de las iniciativas más relevantes en este proceso fue la creación de la *Caminata por la Paz*. En el año 1999, ante el femicidio de una de sus alumnas y en un contexto en el que era habitual el toque de queda impuesto por grupos vinculados al crimen organizado en el territorio, la escuela decidió resistir y no cerrar sus puertas. A partir de entonces, asume un lugar de liderazgo a través de un fuerte discurso de no violencia. Para compartir este compromiso con toda la comunidad, la escuela

organiza una caminata por todo el barrio en la que estudiantes, profesores, directivos y familias afirman en voz alta la propuesta de Heliópolis de firmar un pacto por la paz. De esta manera, la escuela comienza su proceso de confrontación con la cultura del miedo construyendo en su lugar una cultura de afecto y no violencia. Esta actitud transforma profundamente la escuela, su relación con la comunidad y la relación de la comunidad con la escuela. El barrio educador comienza a tejerse allí.

Internamente, la escuela establece con firmeza una gestión democrática. La filosofía del proyecto en construcción se basa en la idea de que todo ser humano es competente para decidir, para organizarse individual y colectivamente, para aprender y vivir. Además, se reconoce que todo estudiante, desde la primera infancia, tiene conocimientos que aportar. A partir de esto, esta comunidad escolar comienza a construir la idea guía del nuevo proyecto pedagógico: «el alumnado es el centro de todo» y así los alumnos y las alumnas empiezan a participar activamente en la gestión de la escuela asumiendo funciones y participando en las diferentes comisiones.

Poco a poco, la escuela comenzó a abrirse físicamente a la comunidad. El muro de mampostería que la rodeaba fue eliminado. La plaza frente al edificio, que se había convertido en un punto de venta de drogas, fue revitalizada e incorporada a la escuela. Además, en una asamblea con los vecinos y las comisiones, la escuela adoptó una perspectiva sumamente innovadora desde el punto de vista pedagógico: rompió las paredes que dividían las aulas y las transformó en grandes salones en los que profesores y profesoras trabajan juntos para planificar y aplicar las propuestas de manera colectiva.

A su vez, se estimula a los estudiantes a adquirir autonomía en su proceso de aprendizaje mediante itinerarios de actividades

que realizan en grupo, organizándose colectivamente para el trabajo. De esta manera, además de trabajar en una perspectiva muy contemporánea en la que el estudiante es activo en su proceso de aprendizaje y aprende de la colaboración con sus compañeros, la ruptura de los muros físicos también ha promovido el acercamiento de las personas y el conflicto ha pasado a entenderse como una forma de incorporar la diversidad y de fortalecer el colectivo. La ciudadanía y el aprendizaje caminan juntos.

Este proyecto pedagógico es actualmente ampliamente reconocido en Brasil. La EMEF Campos Salles es considerada hoy en día una de las principales referencias en innovación educativa y forma parte de varios mapas y sellos vinculados al tema.²

2. Barrio educador de Heliópolis

Este movimiento interno de gestión democrática de la escuela y del conocimiento fue madurando la idea de que una educación de calidad dependía de que la escuela compartiera esta tarea con la comunidad más allá de sus muros.

Esta «escuela sin muros» es la escuela que reconoce cada área del vecindario como potencial educativo. En este movimiento la comunidad está invitada a participar activamente en los procesos educativos en los diferentes espacios del barrio. Además, los

2. *Mapa Inova Escola*. Fundación Telefónica Vivo: <<https://tinyurl.com/y5q4b2ww>>.

Movimento de inovação na educação de Brasil: <<https://tinyurl.com/yym8f3fg>>.

Escolas em Rede, Brasil: <<https://tinyurl.com/y57jou4n>>.

Inovações em Educação, Ministerio de Educación de Brasil: <<https://tinyurl.com/y6jnzlqx>>.

líderes han estado trabajando en amplia coordinación con todas las esferas de gobierno (municipal, estatal y federal). La combinación de estos movimientos ha creado una propuesta integradora de un proyecto educativo local, resultado de la articulación entre las escuelas, los educadores populares, los centros infantiles y adolescentes (CCA), las comisiones y asociaciones de vecinos, reunidas en la Unión de Núcleos y Asociaciones de Residentes de Heliópolis y Región (UNAS), la radio comunitaria local, las organizaciones sociales locales, como el Instituto Baccarelli, las familias y el poder público.

Para materializar todo este movimiento, en 2009 se crea el Centro Educativo y Cultural de Convivencia de Heliópolis, que en 2015 se amplía y se transforma en el Centro Educativo Unificado de Heliópolis (CEU), un complejo integrado por tres centros de educación infantil, una escuela municipal de educación infantil, la EMEF Campos Salles, una escuela técnica, un centro cultural, un FabLab, una biblioteca, un complejo deportivo y las plazas.

Los CEU son el resultado de una política de la ciudad de São Paulo desde 2001 que tiene como inspiración la escuela parque creada por Anísio Teixeira, un educador de referencia en la historia de la educación integral en Brasil. La escuela parque fue pionera en Brasil al presentar una propuesta pedagógica dirigida al desarrollo integral de los alumnos, asociando arquitectura, atención a la alimentación y a la salud, además de la asociación entre actividades intelectuales y actividades prácticas (artes plásticas, juegos, gimnasia, música, etc.) a tiempo completo. La política de los CEU en la ciudad de São Paulo nace así con tres objetivos:

- 1) Desarrollo integral de la infancia y la juventud.
- 2) Política de desarrollo comunitario.
- 3) Política de innovación de experiencias educativas.

En cada CEU de la ciudad, estos objetivos se logran en mayor o menor grado, dependiendo del carácter de la gestión. En el caso de Heliópolis, el CEU es una conquista del movimiento de articulación de esta comunidad en torno a la idea de barrio educador. Por esta razón, su gestión fue pensada desde el principio de manera democrática. Esto significa que las decisiones relativas a las actividades, las dinámicas y las formas de ocupación del espacio son el resultado de una amplia participación de la comunidad, lo que hace de este espacio integrador el centro articulador del barrio educador Heliópolis.

Hoy en día Heliópolis es un lugar visitado por educadores de toda la ciudad, de todo el país, de todo el mundo. Es profundamente transformador no solo visitar el complejo del CEU, sino también conocer los numerosos proyectos de las organizaciones vecinales, las propuestas pedagógicas de los centros y escuelas, desde la educación infantil hasta la enseñanza técnica, la agenda cultural, los debates promovidos que involucran a agentes de toda la ciudad, en definitiva, todo el circuito de conexiones vibrantes que constituyen este territorio educativo.

Así es como una pequeña comunidad, a la que los poderes públicos y la ciudad le han negado su ciudadanía durante más de veinte años, asume la responsabilidad de luchar por sus derechos. Y lo hace elevando el potencial de la educación al máximo. La educación como puerta de entrada a todos los derechos. Como un vínculo, una causa común que construye la confianza y el sentimiento de pertenencia. Como camino de emancipación ciudadana. Como pilar de una cultura de paz. Como liberación. En fin, una educación integral para todas y todos, con todos y todas.

«La educación no es una preparación para la vida, es la vida misma»
(John Dewey).

Bibliografía

- Andrade, J. P.; Costa, N.; Weffort, H. F.** (2019). *Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estado e municípios* (cuaderno 1 y 2). Sao Paulo: Asociación Cidade Escola Aprendiz.
- Comunidade se transforma em Bairro Educador* [documento en línea]. Centro de referências em educação integral. [Fecha de consulta: 29 de agosto 2020]. <<https://tinyurl.com/yyks7ub7>>
- Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educabrazil: Verbete Escola Parque* [documento en línea]. São Paulo: Midiamix. [Fecha de consulta: 29 de agosto de 2020]. <<https://www.educabrazil.com.br/escola-parque/>>
- Iniciativas Inovadoras, EMEF Campos Salles* (2019) [documento en línea]. Movimento de Inovação na Educação [Fecha de consulta: 29 de agosto de 2020]. <<https://tinyurl.com/yym8f3fg>>
- Projeto Político Pedagógico do CEU Heliópolis* (2017) [documento en línea]. São Paulo: Centro Educacional Unificado. [Fecha de consulta: 29 de agosto de 2020]. <<https://tinyurl.com/y59es7ho>>
- Relatório de Gestão* (2017) [documento en línea]. Prefeitura de São Paulo. [Fecha de consulta: 29 de agosto de 2020]. <<https://tinyurl.com/yyn7mzr6>>
- Tipologias do Território* (2019) [documento en línea]. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [Fecha de consulta: 29 de agosto de 2020]. <<https://tinyurl.com/yxh74me8>>

Capítulo XI

¿Qué hacemos con este espacio de la escuela? Un proyecto de participación comunitaria en educación secundaria

José Fco. Amiama Ibarguren y Francisco Javier Monzón González

Antes de empezar con la lectura de esta experiencia educativa, te proponemos un brevísimo ejercicio. Ahí va. ¿Qué imagen visualizas con la palabra *escuela*? Tal vez has generado una imagen «desde fuera» (un edificio con sus pisos, ventanas, verja); o «desde dentro» (aulas con pizarra, mesas y sillas); o a lo mejor otra...

En el siguiente texto vas a encontrar una experiencia educativa de secundaria (sí, de 3.º de la ESO), que nos ofrece otra imagen de escuela más compleja. El diseño de la propuesta no se presenta totalmente cerrada para que haya liderazgo entre el alumnado; tampoco el aula va a ser el único eje, y muchos de los recursos que se van a utilizar se tendrán que buscar fuera del centro, pero dentro de la comunidad, porque todo centro escolar tiene un contexto físico. Toda escuela debe decidir si quiere estar incluida en su territorio. Esta ikastola lo ha hecho.

1. ¿Dónde dices que se hizo?

Claves para entender el proyecto

Dentro de las variables que definen a un centro escolar, dos son fundamentales: su proceso histórico y su relación con el contexto en el que se ubica.

Jakintza: una ikastola en una ciudad educadora

El centro Jakintza pertenece a la Federación de Ikastolas, fundada en 1932 y cuyo eje principal era el euskara como lengua educativa. Una característica de estos más de cien colegios es su figura jurídica, al ser cooperativas de familias o de trabajadores. Las denominadas *integrales* están formadas por los dos colectivos, es decir, el consejo rector, máximo órgano gestor decisorio, está formado en un 50 % por trabajadores y en otro 50 % por familias. A este modelo pertenece esta ikastola.

También han sido reconocidas sus innovaciones metodológicas. Sus materiales didácticos son utilizados por otros tipos de centros públicos y religiosos. En esta línea de innovación, desde el curso 2012/13 incluyen el trabajo por proyectos en toda secundaria, apoyados con unos manuales (proyecto EKI). Este es el contexto educativo de la ikastola Jakintza (2-18 años), fundada en 1968 en Ordizia. Este municipio, con 10.000 habitantes, es la capital del Goierri guipuzcoano y pertenece a la red de ciudades educadoras desde el 2008.

La ikastola Jakintza participa, curso tras curso, activamente en muchas de las propuestas municipales. Estas tienden a consolidarse y a su vez se van generando nuevas. A pesar del plus de trabajo que supone, la dirección las valora positivamente, ya que un objetivo del centro es el de organizar estructuras más flexibles con el fin de reducir la mucha atención a los contenidos. Ejemplos de esta flexibilización son la participación en actividades en las que, ante otro público, realizan trabajos de mayor calidad y se comportan de manera diferente en relación con el aula (Amiama y Ozerinjauregi, 2020). En palabras del antiguo director: «El profesorado ya se ha dado cuenta de que salir del aula y relacionarse con otras entidades tiene mucho valor para el alumnado». La puesta en marcha de propuestas

vecinales no es un obstáculo para la dirección y el profesorado, y la valoración positiva también se percibe en las familias: «Son actividades que ayudan a sus hijos en una perspectiva competencial y de vinculación con la vida cultural del entorno en el que viven».

¿Y el alumnado? Un reto que se plantea en este centro es que, de nuevo, el alumnado de todas las etapas tenga una mayor presencia en la escuela y no solo el de Bachiller. Quieren una estructura organizativa más horizontal y participativa, que potencie la autonomía del alumnado: «Se les da casi todo hecho desde el profesorado. Eso es lo que habría que cambiar un poco».

Es en este contexto donde surge el siguiente reto interdisciplinar y vinculado al territorio.

2. ¿Qué podemos hacer con este espacio?

Un reto democrático y participativo

La colaboración interdisciplinar con proyectos basados en las propias necesidades del alumnado genera incertidumbre; pero también ofrece una oportunidad maravillosa de crecimiento para sus participantes.

2.1. Los participantes: adolescentes que mejoran la escuela

La experiencia se centra en un nuevo proyecto que busca la iniciativa e implicación del alumnado de las dos aulas de 3.º de la ESO, a través de cuatro asignaturas y cuyo objetivo es el de acondicionar un espacio vacío del centro para uso y disfrute de todo el

alumnado. Se trata de un proyecto educativo creativo. En su reto, deberán detectar las necesidades de este colectivo y, tras consensuar una propuesta con el resto del alumnado y la dirección, llevarlo a la práctica con el apoyo y la implicación de agentes del propio territorio para el abastecimiento de materiales en su decoración.

Tres profesoras de cuatro asignaturas optativas (Ciudadanía, Plástica, Organización de empresa y Música) deciden, con el apoyo de la dirección, realizar distintos proyectos interdisciplinares durante el curso y juntar las dos aulas de 3.º de la ESO (un colectivo de 50 jóvenes formado por 25 chicos y 25 chicas). Cada uno de los proyectos incide más en los contenidos de algunas de las asignaturas y cumple con todos los objetivos recogidos en su proyecto curricular. Esta propuesta enriquece aprendizajes como los citados por estas dos alumnas: «A lijar bancos, a sellar, hacer gráficos en el ordenador... No sabía hacer esas cosas. No tenía tanta relación con algunos de la otra clase, ha mejorado mucho»; «Que hay otros muchos recursos para aprender, pasando encuestas, ordenando las respuestas de los cuestionarios, llegando a algo concreto basándose en todos esos datos»; o este alumno: «Cómo reciclar el material para hacer muebles nuevos. Cómo organizar una empresa y en qué grupos repartirla».

Al proyecto que aquí se recoge se le denomina «¿Qué podemos diseñar en este espacio?». Se dispone de dos tardes, cuatro horas semanales durante un trimestre, para sacar adelante esta propuesta vinculada con el territorio.

2.2. Un espacio que diseñar: una excusa para el aprendizaje por proyectos

Estas tres docentes empiezan a valorar positivamente el aprendizaje basado en proyectos. Ya han tenido otras experien-

cias previas, como la elaboración de música rap, y hacen buenas lecturas de ellas. El buen clima relacional entre ellas las anima a arriesgar, tal vez una condición básica en educación: ¿y si proponemos dar un sentido a este espacio escolar infrautilizado metiendo nuestros contenidos en el proyecto? Como ellas dicen, es «invención propia, lo que se nos ocurra. Ahí andamos, un poco experimentando».

En una de las entradas de la escuela existe un espacio abierto de unos 30 metros cuadrados con dos bancos y que no tenía ningún uso específico. Este equipo de profesoras, con el apoyo de la dirección, plantea a los y las adolescentes la posibilidad de reconstruir este espacio para uso y disfrute del alumnado. Tras ajustar fácilmente los objetivos de las distintas asignaturas implicadas: «Fijamos los objetivos. Luego cumplimentamos las competencias, y con qué tipo de inteligencia tenían relación», afrontan diferentes actividades participativas. Se realiza básicamente de una manera intuitiva, innovadora y dinámica: «Ha sido autodidacta, puro experimento». Esto exige al equipo docente una reflexión constante sobre la coherencia y funcionalidad de las actividades planteadas. Lógicamente, han tenido que asumir críticas del propio alumnado en este proceso educativo. De una parte, sobre el proyecto en sí. ¿Cuántos adolescentes se pueden creer que van a decidir sobre un espacio escolar? Como ellas mismas reconocían: «Sí que al principio se lo toman un poco a guasa, y era un desastre porque todo era cachondeo y que no valía para nada; pero ahora sí que se ha visto un cambio desde el principio hasta ahora, más implicados en las cosas, con más ganas». De otra parte, críticas sobre el avance de un proyecto dinámico que se seguía construyendo sobre la marcha. Aspectos como el tiempo de las actividades han resultado más complicados de gestionar: «primero, calcular y luego nos alargábamos».

Esta joven lo expresa así: «Entre los profesores no se ponen de acuerdo, diciendo a una persona una cosa y a otro otra».

No obstante, fueron hacia adelante con la convicción de que la comunidad iba a responder positivamente, condición que, de no darse, dejaría el proyecto malherido.

2.3. La secuenciación: nos creemos capaces y lo hacemos

El proyecto, que dura un trimestre, tiene cuatro momentos. En la primera fase prima el objetivo actitudinal sobre la creencia de que son capaces de sacar, con el compromiso y con los recursos del entorno, un proyecto adelante. Para ello, debatieron tras el visionado de vídeos como el de *Zona de confort* para «salir y arriesgar de lo que tú conoces y meterte en otros saraos». Pero este tipo de aprendizaje no es solo para el alumnado. A una de las profesoras también le dio la oportunidad de crecer como persona. En sus palabras: «Al principio estaba muy insegura y temerosa, soy bastante negativa. He salido de la zona de confort (risas cómplices)». El alumnado fue captando la intención del profesorado. He aquí un par de reflexiones: «Aunque al principio me pareció que el proyecto no era realizable, en grupo podemos conseguirlo» o «He aprendido que somos capaces de hacer un proyecto serio como este. No cuesta mucho el hacer un favor a todos los alumnos de la ikastola. Sin mucho dinero se puede hacer un espacio arreglado».

En una segunda fase se estudió el espacio y sus posibilidades de éxito, detectando previamente las necesidades de todo el alumnado del centro. Para ello, se realizaron encuestas con sus correspondientes análisis de datos y propuestas para el rediseño del espacio. Se utilizó un lenguaje propio de una de las asigna-

turas (estudio de mercado, necesidades de los clientes, etc.). El espacio resultó insuficiente para tantas propuestas, por lo que tuvieron que tomar decisiones.

La elaboración del informe, presentado a la dirección del centro, no contaba con dotación económica pero sí con peticiones a la comunidad para el acondicionamiento del espacio: palés a fábricas, neumáticos a talleres, telas a tiendas, revisión de materiales en el punto limpio (*garbigune*), entre otros. Este fue uno de los grandes retos de este proyecto, ya que partían de altas expectativas hacia la comunidad. De alguna manera, se trataba de un currículo desplazado al territorio. La propuesta educativa dependía de terceras personas, tanto en el trato con el alumnado (podían no cogerles el teléfono o atenderles correctamente), como en una negativa de aportaciones de materiales para el acondicionamiento del espacio.

Para llevar a cabo el proyecto, el grupo grande de las dos aulas fue mezclado y de ahí se obtuvieron diferentes grupos heterogéneos de trabajo más especializado, como un grupo de gestión para la elaboración de informes y contactos con la comunidad, otro grupo de diseño o el de ejecutores de obra.

2.4. Evaluación: nos hacemos conscientes de los avances y aprendizajes

Como bien se sabe, no es fácil hacer una buena evaluación, y menos en un proyecto tan dinámico y que supera las paredes del aula. Las docentes son conscientes de su dificultad ante la falta de experiencia en estas maneras de evaluar. En palabras de las propias profesoras: «La evaluación es lo más difícil». Y por eso ha estado presente en cada sesión.

Este sistema de evaluación con objetivos consensuados se ha basado en la herramienta de un diario de incidencias. Por medio de esta, se recogía la autoevaluación del propio alumnado, que servía como punto de referencia para la siguiente clase y se realizaba un seguimiento continuo por parte de las profesoras sobre los compromisos y las tareas que había que realizar. Para este seguimiento se ha recurrido a una evaluación continua, apoyada en el «registro de un libro de lo que hacen todos los días y lo que les queda pendiente», lo que les facilitaba la reflexión de «pensar lo que han hecho y lo que les falta por hacer».

Se ha utilizado la estrategia del semáforo, comentando a cada adolescente el color en el que se encontraban los objetivos consensuados (verde, amarillo o rojo): «Un poco para que ellos vayan ajustando, hoy he hecho esto mal, pues tengo que cambiar esto». Este procedimiento ha sido bien valorado por las profesoras: «Es la única vez que los hemos visto, igual, reaccionar tan bien, cuando les damos esa valoración del día, [...]. Yo creo que es una de las pocas veces que han tenido valoración del día a día y no del resultado final».

El alumnado también es consciente de que este tipo de trabajo en grupo, participativo y con toma de decisiones, va democratizando la escuela: «Trabajando en grupo he tenido la opción de decidir y eso ha sido muy enriquecedor para mejorar el trabajo en grupo y las relaciones». Exige un grado de competencia social importante: «El trabajo en grupo es más difícil de lo que creía», y de complejidad: «Ha sido bastante difícil, pero lo he pasado muy bien». Lógicamente, estas decisiones y el reparto de tareas intra- e intergrupos también han evidenciado conflictos que han tenido que ser explicitados y abordados: «La gente ha dicho que los diseñadores no hemos trabajado, pero hemos hecho más que mucha gente»; «No (hay que) echar la culpa

siempre al grupo de diseño»; «Las decisiones se toman mejor en grupo, aunque cueste».

3. ¿Para cuándo el siguiente proyecto?

La satisfacción

Las profesoras se sienten educadoras. Están satisfechas con este tipo de proyectos que vinculan el currículo con la realidad y se prolongan más allá de la puerta de entrada, o salida, del centro. Se animan entre ellas y consideran que se debe «incluir un proyecto creativo en cada curso para el curso que viene».

La satisfacción también queda ampliamente recogida en los comentarios del alumnado. Este proyecto busca, y logra, la transformación, desde la colaboración entre entidades municipales, de un espacio físico del centro: «Ha sido una muy buena idea hacer un proyecto como este para hacer algo agradable y distinto a las asignaturas de siempre. Me parece que todos hemos trabajado muy a gusto y repetiría de nuevo. Además, me ha gustado mucho que se nos dé la oportunidad de decorar»; «Me ha gustado mucho trabajar las dos aulas juntas».

En este bienestar queda también recogida la percepción de crecimiento personal: «Creo que hasta ha sido una de las mejores experiencias de mi vida, aunque me ha costado un poco al principio, pero me ha ido bien»; y de aprendizajes clave como es la autopercepción de empoderarse «en grupo podemos conseguirlo»; y desde la colaboración: «No me he relacionado ni con el basurero, ni con los del pueblo, pero por lo que veo, puedo decir que nos arreglamos muy bien. Al repartir los trabajos en los grupos, luego el ir viendo el fundamento de esos grupos no

me pareció mal. En la medida en que al final todos los grupos están unidos se ve que nos estamos ayudando unos a otros». En resumen: «Me ha gustado mucho el trabajar todos juntos alrededor de un nuevo proyecto, todos juntos lo pasamos muy bien y estoy muy a gusto».

4. ¿Qué nos sugiere este proyecto extramuros? Ideas para continuar

La ikastola Jakintza se ubica en una ciudad educadora, lo que facilita, desde una estructura organizada y si existe actitud por parte del profesorado, el poder llevar a cabo proyectos curriculares vinculados con la comunidad. Estos deben anclarse en su propio proyecto curricular de centro, teniendo presente su política y cultura. De esta manera, se reduce el peligro del denominado *activismo*, es decir, la acción por la acción. Este es un riesgo real, ya que con frecuencia son otras instituciones o colectivos quienes solicitan la colaboración del centro, puesto que este garantiza el éxito de la actividad solo con la presencia del alumnado. Este no ha sido el caso. Como se ha podido deducir de la narrativa de esta experiencia humana y vital, su éxito también depende de factores internos al centro.

La historia y los valores de la ikastola facilitan la participación y la vinculación con el entorno. Este proyecto estaba inicialmente avalado por la dirección y apoyaba la demanda realizada por el alumnado de 3.º de la ESO para habilitar y decorar un espacio escolar infrautilizado. Este tipo de proyectos mejoran la imagen de un colectivo adolescente al que se le ha solido tratar de holgazán o egoísta. Se les brinda la oportunidad de aportar al centro.

Y ellos y ellas aceptan el envite. La relación con el entorno por parte del alumnado ha sido más directa, de un mayor compromiso personal, y ha facilitado el liderazgo autogestionado y su empoderamiento.

En palabras de las docentes, este tipo de propuestas va generando sentido de pertenencia entre el profesorado, lo que ayuda a superar las dificultades con las que se han ido encontrando (transmitir que el proyecto era viable al alumnado, sistema de evaluación continua, etc.). Esta satisfacción se evidencia en su deseo de incluir un proyecto creativo en todos los cursos de secundaria.

El alumnado valora con una media de 4,75 sobre 5 su disponibilidad a participar de nuevo con agentes comunitarios en futuros proyectos. En esta ocasión no se ha estudiado el impacto que ha podido tener esta actividad en los participantes comunitarios (empresas, talleres, tiendas), pero sí se ha comprobado que el profesorado comentaba su buena disposición ante este tipo de actividades curriculares, lo que a su vez facilita la implementación de nuevas propuestas desde una cultura colaborativa.

Cualquier planteamiento comunitario de centro también debe reconocer la diversidad presente en sus aulas, de manera que transforme la acción basada en posibles déficits en conocimientos académicos, hacia la valoración de los puntos fuertes que tiene todo discente y devolviendo a las y los adolescentes una autoimagen más positiva, además de facilitar sus interacciones (Amiama, Ledesma y Monzón, 2017). En palabras de las profesoras: «En este tipo de trabajo se detectan más fácilmente los déficits y las habilidades. Normalmente lo que no se mide dentro del aula, trabajo en grupo, respeto, presentarte cómo eres delante de los otros [...] Por ejemplo en este segundo proyecto, las chicas que han venido de fuera se han encontrado de repente con

ganchillo, son superbuenas y ahora son las responsables de esta actividad». El diseño de este proyecto con distintas y variadas actividades que puntualmente trabajan como grupos específicos facilita el abordaje desde la diversidad: «El secreto es que hay diferentes actividades».

Esta experiencia nos puede hacer concluir que la gestión del currículo más allá de las propuestas de aula nos brinda una oportunidad para vincular la escuela con su territorio, de forma que facilite procesos de crecimiento personal y convicciones de transformación social. ¿Con qué imagen visualizarán la palabra *escuela*?

Bibliografía

Amiama, J. F., Ledesma, N.; Monzón, J. (2017). «La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria». *Aula Abierta* (núm. 46, págs. 91-96).

Amiama, J. F.; Ozerinjauregi, N. (2020). «Desarrollar la solidaridad a través de la colaboración interinstitucional». En: A. Sales; O. Moliner (eds.). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Barcelona: Octaedro.

Capítulo XII

La comunicación intergeneracional a través del cuentacuentos: una práctica curricular que vincula al centro con el barrio¹

Josefina Lozano Martínez, Irina Sherezade Castillo Reche y Mari Carmen Cerezo Máiquez

1. El escenario de la experiencia: el CEIP Federico de Arce

La experiencia se desarrolla en el Centro de Educación Infantil y Primaria (en adelante CEIP) Federico de Arce, de la ciudad de Murcia. Se trata de una práctica curricular denominada *cuentacuentos*, llevada a cabo por las miembros del centro de mayores del barrio en cooperación con los docentes, el alumnado, las familias del centro educativo y el equipo investigador universitario.

Se trata de un centro de titularidad pública situado en un barrio de la ciudad de Murcia que tiene un nivel socioeconómico medio-bajo, en el que la tasa de población que se encuentra en situación de paro tiende a incrementarse en los últimos años, y el nivel socioeconómico ha bajado ante la llegada de muchas familias extranjeras sin recursos, que ya supera el 30 %.

El centro apuesta por un aprendizaje significativo del alumnado, una formación permanente del profesorado, la participación de las familias y una mayor colaboración en actividades promovidas por asociaciones y entidades culturales. Aun así, de las

1. Agradecemos al CEIP Federico de Arce y al Centro de Mayores de Santa María de Gracia de Murcia su colaboración en el proyecto «La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio», MINECO-FEDER (EDU2015-68004-R).

reuniones mantenidas con los distintos sectores de la comunidad educativa se ha comprobado que hay demanda de mayor participación, incluso por parte de los agentes externos.

2. La vinculación del centro con el barrio

Para comenzar a analizar la necesidad de mayor participación en el centro se realizó un diagnóstico social participativo (Sales, Moliner, Amiama y Lozano, 2018) con el fin de recoger las voces de los miembros del centro escolar, junto con asociaciones externas que colaboran con el colegio. El objetivo era fomentar una escuela más intercultural e inclusiva, que se abriera al barrio y donde las prácticas curriculares fuesen diseñadas y ampliadas por todos para conseguir una máxima participación. Para ello, se valoraron las prácticas curriculares desarrolladas de manera conjunta, hasta ese momento, entre el centro educativo y el centro de mayores del barrio; y se realizaron diferentes entrevistas, en las que se identificó la necesidad de mayor participación de las familias y de las personas mayores en estas prácticas. Asimismo, con el deseo de recoger las demandas más concretas de cada uno de los participantes externos del centro de mayores, se diseñó otra técnica que denominamos «El libro viajero». Se trata de un libro en blanco, que nace itinerante y que se va escribiendo gracias a la colaboración de las distintas personas destinatarias. En este caso, el libro viajero ha sido utilizado con la finalidad de recabar información respecto al punto de vista de los colaboradores externos del centro educativo, en cuanto a su participación en el centro escolar, la actual y la deseada. Para recoger las demandas de docentes, familias y alumnado se utilizó

la dinámica «Mi escuela ideal». Aprovechando las reuniones con las familias del comienzo de curso, se colocaron murales en los que cada sector educativo (docentes, alumnado y familias), contestaban mediante pegatinas de diferentes colores a la siguiente pregunta: «¿Qué te gustaría realizar en el centro para facilitar la participación de todos?». El análisis de dichos murales indicó que las familias necesitaban mayor comunicación con el centro; asimismo, pedían mayor participación en la toma de decisiones y en las actividades que en el aula o en el centro se realizasen (en el caso de estas últimas, reclamaban que se llevaran a cabo en un horario en el que las posibilidades de participación fuesen mayores). Por otro lado, el alumnado indicaba la necesidad de realizar más actividades que le permitiesen relacionarse con otros compañeros y compañeras de otras aulas, y pedían mejoras en la relación con el profesorado. Los docentes pusieron de relevancia la necesidad de la mejora de las relaciones entre docentes y alumnos y entre los propios docentes, así como la mejora de la comunicación escuela-familia.

Por ende, se comprobó la demanda de los distintos sectores de la comunidad educativa y de los agentes externos (integrantes del centro de mayores del barrio) de llevar a cabo prácticas curriculares más vinculadas con el entorno y que contasen con una participación mayor de los agentes externos y de las familias. Para llevar a cabo dichas propuestas, se seleccionaron los niveles de 5.º curso (50 alumnos en los que se encontraba un porcentaje significativo de personas extranjeras y de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), y tomaron parte en el diseño y la implementación del cambio el alumnado de dichos grupos, las tutoras de ambos cursos, el equipo directivo del centro, la coordinadora de tramo, algunos familiares de este alumnado, distintos miembros del centro de mayores y el equipo de investi-

gación universitario procedente de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se busca así la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa y el aprendizaje de cada uno de ellos (Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018). Entre todos los participantes se decidió llevar a cabo diferentes prácticas curriculares. En este capítulo relataremos una de las que favoreció la comunicación entre distintas generaciones.

3. El cuentacuentos como práctica intergeneracional

En una fase inicial se realizaron varias reuniones para organizar y diseñar las tareas de esta práctica. A la primera reunión asistieron el equipo de investigación de la universidad y el equipo directivo para determinar las diferentes propuestas de actividades de intervención en función de las demandas de la comunidad educativa contempladas en el diagnóstico social participativo. Se acordó convocar a la cuentacuentos representante del centro de personas mayores del barrio para la siguiente reunión, así como a las tutoras de las dos clases que conforman el grupo de participantes. Cabe destacar la actitud por parte del equipo directivo para organizar y dinamizar actividades dentro del centro. En la segunda reunión con todos los miembros de la comunidad educativa y el agente comunitario, se planificó el proceso que se iba a seguir y se concretaron los cuentos que se iban a narrar, siguiendo los criterios de edad e intereses del alumnado. También se diseñaron las actividades que se iban a realizar y los espacios y tiempos en los que se desarrollarían.

Para la realización de la primera sesión de esta práctica, colaboraron con la escuela tres cuentacuentos procedentes del centro de mayores del barrio. Se trata de tres mujeres de avanzada edad con demostrada experiencia en la tarea de contar cuentos en el ámbito educativo, tanto en este centro como en otros, ya que forman parte de un taller organizado en su propio centro de mayores que mantiene una actividad muy intensa por los distintos centros de la Región de Murcia. Además, dos de ellas han sido maestras a lo largo de su vida laboral. Cabe destacar que una de estas tres mujeres cuenta con problemas de movilidad, por lo que se ve obligada a utilizar una silla de ruedas para su desplazamiento. Esto supuso una oportunidad para nuestro alumnado, pues ha podido ver en ella un claro ejemplo de superación de barreras y de optimismo. La actividad fue realizada en el salón de actos, lo que permitió que pudiera interactuar un gran número de participantes, de modo que fue posible la unión de los dos grupos del mismo nivel. Al mismo tiempo, al tratarse de un lugar diáfano, permitió que la cuentacuentos que debía acceder en silla de ruedas pudiera hacerlo sin problema. La sesión se desarrolló antes del recreo, lo que facilitó la colaboración de las familias, quienes, junto al alumnado, docentes, equipo universitario y equipo directivo formaron parte del auditorio, que pudo enriquecerse con la narración de las distintas cuentacuentos y participó en los grupos interactivos de las posteriores actividades. Asimismo, durante la narración de los diferentes cuentos («Juan Bobo», «La Retahíla» y «Aprende a decir no»), quienes actuaban como oyentes pudieron interactuar en momentos puntuales; aunque la participación más intensa e interesante tuvo lugar en las actividades posteriores.

Tras la exposición del cuentacuentos se procedió a realizar una actividad relacionada con los cuentos escuchados. Los alumnos y las alumnas se dividieron en pequeños grupos heterogé-

neos (atendiendo a aspectos relacionados con género, cultura, habilidad, personalidad, etc.) y cada grupo estuvo acompañado por un familiar, una cuentacuentos o un docente, que actuaba de guía en momentos puntuales, lo que permitió el desarrollo autónomo de los discentes desde los pequeños grupos interactivos. Por medio de la cooperación, el alumnado debía reflexionar sobre los cuentos de la actividad anterior. Para ello, la portavoz del grupo de las cuentacuentos propuso una actividad con el primer cuento narrado, que previamente había sido consensuada con docentes, el equipo directivo y el equipo investigador. El alumnado, junto con los familiares y las personas mayores, confeccionó un cómic con cuatro viñetas referidas al cuento de «Juan Bobo» a partir de una primera viñeta, dibujada a modo de ejemplo. Debido a que los grupos eran diversos, no todos iban al mismo ritmo. Esta dificultad fue solventada decidiendo entre todos que quienes no podían terminar en el tiempo establecido, pondrían en la última viñeta la palabra «FIN» de forma artística, con lo que se reducía de este modo el tiempo de dedicación a la creación del cómic. Una vez finalizadas las actividades descritas, tanto la tutora como el equipo investigador propusieron la puesta en común de las conclusiones, haciendo referencia explícita a las reflexiones o emociones que habían surgido tras la narración de los cuentos. Durante dicha puesta en común, los alumnos y alumnas propusieron una tercera actividad, con el fin de hacer partícipes al resto de los familiares que no habían podido acudir a estas sesiones, y que consistía en una aportación por parte de cada alumno o alumna de un cuento de tradición oral recogido desde el conocimiento de algún miembro familiar y escrito por ellos. También hubo un grupo de discusión con todos los representantes de la comunidad educativa y agentes comunitarios para valorar la actividad y las propuestas surgidas desde el alumnado.

Para la realización de esta tercera sesión, el alumnado debía previamente reflejar con la ayuda de un familiar y en una hoja de papel un cuento de tradición oral. Tras esta tarea, los alumnos y las alumnas expusieron al resto de los compañeros, familiares y agentes externos, en cada una de las clases, el cuento que junto a sus familiares habían elegido, dando detalles relacionados con el origen y las distintas culturas y reflexionando sobre las distintas moralejas que aportan.

Tras estas actividades hubo dos acciones que ayudaron a la sistematización y al cierre de la experiencia. Fruto de esta actividad y de otras desarrolladas en el centro educativo surgió la propuesta de elaboración de un libro que recogía experiencias y cuentos elaborados por el alumnado y sus familias y algunas personas del barrio. En dicha elaboración participaron todos los agentes. Las docentes, junto a los alumnos y las familias de sus grupos, fueron las encargadas de corregir fallos ortográficos, completar las historias narradas en familias en las que faltaba algún dato y realizar las modificaciones que se estimasen oportunas. El equipo universitario, por su parte, se encargó del montaje y de realizar unas páginas introductorias que reflejasen el proceso seguido para la elaboración de dicho libro, titulado «*Prácticas curriculares vinculadas con el entorno: el taller de la experiencia y otras historias de vida en el CEIP Federico de Arce de Murcia*» y que se presentó en el centro como colofón; además, se ofertó un libro impreso a cada participante.²

Se realizó también en esta fase final divulgativa un simposio que recogía los puntos de vista de todos los participantes, de forma que daba voz a los docentes, las familias, los agentes externos, el alumnado y el equipo investigador universitario. El encuentro sirvió para valorar el proceso seguido desde las dife-

2. Disponible en <<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/62379>>.

rentes voces participantes y difundirlo en el ámbito universitario y en otros foros, audiencias y contextos. Los participantes, a través de una mesa redonda³ y en representación de los docentes, las familias, el centro de mayores y el grupo de investigación universitario, expusieron esta experiencia educativa que asume la necesidad de buscar una educación democrática desde la vinculación con el territorio, de manera que promueve un trabajo compartido entre el centro educativo y la comunidad.

4. Lo que hemos aprendido

Una de las claves del buen funcionamiento de estas actividades reside en los mecanismos de coordinación y planificación entre docentes, equipo directivo, alumnado, familias, miembros del centro de mayores y equipo investigador universitario para dar respuesta a un objetivo que beneficia a todos: la búsqueda de una escuela diferente, que se vincule con el territorio, que comparta proyectos con distintas instituciones del entorno, desde prácticas curriculares en las que todos participen desde la colaboración y el liderazgo compartido. Cada sector participante ofrece lo mejor que puede dar. Así, por un lado, los mayores que acuden al centro ofrecen todos sus conocimientos con el relato de los cuentos y el diseño de propuestas. Por parte del centro se abren las puertas a la participación colaborando en el diseño y en los recursos materiales y personales. Las familias, por otro lado, se sienten miembros relevantes que aportan no solo apoyo en el desarrollo de los grupos interactivos y otras tareas, sino que son

3. Disponible en <<https://tv.um.es/video?id=134261&cod=a1>>.

los propios abuelos quienes cuentan sus experiencias de vida y cuentos de tradición oral. Por último, el equipo de investigación universitario se ha convertido en un enlace orientativo, un nexo de estos sectores educativos.

Por medio del cuentacuentos se ha creado una cultura colaborativa, que ha permitido favorecer la generación de una red de apoyo y ayuda entre los distintos agentes participantes. Así, la práctica ha servido para algo más que para contar cuentos por parte de las personas mayores del barrio a los alumnos, pues ha conllevado transformaciones sociales en cada uno de los sectores participantes. De este modo, para el alumnado se ha logrado la valoración de las figuras de la persona mayor y de los abuelos, quienes se visualizan en contadores de cuentos y pasan a ser modelos de referencia. Esta transformación es valorada no solo por los alumnos, sino por los propios docentes, quienes consideran este cambio como uno de los mejores logros de la práctica, en la medida en que esta se ha convertido en un vehículo de aprendizaje de cultura y valores sociales más importante que cualquier conocimiento adquirido mediante un libro de texto. Para las tutoras de los alumnos, valorar a la persona «mayor» es algo que parece que se está olvidando en nuestra sociedad, y a través de estas actividades se logra un beneficio mutuo intergeneracional. Por otro lado, también se percibe que, para las personas mayores participantes, las experiencias vividas se han convertido en un estímulo gratificante en la medida en que han propiciado un sentimiento de valoración de su actividad por parte del alumnado.

Precisamente, este alumnado es el que por el interés y los beneficios conseguidos demanda seguir con la experiencia y solicita que se lleve a cabo en otros cursos, lo que evidencia que está convencido de su gran valor y de sus beneficios y que, por

ello, desea compartirlo con otros compañeros. Esto nos indica que es un proyecto que se comparte desde el sector que, en la mayoría de las ocasiones, tiene menos voz, como resulta ser el propio alumnado, lo que, por ende, nos refleja su gran importancia. Vemos transformado el orden puesto que no es el docente quien indica lo que podría hacer el alumnado, y se cambia, por consiguiente, el rumbo y el proceso de la enseñanza. Ahora quien sugiere lo que es bueno y se desea aprender es el propio alumno, pero con doble finalidad, pues no solo lo demanda para él, sino que lo extiende para otros compañeros del resto de los cursos del centro.

Cabe destacar que la facilidad de generar propuestas por parte del alumnado proviene de la metodología utilizada, de la formación de grupos interactivos, del desarrollo de trabajo cooperativo, de la reflexión que el desarrollo de la práctica ofrece, lo que, sin duda, ha ayudado a promover en los alumnos su autonomía, su habilidad en la resolución de conflictos entre iguales y su capacidad de gestión de las tensiones internas del grupo.

El alumnado, además, no solo valora, positivamente, la participación de los agentes externos del centro de mayores, sino que agradece la presencia de las familias y la dedicación y el tiempo empleados (Sales, Moliner, Amiama y Lozano, 2018). Sin olvidar la apertura hacia los conocimientos que aportan, desde el saber de sus familiares, los compañeros de otros países, quienes son escuchados con interés cuando narran las historias de sus abuelos y los cuentos de tradición oral de sus progenitores. La cultura colaborativa se visualiza en las distintas actividades de estas prácticas entre todos los participantes en el camino hacia una escuela intercultural inclusiva. Precisamente, en esa escuela para todos, hay que destacar el respeto y la ayuda de los alumnos hacia aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), pues han

ayudado a los compañeros con discapacidad o trastornos del espectro autista (TEA) que se encontraban repartidos entre los pequeños grupos cooperativos y con los que trabajaron con total normalidad, convencidos de la necesidad de favorecer la equidad educativa, en la que cada alumno y alumna aporte algo diferente al grupo y, entre todos, se conforme la identidad grupal.

Bibliografía

- Lozano, J.; Ballesta, F. J.; Castillo, I. S.; Cerezo, M. C.** (2018). «El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (vol. 22, núm. 2, págs. 207-226).
- Sales, A.; Moliner, O.; Amiama, J. F.; Lozano, J.** (2018). «Escuela incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (núm. 23, págs. 433-458).

Capítulo XIII

¿Cambiamos las lentes del orientador? Hacia una psicopedagogía social comunitaria

Paula Escobedo Peiro y Aida Sanahuja Ribés

A lo largo de los últimos años, junto a los estudiantes del máster universitario de Psicopedagogía de la especialidad de inclusión de la Universidad Jaume I, hemos repensado el rol que desempeñan los profesionales de la orientación desde una mirada más social y comunitaria. Tradicionalmente, la orientación escolar ha estado anclada en la figura de un experto o experta que, con un gran bagaje de pruebas diagnósticas, nos dice por medio de un informe cómo mejorar al alumnado. Sin embargo, en este capítulo nos acercamos a otra mirada distinta, la de la orientación inclusiva. El profesorado del máster de la modalidad de inclusión le pedimos a nuestro alumnado que abandone su «maletín de experto» y se deje sorprender e impregnar del contexto para, desde ahí, coconstruir proyectos comunitarios con las personas implicadas.

En este capítulo hacemos balance de las intervenciones realizadas por el estudiantado a lo largo de tres cursos académicos (2016/17, 2017/18 y 2018/19) desde una perspectiva sociocomunitaria.

1. Un terreno desconocido y pantanoso

La figura del profesional de la psicopedagogía parece no estar del todo perfilada (Amor y Serrano, 2020). Como hemos

comentado, su trabajo ha estado más ligado al contexto escolar y a un enfoque clínico (modelo del déficit). Sin embargo, existen otras parcelas sociales que han empezado a ser exploradas desde la psicopedagogía: el ámbito comunitario, empresarial o judicial-forense (Juárez, 2012). En el caso que presentamos apostamos por un modelo de orientación basado en la promoción de redes de apoyo tanto dentro como fuera del contexto educativo (Monarca y Simón, 2013). Pensamos en un profesional que, lejos de posicionarse como «experto», se sitúa junto a los agentes implicados propiciando relaciones de horizontalidad y realizando una orientación más preventiva basada en el apoyo a la mejora, en la asesoría, el acompañamiento o que se sitúa como «amigo crítico» (Barrero, Domingo y Fernández, 2020). Estas intervenciones se fundamentan en la transformación social promulgada por el modelo psicopedagógico comunitario de Paulo Freire, «orientado a la participación popular, a rescatar el saber del pueblo teniendo en cuenta las alternativas de cada región, sus posibilidades, recursos e innovaciones para así poder planificar un plan de educación acorde a sus necesidades e intereses» (Juárez, 2012, pág. 207).

Sin embargo, este cambio no siempre es vivido con entusiasmo por el alumnado del máster, que, tras un primer semestre lleno de aprendizajes y contenidos que lo ayudan a llenar su maletín, empieza a moverse hacia terrenos un tanto pantanosos y sin un mapa de ruta claramente delimitado. Por si eso no fuera bastante, el profesorado intenta alejarlo de un contexto conocido, como el de la educación formal (la escuela). Entonces ¿hacia dónde dirigirse? Aquí es donde reside el primer punto de arranque de sus propios proyectos sin ruta. La respuesta a este interrogante tan solo la podrán dar ellos mismos a través de su experiencia, junto a las personas implicadas en el contexto y con nuestro acompañamiento.

2. Empieza la aventura: el barrio como elemento de partida

Todos los proyectos que aquí relatamos se han situado en San Lorenzo, un barrio de la periferia de la ciudad de Castellón. La parte más antigua de este la componen casas unifamiliares que construyeron los primeros habitantes, inmigrantes de distintas ciudades españolas llegados a finales de los años sesenta, y otras entidades, como la escuela pública de educación infantil y primaria. La parte más nueva se edificó a mitad de la década de los ochenta y está formada por bloques de viviendas sociales habitados por familias principalmente del pueblo gitano.

Actualmente, el barrio se considera una zona separada de la ciudad y, en algunos casos, marginal o guetizada (Guerrero, 2016). Desde los años noventa se realizan acciones sociales emprendidas por los Servicios Sociales Municipales en colaboración con distintas asociaciones y colectivos del barrio, para mejorar la convivencia entre el vecindario y evitar la marginalidad. Con este propósito nace La Taula, para favorecer el trabajo en coordinación de los recursos de la zona y mejorar la situación social de las personas que viven en él. Las entidades que la componen son las siguientes (Taula San Lorenzo, s. f.):

- Aulas de formación familiar La Llar, Cáritas Interparroquial de Castellón: ofrece orientación a las familias para las distintas áreas de la vida, crecimiento personal, gestión doméstica, educación para la salud y actividades que fomentan la convivencia comunitaria (García, 2017).
- Centro de esparcimiento Rincón Mágico, Fundación del Secretariado Gitano: recurso de ocio constructivo, educativo y social dirigido a menores de entre 4 y 9 años y a sus familias.

Se desarrolla a lo largo de todo el año en los locales municipales del barrio y trata de fomentar la participación de las familias de niños y niñas de estas edades.

- C.F.O. Jardinería y Viverismo, Cáritas Diocesana Segorbe-Castellón: recurso que brinda formación orientada a la mejora y adquisición de destrezas, hábitos, conocimientos y actitudes laborales.
- CEIP Maestro Carles Selma: colegio que recibe al alumnado del barrio, mayoritariamente alumnado en riesgo de exclusión social, con problemas económicos y sociales. El equipo docente ha estado activo desde sus inicios tratando de generar una buena relación con las familias del barrio y fomentando un trabajo comunitario para mejorar los resultados del alumnado y reducir el absentismo.
- Escuela infantil Los Duendes, Mediterránea de Gestión, S. A.: espacio de atención y formación para niños y niñas de entre 0 y 3 años. Pretende prevenir el absentismo escolar y facilitar la conciliación familiar y laboral de las familias más desfavorecidas.
- Pisos solidarios, Universidad Jaume I: programa universitario que nace en 1999 para proporcionar a un grupo de estudiantes de la Universidad Jaume I una vivienda en el barrio a cambio de participar en actividades de voluntariado social en los distintos recursos y entidades del barrio.
- Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE): los SPE tienen la consideración de equipos de zona, multidisciplinarios y externos a los centros educativos de su ámbito de intervención.
- Servicio de Apoyo y Orientación al y a la menor (SSOM): organización no lucrativa de ámbito nacional constituida por un equipo multidisciplinar que colabora con la Administración

- para potenciar la igualdad de oportunidades para niños, niñas, adolescentes y familias en situación de vulnerabilidad social.
- Aula Joven (SPAM): su objetivo es reforzar conocimientos trabajados en el instituto, así como potenciar contenidos tanto de carácter social como emocional.
 - Servicios Sociales Municipales: en estos se desarrollan los programas y servicios que dan apoyo a las prestaciones básicas, dirigidos a toda la población y al barrio en concreto.
 - Negociado de Dinamización Comunitaria: es el encargado de promover acciones para favorecer el desarrollo comunitario.

3. Ajustando las lentes: los proyectos de aprendizaje servicio

Situarnos como expertos o como acompañantes no implica únicamente dar un salto en la manera como nos posicionamos. Se necesita un proceso acompañado y vivencial para tomar conciencia de la tendencia del orientador tradicional de legitimar el saber, diagnosticar y hacer una propuesta concreta. En este caso, el salto se orienta hacia un saber situado y requiere de un orientador social vinculado al contexto que coconstruya proyectos socioeducativos desde la articulación de las voces de la comunidad.

En las experiencias que mostramos, el cambio de mirada hacia la psicopedagogía social ha estado acompañado por el profesorado del máster por medio de proyectos sociocomunitarios de aprendizaje servicio (APS). Se trata de proyectos que se realizan desde procesos de investigación-acción (Elliott, 1993). Todos ellos están coordinados desde las cinco asignaturas que completan la especialidad de inclusión.

Desde el curso 2016/17 hasta el 2018/19, se han realizado un total de siete proyectos desde esta perspectiva comunitaria. Aunque todos tenían en común el barrio y la perspectiva desde la que se situaba el alumnado, cada uno tenía un tinte especial, que dependía de los intereses y la sensibilidad del alumnado que lo articulaba. Pese a que todos los proyectos contaban con nuestro acompañamiento —lo que ayudaba al alumnado a orientar sus trabajos hacia el rol del orientador inclusivo—, no siempre era fácil realizar este cambio de mirada.

Como profesoras acompañantes hemos sido testigos de los miedos, las tensiones y la incertidumbre que transmite el estudiantado a lo largo del proceso de investigación, en cada uno de los proyectos, especialmente durante las primeras fases. Dichos temores están relacionados en muchos casos con la necesidad de controlar los proyectos, de ser ellos mismos quienes se sienten con el poder de marcar el ritmo e incluso de decidir las acciones. El no saber qué hacer ni en qué tiempos les provoca ansiedad. En este camino, los profesores y las profesoras actuamos como un agente agitador. Nuestro rol consiste en hacerles preguntas que los lleven a reflexionar, precisamente, sobre su propio posicionamiento como orientadores. En la mayoría de los casos, los animamos a moverse de una posición de control a otra más abierta y comunitaria, aunque este salto genera muchos dilemas entre las personas del grupo. Hay quienes ven la necesidad de establecer primero un plan propio y, después, discutirlo con las entidades del barrio; otros, por el contrario, empiezan a cuestionarse sus propias ideas y creencias y sienten la necesidad de que el proyecto se gesté desde y con las personas del barrio.

A lo largo de las distintas fases, el alumnado comparte sus proyectos con el resto de los grupos y con el profesorado, y en todas las sesiones se teje la mirada del orientador inclusivo. Llama

la atención que el proyecto que presentó más dificultad a la hora de transformar la mirada sobre la orientación fue el del grupo que contaba con más profesionales del ámbito de la educación. Por otro lado, pudimos constatar nuestra propia dificultad como acompañantes, a la hora de situarnos en ese rol de agitadoras. El hecho de que en un principio este papel no fuera desempeñado por todo el profesorado de la especialidad dificultó el proceso, pero después fue más compartido y eso favoreció un acompañamiento más fluido y que el alumnado entrara más fácilmente a transitar la incertidumbre y a abandonar antiguas creencias. Por otro lado, el cambio de mirada también implicó cambios en los tiempos para ajustar los proyectos al ritmo del barrio y no al de la Universidad.

De todos los proyectos realizados, nos detendremos en los del curso 2018/2019. Precisamente por el cambio en la mirada, que es más evidente en el rol del alumnado y por la flexibilidad que tomaron dichos proyectos. Estos fueron «Un mundo de redes» y «YouVoz».

«Un mundo de redes» se tejió desde la mirada de seis estudiantes. Una mirada, temerosa y desconcertada al inicio, que se fue transformando en acciones comprometidas y con sentido para las personas con las que realizaron el proyecto (estudiantes del Aula Joven). Esto fue posible gracias a la pasión que sentían las alumnas por lo que hacían y por la importancia que tenían para ellas las relaciones humanas. El proyecto partió de su intención de mejorar el futuro laboral de las personas con las que iban a trabajar. Sin embargo, el cómo y el para qué lo encontraron en el propio camino. En este caso, se pasó de una propuesta más técnica, orientada a motivar a estos jóvenes para conseguir mejorar su futuro laboral, a una propuesta vivencial que comprendía el futuro en un sentido más amplio. Para eso se necesitaban otros

andamiajes y un reconocimiento profundo sobre quién eran ellos y cuáles eran sus raíces. Como resultados del proyecto, destacaron la mejora en la autoestima de los jóvenes y la mayor cohesión del grupo.

Del proyecto «YouVoz», formado por cinco estudiantes, destacamos la capacidad de adaptación que mostró el grupo a lo largo de todo el proceso. En este caso, la entidad (CFO Jardinería y Viverismo) con la que realizaron su proyecto estaba atravesando un momento difícil, en el que las personas que formaban parte de esta se sentían amenazadas por la falta de presupuesto y un inminente cierre. Durante las diferentes fases, el estudiantado fue testigo de las tensiones que atravesaban estos jóvenes y la persona responsable de dicho recurso. Y este hecho fue la base desde la que se gestó el proyecto. Su guion se orientó al empoderamiento y la visibilización de las acciones que se realizaban en la entidad, para favorecer su continuidad. Aun así, las acciones previstas y planificadas junto con las personas implicadas no pudieron realizarse. Precisamente, fue la realidad del contexto la que impidió llevar a cabo la acción. Sin embargo, destacamos la capacidad de adaptación del alumnado, que igualmente desarrolló las competencias de un orientador inclusivo y realizó un proceso más reflexivo y analítico.

4. Llegando a la meta: el cambio de mirada

Como conclusiones, podemos destacar distintos elementos importantes en la formación de un orientador inclusivo. En primer lugar, se han tenido en cuenta los principios de inclusión, interculturalidad y participación democrática en los diferentes

proyectos de APS desarrollados. En segundo lugar, el contexto ha facilitado mantener una visión comunitaria y aunar esfuerzos para que los proyectos realizados tuvieran un objetivo común en toda la comunidad. En este caso, La Taula ha sido un elemento esencial para empezar a promover cambios y favorecer el crecimiento y empoderamiento de las personas del barrio. El alumnado del máster de Psicopedagogía también ha aprendido a crear redes de apoyo entre las diferentes instituciones, entidades y agentes del barrio (Monarca y Simón, 2013). Se ha mejorado la vida de los habitantes del barrio a través del trabajo con la comunidad.

En tercer lugar, se ha fortalecido la cohesión y el trabajo cooperativo dentro del grupo de trabajo y también su compromiso social (Battle, 2020). En este sentido, es importante destacar la necesidad de que los orientadores en formación trabajen en un contexto real (Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013). Esto les ha permitido adquirir una gran variedad de competencias personales y profesionales como futuros psicopedagogos centradas en la detección, el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la difusión de recursos y estrategias de intervención sociocomunitaria.

Sin embargo, cabe destacar que, a menudo, implementar proyectos desde esta visión genera tensiones en el alumnado, que tiende a situarse de manera natural como experto. Abrirse a las necesidades de la comunidad y a ser parte de un proyecto que ya no es propio, sino de todos aquellos que lo componen, provoca inseguridad. Esto, en ocasiones, se ha vivido desde una constante sensación de incertidumbre hasta bien avanzado el proyecto. Por eso mismo, entendemos que el cambio de mirada y de rol del orientador inclusivo supone un buen aprendizaje para el alumnado, que, más allá de las dificultades encontradas

durante el proceso, reconoce el verdadero sentido que cobran los proyectos cuando se sitúan desde este paradigma. De este modo, los proyectos tienen una nueva finalidad y ya no les pertenecen únicamente a ellos, sino que forman parte de la red comunitaria y de los participantes.

Al final, el balance del estudiantado año tras año es el de haber cambiado un pequeño maletín lleno de expectativas y de creencias, por unas lentes nuevas para mirar la misma realidad. Esto los ha ayudado a abrirse a una nueva perspectiva psicopedagógica más comprometida y social.

Bibliografía

- Amor, M. I.; Serrano, R.** (2019). «Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado». *Revista de Investigación Educativa* (vol. 38, núm. 1, págs. 71-88).
- Barrero, B.; Domingo, J.; Fernández, J. D.** (2020). «Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso». *Psicoperspectivas* (vol. 19, núm. 1, págs. 1-13).
- Battle, R.** (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Madrid: Santillana.
- Elliott, J.** (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- García, M.** (2017). *El barrio y las familias como elemento potenciador para la mejora educativa en una comunidad de aprendizaje* [tesis de máster]. Castellón: Universidad Jaume I.
- Guerrero, A.** (2016, 17 de enero). «San Lorenzo, el barrio del abandono y la esperanza» [artículo en línea]. *Levante-EMV*. [Fecha de consulta: 3 de septiembre de 2020]. <<https://tinyurl.com/y5pzb02j>>
- Juárez, M. P.** (2012). «Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos». *Pesquisas e Práticas Psicossociais* (vol. 7, núm. 2, págs. 200-210).
- Monarca, H.; Simón, C.** (2013). «Orientación educativa y promoción de prácticas participativas». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* (vol. 6, núm. 3, págs. 120-133).
- Taula San Lorenzo** (s. f.) [blog]. <<http://taulasanlorenzo.blogspot.com>>
- Vélaz de Medrano, C.; Manzanares, A.; López-Martín, E.; Manzano-Soto, N.** (2013). «Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas». *Revista de Educación* (núm. 1, págs. 261-292).

Parte V

Experiencias del territorio

Capítulo XIV

**Maranya. Una casa de juventud
comprometida con la escuela pública**

Arecia Aguirre Carpintero

1. Una casa de juventud para la ciudadanía

A partir de la II Guerra Mundial, en Europa aparecen las casas de juventud (CdJ), espacios donde los jóvenes se encuentran y ponen en común sus inquietudes, construyendo sus propias actividades a través de una clara vocación de trabajo comunitario y social. Este servicio público, autogestionado por los jóvenes, ha hecho que la tasa de asociacionismo juvenil aumente en Europa año tras año y llegue a cifras del 50 %. Estos datos contrastan con los porcentajes en España, que, aunque aumentan de 2007 (28 %) a 2014 (37 %), quedan por detrás de las cifras del resto del continente europeo,¹ lo que muestra que no existe una cultura asociativa tan fuerte.

A principios de los años ochenta los Ayuntamientos democráticos españoles se lanzaron a poner en marcha proyectos de CdJ y en pocos años cientos de estos se repartieron por todo el Estado. Poco tiempo después, la mayor parte cerró por falta de un modelo claro de funcionamiento y por otras causas que incidían en el desencanto del asociacionismo. Lo cierto es que las que quedaron se pusieron en contacto con European Confederation of Youth Clubs (ECYC) en un intento de encontrar un punto de

1. Datos sobre participación asociativa juvenil [documentos en línea]. INJUVE (2007, 2014). [Fecha de consulta: 12 de mayo de 2021]. <<https://tinyurl.com/y2xtk6z>>

referencia consolidado que posibilitara avanzar en los proyectos con jóvenes. Nunca se consiguió la integración efectiva, pues el modelo de CdJ en España, en manos de los Ayuntamientos, no era válido para la Federación Europea. Se había errado en el modelo en muchos aspectos, sobre todo en uno básico: los jóvenes no se sentían protagonistas del proyecto.

En los últimos años, el sistema económico y financiero de nuestro país ha situado en una posición muy difícil a la juventud. Se trata de uno de los grupos sociales que más ha sufrido y aún sigue recibiendo las consecuencias de los retrocesos en políticas sociales. Claramente lo estamos viendo en la era de la COVID-19, en la que los jóvenes se están situando en la categoría de grandes olvidados.²

La gente joven padece los efectos perversos de la invisibilidad administrativa, pero también es la única que tiene capacidad para organizarse y hacer frente colectivamente con su tiempo libre a las desigualdades sociales y la gestión de los espacios públicos. Sabemos que dedicar tiempo a participar en la sociedad de manera crítica y educar a otros jóvenes no es fácil en un mundo adultocéntrico que valora por encima de todo el dinero, que pone precio a cualquier cosa y que considera a los jóvenes sujetos de futuro y no de presente. Además, entendemos que una democracia no tiene una salud fuerte si la sociedad civil no está organizada, es decir, si no pertenece a entidades sociales con las que comprometerse desde la acción, asumiendo el protagonismo para la resolución de problemas que afectan al colectivo. Por ello, en este capítulo queremos dar a conocer una práctica que vincula educación con territorio y que aproxima ambos aspectos en la construcción de una escuela incluida.

2. Solo hay que teclear las palabras «covid jóvenes olvidados» en la barra del navegador para ver la cantidad de entradas que provoca esta situación.

Nos centramos en una experiencia asociativa que se está llevando a cabo en la Casa de Joventut La Maranya, en la provincia de Castellón, como estrategia de intervención educativa con jóvenes en su tiempo libre y de ocio.

Maranya se funda con el objetivo de dinamizar actividades de ocio y tiempo libre para jóvenes en un espacio administrado por el Ayuntamiento de Benicasim, el Casal Jove. En los primeros años de vida conviven con la gestión de un equipo de gobierno que cambia en el año 2011 al partido de la oposición. En este momento se suceden diferentes desacuerdos entre los jóvenes del Casal Jove y el equipo de gobierno, lo que provoca que los grupos de jóvenes construyan su propio espacio a expensas del Ayuntamiento. Estos grupos deciden organizarse bajo valores apartidistas, laicos, pluralistas y sin ánimo de lucro, que funcionan de manera democrática en todas sus formas de participación. Su objetivo es ofrecer un servicio educativo y participativo de continuidad a la ciudadanía que quiera involucrarse en la organización de sus propias actividades socioculturales, vinculando así asociacionismo, educación y territorio. Maranya se convierte en el primer centro de cultura y juventud del municipio que defiende los derechos de los jóvenes y crea una cultura alternativa y popular. Desde hace nueve años, ofrece un espacio en el que realizar actividades de ocio y tiempo libre con niños, adolescentes y jóvenes. El rango de edades en el que se trabaja es desde los 5 años hasta la edad adulta, e insisten en el papel de los jóvenes (10-24 años) y en su participación activa.

La CdJ es considerada un centro autogestionado por jóvenes a partir de un modelo de educación en el tiempo libre basado en las estructuras y la organización de las CdJ. Desde su nacimiento, la CdJ La Maranya trabaja en red con la Federación Valenciana de Casas de Juventud (FVCJ) y con diferentes movimientos juveniles en distintas partes del país, como Aragón y Cataluña. En

2015 se convierte en una de las casas fundadoras de la Associació de Cases de Joventut de Castelló, desde donde se persigue la construcción de una red de casas de juventud en la provincia que promueva el principio de subsidiariedad, entendido como la competencia de que todo aquello que la ciudadanía esté dispuesta y pueda gestionar no lo haga la Administración. Esto provoca que la ciudadanía empiece a gestionar ámbitos en el tiempo libre y de ocio de los jóvenes como el que aquí nos ocupa.

En este caso, las personas que participan del local pueden reunirse a través de grupos estables y de esta manera, mediante sus propios intereses, van conformando una amplia gama de actividades y crean ocio desde el compromiso y la solidaridad. En los últimos tres años, alrededor de una veintena de grupos estables y más de quinientos jóvenes han fomentado la cultura asociativa y la corresponsabilidad en sociedad por medio de diferentes actividades organizadas de manera autónoma. El colectivo cree en otra manera de hacer las políticas públicas, una manera de hacer que tiene en cuenta que, frente al lucro privado de las empresas, están las organizaciones ciudadanas que trabajan prioritariamente por el bien de los demás, por el bien común. Afirman que es momento de reclamar que la ciudadanía se involucre en la gestión de lo público y se declaren maduros y capaces de dirigir todos aquellos servicios que les afectan. Así, expresan que es hora de pasar del «yo te lo hago» al «hagámoslo juntos».

2. Maranya y territorio común

Maranya ha demostrado tener una importante incidencia en la construcción de la cultura de participación social en los jóvenes

del municipio. Su proyecto desempeña un relevante papel en el entorno al convertirse en un agente educativo de cambio en el territorio (Aguirre, 2017).

Uno de los pilares para conseguirlo es la vinculación con los centros educativos del municipio. Desde Maranya se considera que es de gran importancia ofrecer proyectos alternativos que constituyan una red cultural creada por jóvenes y niños, de la cual estos sean protagonistas y máximos benefactores. Por ello, cada curso presenta diferentes proyectos para llevar a cabo en uno de los espacios en los que más población juvenil hay, el instituto de educación secundaria del municipio. Entre los proyectos que se han llevado a cabo en el centro podemos encontrar: sesiones de juegos de mesa, teatro social, huerto ecológico, excursiones culturales y el programa principal que sustenta esta relación, la tutoría entre iguales. Con estas actividades los jóvenes interaccionan y colaboran con el entorno, trabajando, en este caso, la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Estos proyectos se entienden desde ese «tejer red» que dinamiza espacios de reflexión entre jóvenes y territorio.

Experiencia de tutoría entre iguales en el IES Violant de Casalduch

Los jóvenes de Maranya empiezan a participar en el IES de modo oficial a través del antiguo programa PROA (programa de refuerzo, orientación y apoyo). De manera no oficial se percibe que lo hacen de muchas otras formas (actividades, mediación, debates en clase, etc.). Maranya ve al IES como un espacio de ciudadanía en el que se abre paso la vida juvenil. El IES ve a Maranya como un lugar desde donde dinamizar la reflexión y la acción crítica colectiva. El propio profesorado aprecia que el

alumnado que participa en Maranya es más activo, colaborador, autónomo y, por ello, promueve más actividades en el centro que el resto (Aguirre, 2017).

La relación entre Maranya y el programa de acción tutorial nace cuando el Gobierno decide eliminar el presupuesto para el plan PROA (programas de refuerzo, orientación y apoyo). Durante muchos años, el programa ha ayudado tanto a estudiantes con dificultades como a alumnos recién llegados al municipio a seguir el ritmo en las aulas y a su completa integración. Con los recortes, el proyecto desaparece y desde la asociación de madres y padres (AMPA) y el colectivo docente, se considera necesario dar continuidad a este tipo de iniciativas para luchar contra la desigualdad de oportunidades. Desde Maranya se entiende que es un momento para apoyar a los alumnos y alumnas que más lo necesitan y es necesario hacerlo de una manera firme para asegurar su acceso a una formación digna. A su vez, la AMPA se niega a abandonar del todo el plan PROA y propone alternativas, entre las que se encuentra Maranya. De este modo nace la tutoría entre iguales, que se convierte en una parte esencial de la dinámica del centro y se integra como un programa propio del IES en colaboración con la CdJ.

Los proyectos solidarios de colaboración, como este programa sostenido por voluntarios, pueden mantenerse en el tiempo si se consigue trabajar la capacidad organizativa y la ayuda mutua entre estudiantes. La cuestión es que los proyectos de voluntariado funcionan si los actores son sus protagonistas. Así pues, la AMPA, el profesorado y Maranya son conscientes de que iniciar este programa es un trabajo continuado que se convertirá en un proyecto de empoderamiento juvenil a medio y largo plazo. Se trata de generar en los jóvenes la oportunidad de trabajar por su cuenta, organizándose y desarrollando dinámicas de ayuda entre ellos.

Existen múltiples estudios que aseguran que los propios alumnos y alumnas pueden hacer de mediadores e incluso ser más efectivos que el profesorado (Duran y Vidal, 2004). Por lo tanto, al tratarse de jóvenes ayudando a otros jóvenes el proyecto se asegura tener viabilidad en cuanto a que:

- los alumnos y las alumnas son aprendices recientes de los contenidos y, por lo tanto, son más sensibles a los puntos que necesitan mayor esfuerzo y, por consiguiente, mayor ayuda;
- utilizan un lenguaje más directo y cuentan con la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos con sus compañeros y compañeras;
- su flexibilidad horaria y la semejanza en las necesidades sociales aproxima la ayuda entre unos y otros;
- la reducción de la desigualdad entre estudiantes se provoca de inmediato al compartir espacios y vida.

En el proyecto se crean cuatro becas de alumnado acompañante que ayudan a un máximo de cuarenta alumnos y alumnas con necesidades de atención al estudio. La selección, gestión y tutorización del proceso con los jóvenes becados es tarea de la CdJ, y se realiza en plena coordinación con una persona de la AMPA y un profesor del IES encargado del proyecto. La dedicación de cada alumno o alumna acompañante es de cinco horas semanales. El trabajo de acompañamiento a las personas becadas y en las reuniones y actividades generadas se lleva a cabo por una persona titulada del grupo de animadores voluntarios de Maranya. Las cuatro personas becadas coordinadas por el animador sociocultural y el profesor del IES acompañan cuatro tardes a la semana al alumnado que participa en el proyecto.

Entre otras cosas, trabajan el desarrollo de hábitos de estudio; el fomento de rutinas adecuadas; la mejora de competencias básicas de escritura; el perfeccionamiento de la expresión oral y la capacidad de atención, y la dinamización de una actitud solidaria con los compañeros a través de la ayuda mutua. El animador o animadora sociocultural se encarga de que el alumnado becado sea consciente de la necesidad imperante de ser solidario, así como de que aprenda técnicas básicas de acompañamiento en la tutoría entre iguales. Esto implica no dar soluciones directas a los problemas, sino hacer preguntas y plantear técnicas que favorezcan el pensamiento crítico y el razonamiento entre los alumnos y alumnas del programa. Además, se deben coordinar entre ellos, lo que favorece el trabajo en equipo y el sentimiento de acompañamiento en su tarea.

En definitiva, con este diseño se consigue dar continuidad al trabajo iniciado con el PROA, además de dinamizar la relación entre el centro educativo y la ciudadanía a través de la CdJ. De manera particular, se logra aplicar y transferir el conocimiento significativamente a partir de la relación igualitaria entre el alumnado. Se aprenden y despliegan habilidades que facilitan la construcción de un sentido de competencia académica entre el alumnado. Asimismo, se consigue mejorar el sistema de valores del estudiantado participante trabajando de cerca la educación en valores, las problemáticas sociales y también diferentes cuestiones éticas que favorecen la reflexión sobre estas. A su vez, se logra relacionar el pensamiento con la acción y esto ayuda a encarar diferentes fenómenos de la vida cotidiana desde el protagonismo y la autonomía del alumnado a partir del principio de solidaridad. Es así como los jóvenes pueden aprender cómo afrontar diferentes situaciones sociales y contribuir a la mejora de la propia comunidad.

3. Conclusiones

Desde el surgimiento de la pedagogía social se desbanca a la escuela como único espacio de aprendizaje al reconocer otros lugares desde donde poder crear un entorno educativo complementario. La escuela y el territorio deben unirse, hablarse y compartir objetivos y espacios. La cultura está en el territorio y es la única forma para conseguir una transferencia en el aprendizaje (Carbonell, 2015).

Maranya se sitúa como espacio de aprendizaje dentro de una pedagogía de ocio democrática descrita desde la participación comunitaria, la inclusión, la cooperación y la búsqueda del bien común, asumiendo la construcción de la cultura desde estos mismos parámetros y promocionando la sociabilidad a partir de la colectividad. En este caso nos encontramos con una asociación que pone en valor dos aspectos fundamentales que influirán en el aumento de la participación social y en la posibilidad de lograr espacios educativos comunes en el territorio. Primero, el hecho de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia (Dewey, 1997). En segundo lugar, la evidencia de que el espacio público importa y que la asociación tiene razón de ser si pertenece al espacio público, si se convierte en parte de todos y todas. Estas dos distinciones tienen sentido si se vincula la CdJ con el territorio y se consigue trabajar el sentido de pertenencia entre las personas participantes.

Participar en organizaciones cívicas fomenta habilidades cooperativas que generan responsabilidades compartidas sobre proyectos colectivos. Así, miramos hacia la colectividad, hacia el bien común, alejándonos de la individualidad tan frecuente en la actualidad. Para no renunciar a lo común y dinamizar espacios de inclusión entre escuela y territorio, podemos tener en cuenta

tres de las acepciones básicas de la participación social: el sentirse parte, tomar parte y partir con (Aranguren, 2010). Con estas podemos plantearnos los objetivos que se deben tener en cuenta para que la ciudadanía participe del territorio desde lo común. Por un lado, está el ser parte. Apoyarnos, cuidarnos, tener objetivos comunes y valores compartidos que nos permitan trabajar la idea de pertenencia. Este sentimiento es fundamental para desarrollar procesos de cooperación social, para que las sociedades puedan resistir las tendencias a la fragmentación y para afianzar la inclusión y la cohesión social (Turner, 1990). En segundo lugar, el tomar parte. La implicación viene al sentir que algo nos afecta, de ahí que la participación que se guía por el principio de voluntad sea la más efectiva. Tomar parte es incorporarse activamente a algo que se siente como propio desde la autonomía, la voluntad y el protagonismo. Por último, el partir con. Desempeñar siempre la acción con otras personas desde lo común, trabajando desde elementos cooperativos que fortalecen la construcción de una cultura colaborativa. Es aquí donde unimos pensamiento con acción olvidándonos de la cultura individualista y competitiva para pasar a la acción colectiva.

La era de la COVID-19 nos muestra la importancia de estas tres acepciones. El espacio común precisa de cuidado mutuo, de unión, de relación, de sentirnos escuchados practicando la confianza, desde tiempos lentos, de escucha relajada y libertad. Por ello, encontrarnos con espacios de unión ciudadana como estos programas es esencial para conseguir remar hacia una vida que pone en valor lo social y lo común frente a los mecanismos individualistas y competitivos. Necesitamos espacios que nos sirvan para construir redes solidarias de transformación social, espacios en los que sea posible conseguir que la escuela forme parte del proceso de transformación y desarrollo del territorio,

espacios en los que el hecho educativo y la necesidad de cuidado mutuo sean evidentes entre la ciudadanía y el territorio público. La escuela debe derribar sus muros buscando el lugar común a través de proyectos de transformación y mejora junto con todo el tejido social. Así podremos construir un modelo educativo transformador desde la participación ciudadana, convirtiendo a la escuela en un agente activo de la comunidad.

Bibliografía

- Aguirre, A.** (2017). *Ciudades de papel: etnografía militante sobre la cultura de participación juvenil en la Casa de Joventut la Maranya* [tesis doctoral]. Castellón: Universidad Jaume I.
- Aranguren, L.** (2010). *La nueva órbita de la participación social*. Madrid: Plataforma 2015.
- Carbonell, J.** (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J.** (1997). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Duran, D.; Vidal, V.** (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- López, F.; León, L.** (2009). «La animación sociocultural como contribución a la construcción de la identidad comunitaria». *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación* (núm. 16, págs. 139-150).
- Turner, J. C.** (1990). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del Yo*. Madrid: Morata.

Capítulo XV

**Devenir maestras contemporáneas
con las instituciones culturales
y patrimoniales del territorio**

Gloria Jové Monclús

Hace muchos, muchos años Arnau Mir de Tost y el obispo Ermengol se encontraron. La semana pasada, los de la escuela Arnau Mir de Tost hemos ido al Museo de la Seu, el Espacio Ermengol.

Antia, 8 años, Pla de Sant Tirs, octubre de 2019

1. Para empezar

En 1882 y en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), se creó el Museo de Instrucción Pública, conocido como Museo Pedagógico Nacional, como un núcleo institucional desde donde se articularon las principales reformas que Manuel Bartolomé Cossío quería introducir en las escuelas. Se hizo especial énfasis en los problemas estructurales y de formación del profesorado de las escuelas normales, que no participaban del movimiento educativo que recorría Europa por aquel entonces. La visión reformadora de la escuela y de la educación de Cossío sitúa al maestro como el elemento central y como un agente vivificador. «El buen maestro crea atmósfera educativa...» decía (Otero, 1994). Por eso desde la ILE se propiciaba que el maestro viajara, que se reuniera con profesores mejor formados, que se despertara en él la afición por el arte y la literatura y que estuviera

informado del acontecer del mundo. Debía despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista. La creación del Museo Pedagógico fue resultado de un viaje de Bartolomé Cossío por Europa para conocer los diferentes museos ya creados a mediados del siglo XIX. Estos museos tienen la finalidad de reunir, guardar y exponer colecciones de objetos de uso pedagógico, a la vez que eran centros de estudio, de formación y de innovación pedagógica.

La dirección del Museo Pedagógico Nacional pretendía organizar un museo en cada escuela normal de formación del profesorado, porque el museo quería ser un centro de investigación y enseñanza para la renovación y vitalización de la educación primaria y de la pedagogía en general, un centro de innovación a través del cual se introducirán en España los avances metodológicos y conceptuales existentes ya en otros países, por lo que el «Museo» era imprescindible en la formación del maestro.

Para Cossío, el «Museo Pedagógico real» es la escuela viva que debe poder mostrar procesos y provocar encuentros para aprender a educar y que debe servir al profesorado como elemento crítico y de reflexión (Otero, 1994). Como director del Museo Pedagógico Nacional, Cossío impulsó la Junta de Ampliación de Estudios, que fue el organismo de principios de siglo XX que mayor apoyo dio al desarrollo científico español, creando centros de investigación y un programa de becas para estudiar en el extranjero. Cossío impulsó las Misiones Pedagógicas, que iniciaron su andadura en 1931 con el objetivo de acercar la cultura a cualquier rincón del país. Participaron en ellas más de quinientos profesionales de distinta procedencia, maestros, profesores, artistas y jóvenes estudiantes e intelectuales. Entre 1931 y 1936 hubo cerca de doscientas y Val del Omar dejó constancia audiovisual

de ello en «Estampas 1932» y algunas fotografías. Cossío quiso crear puentes entre la cultura popular –la cultura del pueblo, las artes culturales y cualquier manifestación cultural popular–, con lo que era considerado como alta cultura. Para ello, necesitaba poner en contacto a artistas, poetas, escritores, músicos, actores y filósofos con los maestros que estaban con la gente. Así se generaría un proceso de retroalimentación continua en el que el mundo educativo estaría en primera línea del mundo cultural, y el mundo cultural entraría experiencialmente con la vida cotidiana de las gentes. La reforma de la educación era un gran proyecto educativo y cultural. Las investigaciones muestran que los momentos decisivos de avance educativo de un país se han dado cuando los maestros y maestras han estado en la primera línea cultural, en momentos en los que se han producido «encuentros» entre las manifestaciones artísticas y culturales y el mundo de la educación, lo que ha permitido pensar otra escuela conectada con el mundo, con la naturaleza, con la vida.¹

El Museo Pedagógico Nacional cerró en 1941 por los acontecimientos tristes que se iniciaron un 18 de julio de 1936 y quedó, junto a tantos maestros y maestras, en silencio. Como Antonio Benaiges, que no pudo cumplir su promesa de llevar a los niños a ver el mar (Nerín, 2018).

1. En el libro *Maestras contemporáneas* construí un poema visual con estas dos palabras: *cultura* y *educación*, *educación* y *cultura* (Jové, 2017b, pág. 42).

2. Tejiendo la formación de maestras contemporáneas

El 17 de diciembre de 2015, Luis Camnitzer, artista uruguayo considerado uno de los máximos representantes en el arte conceptual y en las relaciones entre arte y educación, llegó a Lleida en medio de una gran niebla. Esto no le impidió fotografiar lo que había en la fachada principal de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social: *El museu és una escola. L'artista aprèn a comunicar-se. El públic aprèn a fer connexions*. Por primera vez su obra era traducida al catalán y se situaba fuera de un museo.

¿Y por qué intervenimos esta frase en la Facultad? En la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida y en el grado de Maestras de Educación Primaria, aprendemos a comunicarnos en torno al arte, en los espacios y con los recursos que la ciudad y el territorio nos ofrece. La metodología que concretamos pretende vivir y experimentar la interacción con el arte como medio para comprender nuestra realidad humana. Esto permite abrir miradas y realizar conexiones a fin de dar respuesta a la heterogeneidad, la complejidad y la incertidumbre que caracterizan los contextos del siglo XXI. *Diversidad, diferencia, alteridad, etiquetas, creencias, expectativas, estrategias metodológicas y organizativas* son términos, conceptos, vivencias, experiencias, que forman parte de la vida en nuestro contexto de formación. Como Eisner (2004), consideramos que el arte, por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone, contribuye a la formación de personas receptivas, críticas, dialogantes, imaginativas y reflexivas. El arte es un potenciador de mundos posibles (O'Sullivan, 2006) y una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos (Deleuze y Guattari, 1995). Estos autores usan la metáfora del

rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades y construir un pensamiento nómada, alentándonos a repensar los contextos y las prácticas escolares y educativas (Jové, 2017a). Y la manera que tenemos de trabajar es práctica, creadora y colaborativa con el entorno (Jové y Betrian, 2012). Cualquier espacio puede devenir un espacio de aprendizaje.

Nuestra relación con los museos, centros de arte e instituciones culturales y patrimoniales se fortalece a partir de 2009 cuando iniciamos el proyecto «Zona Baixa» entre la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centre d'Art La Panera. Zona Baixa se concibió como un espacio expositivo situado en la Facultad, que se ha convertido en una especie de laboratorio creativo y educativo. Con nuestras estudiantes transitamos y aprendemos con los museos, con los centros de arte y con las instituciones culturales y patrimoniales,² y con ello fortalecemos el sentimiento de pertenencia al territorio que habitamos. Quizás sea en este devenir como estamos reconceptualizando el Museo Pedagógico que creó Bartolomé Cossío como un proyecto motor de la innovación educativa en el territorio. La biblioteca, el museo, el espacio cultural, el centro de arte, el espacio patrimonial, el entorno natural, la ciudad, un patio abandonado, pueden imaginarse como museos al aire libre, abiertos, donde el visitante puede explorar y aprender con el espacio y experimentar el paisaje a través de los diferentes sentidos.

La intervención de la obra de Luis Canmitzer en nuestra Facultad nos compromete a desarrollar el proyecto «El museu és una escola»,³ que pretende que en el imaginario escolar se con-

2. Todas las referencias vinculadas a los proyectos pueden consultarse en Espai Híbrid: <http://www.espaihibrid.udl.cat/?page_id=20>.

3. En <<https://museuesunaescola.wordpress.com/>>.

temple el museo como un contexto real para generar aprendizajes. Se está desarrollando con nuestras estudiantes y con distintas escuelas, con distintos museos, centros de arte e instituciones patrimoniales y en distintos territorios.⁴ Los proyectos formativos se convierten en un espacio híbrido entre educación, arte, cultura y territorio, donde la cultura se transforma en herramienta para la innovación educativa y mejora de la práctica profesional. Se parte de la necesidad de crear complicidades entre las instituciones educativas y culturales de cada pueblo o ciudad a fin de favorecer la revalorización y dinamización del territorio como un lugar de aprendizaje para todos. Y las maestras son los agentes principales.

3. Estampas que muestran nuestras trayectorias

Del 18 de mayo de 2016 al 18 de junio de 2017, los habitantes y los transeúntes de la ciudad de Valencia nos pudimos «perder» en multitud de ciudades a las que nos invitaba la exposición comisariada por José Miguel Cortés *Perdidos en la ciudad*. Escuela 2, cooperativa escolar de Valencia, partió de la interacción con la obra de Gordon Matt-Clark *Underground Paris: Notre Dame* de 2006. Esta exposición permitió a los niños y niñas de la etapa de infantil aproximarse a la ciudad a partir de lo que el subsuelo esconde para, de este modo, expandir el currículo y visualizar lo invisible (Jové, 2017b). Según José Miguel Cortés, el comisario de la exposición:

4. Entre otros: Museu Comarcal de Cervera, Espai Ermengol de la Seu d'Urgell, IEI de Lleida, Espai «Lo pardal», fundación Viladot, IVAM y Bombas Gens de València, Fàbrica Trepal de Tàrraga.

«A la vez que los proyectos realizados por los niños expanden las posibilidades de la propia exposición, como la ciudad imaginaria diseñada por la clase de primero de primaria, donde en ella habría sitio para los animales y los niños podrían conducir; este trabajo incorporaba a la exposición otra ciudad imaginaria a las obras de la colección del IVAM que yo como comisario había seleccionado para que evocaban a ciudades imaginarias».⁵

En septiembre de 2017, en el Museo comarcal de la Segarra-Cervera el artista Joanpere Massana exponía *Presencias y ausencias*, sobre la presencia y la ausencia de la infancia en la casa museo del siglo XIX. Cinco escuelas partieron de esta exposición y concretaron sus proyectos anuales. Según afirmaba Francesca, profesora de secundaria del Instituto La Segarra de Cervera:

«Cuando fui a la exposición ya conocía la Casa Duran, y vi la intervención de Joanpere Massana. Cuando fuimos con los alumnos ellos veían y se fijaban más en los detalles, tanto de la casa como de la exposición. Observando cómo los alumnos visitaban la casa veo que en mi asignatura les tengo que dejar más libres y partir de sus conocimientos previos. Buscábamos la mirada de niño en la casa, yo he encontrado la mirada del adolescente en mi docencia».

Uno de los encuentros en la casa museo tuvo lugar entre un grupo de secundaria del Instituto de Guissona y las futuras maestras de la Universidad de Lleida. «Esta heterogeneidad ha enriquecido y generado el deseo de seguir aprendiendo a adolescentes de un grupo que estaban seguros de finalizar su últi-

5. Como las de Charles Simonds o Miquel Navarro. *Catálogo de la exposición «Perdidos en la ciudad»* (colección del IVAM, 2016).

mo año de escolarización obligatoria y abandonar los estudios definitivamente» comentaba María, su profesora. Para las futuras maestras, no tener información previa del grupo supuso una experiencia para conocer cómo las expectativas y los prejuicios pueden condicionar las situaciones de aprendizaje.

En septiembre de 2019, con el Espacio Ermengol-Museo de la Ciudad de la Seu d'Urgell, cinco escuelas partieron de la colección permanente del museo para realizar sus proyectos. En marzo de 2020, en pleno desarrollo de los proyectos, irrumpió la COVID-19 y llegó el confinamiento y, con ello, la escuela virtual.

La escuela de Castellciutat había partido de una maqueta expuesta en el museo que representaba su territorio en la Edad Media. En esta ya está representada la fortaleza de Castellciutat vista desde la Seu. La maestra comenta:

«Tenemos un conocimiento del castillo del pueblo como espacio de ocio para celebraciones familiares, el proyecto nos ha permitido conocer su historia y de la mano de Julie Merethu y su obra *Citadel* y de Jordi Colomer y *Anarkitecton* hemos profundizado en el tema de las fortalezas y de qué materiales estaban construidas para poder hacer comparación con los materiales con los que construimos nuestras casas».

Durante el confinamiento las maestras reformularon su propuesta:

«Los castillos y sus fortalezas se construían para defenderse de los enemigos. Era el lugar más seguro para protegerse. ¿Cuál es el lugar más seguro para protegernos del virus? Nuestras casas se han convertido en nuestras fortalezas. Os proponemos realizar una maqueta de vuestra fortaleza con los materiales que tengáis en casa y entre todos cuando nos podamos encontrar construiremos la ciudad confinada».

De esta iniciativa emergió una heterogeneidad de ideas, materiales, perspectivas y enfoques.

Por su parte, la escuela Albert Vives de la Seu partió de la evolución que había sufrido la ciudad y concretamente de los cambios del barrio de Santa Magdalena, que es donde se encuentra la escuela. Como explica Alba, maestra de segundo curso de primaria:

«Realizamos una visita al Archivo Comarcal y a partir de fotos antiguas de las casas y del barrio, facilitadas por el archivo, ubicamos dónde se encontraba y nos desplazamos al lugar tomando una foto actual y dibujando los cambios y transformación en el espacio».

Durante el confinamiento plantearon un nuevo reto:

«Siguiendo con el proyecto sobre nuestra ciudad y el barrio, durante el confinamiento planteamos una propuesta a modo de reto, haciendo más investigadores y partícipes a los niños y niñas y sus familias en esta actividad. Presentamos fotografías antiguas de sitios concretos de la ciudad para que los propios niños y niñas de algún modo viajaran en el tiempo buscando los sitios de las fotografías antiguas, de cómo era la ciudad alrededor de principios de 1900, para que se situaran en el mismo sitio e hicieran la foto actual».

4. Deseo de emanciparse polifónicamente

Aprender y formar maestras con el museo, con el centro de arte y con las instituciones culturales y patrimoniales deviene un espacio híbrido entre educación, cultura y territorio que permite tejer complicidades entre los centros educativos y los recursos

comunitarios con el fin de activar la red en el territorio. Esto permite a las maestras desarrollar sentimientos de pertenencia al territorio rural o urbano y cambiar miradas hacia los contextos y los procesos que somos capaces de generar para que todas podamos aprender.

Esta metodología exige una actitud abierta por parte de las maestras ante la incertidumbre que conlleva escuchar la diversidad de voces y acontecimientos para tomar decisiones curriculares y concretar prácticas educativas distintas (Domingo, 2018). Es necesario tener predisposición al cambio y la mejora profesional, y hacer real la apertura de la escuela al entorno, lo que afecta a los espacios, los horarios, los profesionales y las metodologías. Lo importante es que la maestra conciba la concreción de estos proyectos no como propuestas para hacer con sus alumnos, sino como una oportunidad para su aprendizaje y para su mejora personal y profesional. Son proyectos en los que se crean las condiciones para que todos podamos aprender desde la metac conciencia de que todos queremos aprender. Nos interesa saber cómo somos capaces de generar situaciones en las que todos podamos hacerlo (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006).

A través de procesos de reflexión y de investigación-acción como formadores de maestras, intentamos situarnos en la coherencia y la consistencia entre lo que decimos desde el discurso y lo que concretamos en nuestras prácticas (Deleuze y Guattari, 1995). Por eso planificamos el inicio de cada curso a partir de los recursos culturales y patrimoniales que nuestra ciudad nos ofrece, decidimos los espacios y vamos trazando el itinerario que nos permita transitar de uno a otro durante todo el periodo de formación.

La sociedad del siglo XXI necesita maestras y maestros comprometidos socialmente y con el territorio, desde el reconoci-

miento y la ética hacia el otro, y capaces de concretar proyectos para la mejora y el cambio. Apostamos por ver y vivir el museo, el centro de arte y las instituciones culturales y patrimoniales como espacios de posibilidades en los que puedan pasar otras cosas de las que pasan quedándonos confinados en las aulas y en la escuela.

Como decía Alba, maestra de la escuela Albert Vives:

«Como docente, participar en el proyecto ha sido muy enriquecedor, ya que pude tener más conocimiento sobre mi propia ciudad, aprender con los propios niños y tener en cuenta su visión. Además, fui más consciente de los recursos y medios de los que a veces no nos damos cuenta, y podemos disponer, y nos pueden ayudar a crear un entorno de aprendizaje más significativo y real. De esta manera, creo que fue interesante ver cómo podemos crear una especie de red, dar importancia y espacio a instituciones y lugares que a veces no contemplamos lo suficiente desde la escuela, y que pueden resultar un gran recurso para el aprendizaje».

Bibliografía

- Clarke, H.; Egan, B.; Fletcher, L.; Ryan, C.** (2006). «Creating case studies of practice through appreciative inquiry». *Educational Action Research* (vol. 14, núm. 3, págs. 407-22).
- Deleuze, G.; Guattari, F.** (1995). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Domingo, E.** (2018). *Construint Camins. Seguiment-investigació del projecte «El museu és una escola» en la seva implementació al territori de la comarca de la Segarra* [trabajo de fin de máster de Educación Inclusiva]. Lleida: UdL.
- Eisner, E.** (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Jové, G.** (2017a). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Publicacions de la UdL.
- Jové, G.** (2017b). «Perdidos en la ciudad. La vida urbana en las colecciones del Ivam». *Kultur* (vol. 4, núm. 7, págs. 269-281).
- Nerín, G.** (2018, 15 de agosto). «Antoni Benaiges, maestro republicano asesinado por enseñar a soñar» [artículo en línea]. *El Nacional.cat*. [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2020]. <<https://tinyurl.com/y3c2yngf>>
- O'Sullivan, S.** (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Otero-Urtaza, E.** (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Capítulo XVI

**Comunidades locales movilizadas
para la educación de adultos:
el proyecto «Letras Prá Vida»**

Dina Isabel Mendes Soeiro, Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

y Carla Susana Ribeiro Patrão

1. La escuela fuera de la escuela

La Escuela Superior de Educación de Coimbra (ESEC), que forma parte del Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), contribuye al desarrollo científico, social, artístico y cultural de Portugal. Anclada en una relación duradera de confianza con diversas organizaciones, establece colaboraciones que revalorizan y promueven la formación de la ESEC, mediante la realización de estancias, intercambio de experiencias y participación en proyectos conjuntos.¹

Las comunidades locales son agentes importantes en la educación y aliados clave de las instituciones educativas. La ESEC siempre ha tenido una fuerte relación con las comunidades locales, basada en la construcción compartida del conocimiento. Es una institución integrada en su territorio, cercana a las comunidades, que busca atender lo que estas necesitan valorando sus potencialidades.

La vocación de la ESEC, inicialmente centrada en la formación del profesorado, ha crecido y es hoy diversa y multidisciplinar, con 17 grados y 14 másteres, en áreas como educación, artes, comunicación, multimedia y turismo, con estudiantes de todo el

1. <<https://www.esec.pt/esec/missao-visao>>

país, Europa y el mundo. La ESEC ofrece iniciativas abiertas a la comunidad, pero también hacia la comunidad. Además de prestar servicios comunitarios, la formación de la ESEC está orientada a la práctica y es de carácter profesionalizador. En el ámbito de las licenciaturas, la actividad curricular incluye estancias en un contexto laboral real y el contacto de los estudiantes con organizaciones o comunidades en algunas unidades curriculares. También se alienta a los estudiantes a que realicen el servicio voluntario, que se valora en su formación y acreditación.

Fue en esta dinámica de aprendizaje servicio como nació «Letras para la Vida» (LPV) en 2015. Es un proyecto de intervención comunitaria para promover la alfabetización de adultos a través de los talleres «Letras Prá Vida», «Teclas Prá Vida» y «Músicas Prá Vida». El punto de partida es la alfabetización para la vida, desarrollar competencias como aprender a leer y escribir, la alfabetización digital, la relación con los medios de comunicación, la familia, la salud, la cultura, la sociedad y la política. Sus objetivos: el empoderamiento de las personas y las comunidades, la inclusión social, la promoción de oportunidades de aprendizaje intergeneracional, la reciprocidad entre la educación superior y la comunidad, así como el intercambio, la reflexión y la investigación en la educación de adultos.

El proyecto incluye una dimensión de investigación aplicada, con una metodología de investigación-acción participativa crítica (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014) y una evaluación empoderadora (Fetterman, 2005; Fetterman y Wandersman, 2018). Proporciona formación inicial y de servicio sobre alfabetización y educación de adultos, y desarrolla una comunidad de práctica en este campo. Integrado en la licenciatura de Animación Socioeducativa (ASE), se desarrolló un análisis de las necesidades y potencialidades educativas en un territorio cercano a Coimbra.

Ya existía una relación fructífera entre este municipio y la ESEC, lo que facilitó la iniciativa en este contexto. Esto se articuló con el Servicio de Acción Social y Salud, atendiendo las necesidades educativas de una población envejecida cuyo nivel de analfabetismo requería una respuesta urgente.

2. Cómplices en la aventura de la alfabetización de adultos

El primer taller de alfabetización de adultos de LPV comenzó con un enfoque de proximidad. La difusión de este servicio educativo, gratuito y abierto a los adultos se basó en el contacto directo, pidiendo a la gente que hiciera correr la voz. Por ejemplo, el portero de la escuela primaria local invitó a participar a los padres y abuelos que iban a dejar a los niños, y se distribuyeron folletos en la feria municipal, el centro de salud, la iglesia, la cafetería, para que la gente pudiera conocer la iniciativa y difundirla a otros potencialmente interesados.

A medida que la gente se enteraba de que valía la pena participar a través de la voz de quienes ya lo habían experimentado, el taller iba consiguiendo más y más participantes. Contrariamente a la expectativa inicial de que fuera otro enfoque escolar —asociado, en algunos casos, a recuerdos negativos de la escuela tradicional—, el ambiente acogedor e informal de la experiencia acabó por generar entusiasmo. Se creó una comunidad de aprendizaje diversa, principalmente de personas de edad, pero también de adultos jóvenes, con diferentes niveles de alfabetización.

El grupo caracterizado por la diversidad incluye personas que querían aprender a leer, personas que sabían leer y escribir, pero

que querían aprender a escribir una carta de solicitud de empleo, rellenar un formulario de la Seguridad Social, escribir una carta de amor, etc. Para ello, cuentan con la ayuda de personas internas, estudiantes, voluntariado y profesorado de la ESEC, que constituyen el equipo multidisciplinar.

Como el proyecto se promueve en el marco de las licenciaturas de ASE, Gerontología Social (GS), Comunicación Social y Maestría en GS y Educación de Adultos y Desarrollo Local, la formación de los estudiantes se lleva a cabo en un contexto real, lo que permite el contacto directo con los participantes del proyecto, atendiendo a las necesidades socioeducativas de las comunidades.

Este aprendizaje servicio «es una forma de educación experiencial en la que el alumnado participa en actividades que responden a las necesidades de las personas y las comunidades, y son oportunidades intencionalmente planificadas para promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes» (Jacoby, 1996, pág. 5). Y de las comunidades, podemos añadir. Este aprendizaje es transformador y significativo, valioso desde el punto de vista técnico y científico, pero también de enriquecimiento personal, en un proceso de aprendizaje recíproco. Utilizando una metodología no formal y participativa en los talleres, son los participantes quienes definen sus propios objetivos y trayectorias de aprendizaje, por lo que el enfoque favorece el trabajo personalizado, que respeta y valora lo que la persona conoce y lo que es.

Se trata de una perspectiva humanista, orientada al cambio (Manninen, Jetsu y Sgier, 2019) y apoyada en referencias como la pedagogía de la autonomía (Freire, 1996), la andragogía y el aprendizaje autodirigido (Knowles, 1975, 1980), el aprendizaje transformativo (Mezirow, 1990), la educación de adultos como instrumento de cambio comunitario (Lindeman, 1926), la

reflexión sobre, para y acerca de la acción como proceso formativo (Schön, 1983), el aprendizaje por experiencia (Dewey, 1997) y el aprendizaje servicio (Jacoby, 1996).

En la puerta, el equipo da la bienvenida a los participantes con una sonrisa y un abrazo. Los afectos son centrales en la relación andragógica que construimos. Al entrar en la sala donde se aprende, se comparte y se convive, los participantes encuentran el espacio dispuesto en un rectángulo, donde todos se pueden ver y están al mismo nivel, y sobre la mesa, flores, libros varios, diccionarios, periódicos, lápices, bolígrafos, gomas y, por supuesto, computadoras. Se habilita una biblioteca para el taller con libros donados, que tiene ejemplares para personas adultas, pero también para niños y niñas. Los padres y los abuelos están invitados a llevarse los libros a casa y compartirlos con sus hijos y nietos. La visita a la biblioteca pública es también una práctica importante en el taller para promover el uso autónomo de este servicio. Los ancianos en particular entienden, con esta visita, que este espacio también es suyo. La colaboración con el equipo de la biblioteca en la preparación de esta visita y la promoción de actividades conjuntas es fundamental para atraer a estos nuevos usuarios.

Entre otras muchas iniciativas del proyecto abiertas a la comunidad, ponemos el ejemplo de la actividad «Leva-me sou teu», que consiste en el intercambio y la puesta en común de libros. Los libros se dejan libres, para que la gente pueda leerlos, llevarlos a casa y, si quieren, ofrecer otros a cambio. Otra actividad es «el Cartero», que realiza el intercambio de cartas, entre abuelos y nietos, participantes y escolares. Son muchas y variadas las dinámicas que tienen lugar en cada sesión del taller «Letras para la Vida» (LPV), que dura un promedio de 2 horas, con un grupo medio de 15 participantes y unos 5 miembros en el equipo.

Algunos de los participantes en el taller de LPV desafiaron al equipo a crear otro taller descentralizado que se celebraría en un pueblo para «aprender a manejar las computadoras». La propia comunidad se organizó en un grupo y arregló el espacio. Con el apoyo del municipio, el sábado se abrió la escuela básica, que estaba al servicio no solo de la educación de los niños, sino también de la educación de los adultos.

Así nació el taller «Teclas para la Vida», a petición de la comunidad, que promueve la alfabetización digital crítica. Además del aprendizaje funcional de las computadoras, los teléfonos móviles y las tabletas, los participantes desarrollan una postura crítica en internet y las redes sociales, lo que los convierte, más que en consumidores, en ciudadanía activa también en la red virtual. Por ejemplo, hacen valer su voz reivindicativa en internet ante las autoridades locales, exigiendo el cumplimiento de las promesas electorales. Aprenden a utilizar las herramientas de videoconferencia, a defenderse de las amenazas a la seguridad, a identificar las noticias falsas, a no alimentar los discursos de odio, entre otras actitudes críticas hacia el mundo en las pantallas.

Otras comunidades vecinas han comenzado a solicitar estos talleres en sus territorios y se han creado otros nuevos, con el apoyo de varios municipios y juntas parroquiales y la colaboración de asociaciones locales, que han cedido espacios, recursos e incluso han reabierto una escuela cerrada.

El testimonio de los participantes en los medios de comunicación locales y nacionales, que amplificaron sus voces y destacaron la importancia de intervenir con los adultos con bajas competencias en materia de alfabetización, contribuyó en gran medida a este desafío de las comunidades. El proyecto está ganando cada vez más asociaciones en diferentes territorios, con especial atención a la región central. Actualmente está presente

en 5 territorios, 12 contextos, con 14 grupos, 185 participantes, más de 50 colaboradores y 25 asociados.

La expansión geográfica se complementa con la diversificación de la oferta, con el taller «Músicas para la Vida», para atender las especificidades de las comunidades de personas mayores con déficit cognitivo o demencias, en estrecha articulación con instituciones privadas de solidaridad social (IPSS), especialmente con los profesionales que intervienen en el área de la educación en este contexto institucional.

A partir de la iniciativa de un posible socio, generalmente asociativo, se busca involucrar a los municipios, las juntas parroquiales e IPSS. Las asociaciones locales, con gran proximidad a las comunidades, tienen un mayor conocimiento de su realidad y, por lo tanto, son grandes entusiastas en el proceso de ejecución del proyecto. Como dice el presidente de la Casa do Povo de Penacova (CPP), Álvaro Coimbra, refiriéndose a la motivación que le llevó a abrazar el proyecto: «en primer lugar, por ser diferenciador en la educación de adultos. La población de edad avanzada está muy necesitada de iniciativas como esta y la LPV ha venido a llenar este vacío. El CPP ha sido un entusiasta desde la primera hora».

Reconocemos aquí la importante contribución de las asociaciones para sembrar el proyecto en los diferentes territorios. En el caso de la Asociación ICreate, que tomó la iniciativa de llevar el proyecto a Vila Nova de Poiares, su papel proactivo en la movilización de los agentes locales fue fundamental para unirse a la asociación. La presidenta Vera Carvalho destaca «el diálogo político con las instituciones municipales de la ciudad, concienciando a sus representantes de que se trata de un proyecto educativo y de inclusión social, que permite contrarrestar el aislamiento social de los ancianos». Es necesario convencer a los políticos, que ni

siquiera reconocen esta inversión o la perciben como un gasto que no vale la pena.

Las asociaciones como mediadores locales desempeñan otras funciones relevantes. Por ejemplo, la Asociación CASPAE de Coimbra, que trabaja en un distrito social donde las políticas han concentrado a los grupos desfavorecidos y minoritarios, se ha encargado de mediar entre la comunidad y el proyecto, difundirlo, motivar a la gente para que participe, apoyar la inscripción de los participantes y en todas las actividades que tienen lugar en el proceso de intervención. Además, asignó dos técnicos al proyecto, que participaron en las actividades de formación de equipos promovidas por LPV, en los talleres y en su evaluación, proporcionaron el espacio, aseguraron los materiales necesarios y el transporte de los participantes y del equipo.

Carla Mendes, técnica de CASPAE, dice que LPV «asumió el papel de guía de acción desde el principio, dada su experiencia y los resultados positivos comprobados en la alfabetización de adultos, contribuyó con acciones de capacitación para voluntarios y técnicos de forma gratuita y con pautas pedagógicas que hicieron posible el éxito del curso, lo que minimizó los temores del equipo de CASPAE, dada la inexperiencia con los adultos». Aquí puede verse la reciprocidad de estas asociaciones, que en este caso también contribuyen a la creación de capacidad técnica. Además de este impacto positivo, según Carla Mendes, se promueve la creación de lazos culturales, comunitarios y organizacionales.

El Contrato de Desarrollo Social Local (CLDS) es un proyecto municipal que «trabaja en una lógica de asociación integrada y multisectorial y tiene por objeto promover el desarrollo social local, mediante la activación de respuestas de proximidad, en articulación con los diferentes servicios municipales de acción

social, salud, educación y empleo». Es, por lo tanto, un importante asociado que nos ayuda a llegar a la comunidad. Aunque se centra en la persona, LPV promueve la transformación en y con la comunidad: «El proyecto tiene una contribución inconmensurable para los participantes que se refleja en la comunidad. En los participantes contribuye a su bienestar y autoestima, además de los aprendizajes y logros, la participación activa en las redes sociales y la conciencia de sus derechos. Se refleja en la comunidad cuando, por el bien de todos, se hacen más autónomos y conscientes del mundo que los rodea y que pueden exigir más y mejor calidad de vida», menciona Lina Santos, coordinadora local en Condeixa.

La comunidad se potencia a sí misma a partir del reconocimiento y la valoración de los procesos de aprendizaje y educación no formal de adultos e influye en la percepción que tiene la sociedad de la necesidad y la urgencia de esta formación, incluida la de los adultos mayores.

3. En busca de más resiliencia

La Enseñanza Superior Politécnica tiene una dinámica muy rica en la relación que establece con las comunidades locales. Un ejemplo de esto es el proyecto LPV, que ha logrado movilizar a las comunidades y sus diversos agentes para promover la alfabetización de los adultos.

En Portugal, las IPSS tienen una dimensión social muy relevante en las comunidades locales por los servicios que prestan. Sin embargo, la participación de estas organizaciones en la comunidad va más allá de la perspectiva asistencial, por su

contribución a la educación, en particular, a la educación de los adultos mayores. El reconocimiento de las IPSS como agentes educativos debe producirse, tanto interna como externamente, en la sociedad y en la política, por medio de la valorización de los profesionales de la animación socioeducativa y de la gerontología educativa.

En un proceso de descentralización de competencias, los municipios han asumido más responsabilidades en áreas operativas del sistema educativo formal. Sin embargo, no presentan una estrategia integrada de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, que incluya la educación de adultos y la dimensión no formal. Es urgente crear estructuras regionales y locales para promover redes de colaboración entre los diversos actores de la educación de adultos, actuando dentro de una lógica comunitaria.

Con la crisis pandémica que estamos viviendo, es aún más evidente la necesidad de trabajar en la articulación y colaborar a nivel local, entre las dinámicas sociales y educativas, de proximidad, para hacer más resilientes a las comunidades.

Bibliografía

- Dewey, J.** (1997). *Experience and Education*. Nueva York: Touchstone.
- Fetterman, D.** (2005). «Empowerment Evaluation Principles in Practice: assessing levels of commitment». En: D. Fetterman; A. Wandersman (eds.). *Empowerment Evaluation: Principles in Practice* (págs. 42-72). Nueva York: Guilford.
- Fetterman, D.; Wandersman, A.** (2018). «Essentials of Empowerment Evaluation». En: D. Fetterman; L. Rodríguez-Campos; A. Zukoski. *Collaborative, Participatory, and Empowerment Evaluation* (págs. 74-89). Nueva York: Guilford.
- Freire, P.** (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jacoby, B.** (1996). «Service-learning in Today's Higher Education». En: B. Jacoby y otros (eds.). *Service-Learning in Higher Education* (págs. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kemmis, S.; McTaggart, R.; Nixon, R.** (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Londres: Springer.
- Knowles, M.** (1975). *Self-Directed Learning: a guide for learners and teachers*. Nueva York: Associated Press.
- Knowles, M.** (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Nueva York: Association Press.
- Lindeman, E.** (1926). *The meaning of adult education*. Nueva York: New Republic.
- Manninen, J.; Jetsy, A.; Sgier, I.** (2019). *Change-oriented adult education in the fields of democracy and digitalization* [documento de trabajo en línea]. Bruselas: EAEA. [Fecha de consulta: 15 de julio de 2004]. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/02/FutureLabAE_updatedversion2.pdf>
- Mezirow, J.** (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

Capítulo XVII

**La odisea de abrir las puertas
de una escuela rural**

Cyrille Larpentier y Xelo Bosch

Equipo!!! Sacad las botellas de champán! La cuarta familia la tenemos aquí. Bárbara, Fede y su hija Eva¹ han cogido la casa de África. Han terminado la negociación, tenemos los cuatro! En breve se inscriben en el padrón y rellenarán el formulario de deseo de escolarización. Enhorabuena a tod@s, lo hemos conseguido!! Seguimos con el trabajito, porque siempre puede venir uno más.

Un beso.

Marlen

A finales de julio de 2020, Marlen nos dejó este mensaje en el grupo de WhatsApp de la comisión de educación de Almedíjar Vive. Su tono de voz no podía contener la alegría al compartir la noticia. Después de un año y medio de trabajo intenso, un confinamiento estricto, rebrotes y cambios de guion dignos del mejor culebrón, pensábamos reabrir en septiembre la escuela del pueblo.

Uno de los relatos posibles de Almedíjar, sin mencionar los poblados ibéricos, los acueductos romanos o los castillos árabes, podría ser la historia de cómo un territorio se ha movilizad y organizado para luchar contra la despoblación y cómo el reto de reabrir la escuela ha servido para ver el futuro con ilusión renovada. La relectura de la historia oficial de las últimas décadas nos ha enseñado que hacían falta muchas vidas pequeñas para cons-

1. Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de sus verdaderos protagonistas.

truir una vida en mayúscula, por lo que la experiencia que vamos a relatar aquí cobra sentido solamente si la contamos desde una perspectiva colectiva.

En 2019, un grupo de personas de la localidad (principalmente actores económicos del pueblo) se reunía periódicamente para buscar alternativas a la despoblación. La Universidad Jaume I de Castellón, a través del Programa de Extensión Universitaria (PEU) y el Departamento de Sociología (el Fòrum de la Nova Ruralitat), nos contactó para realizar un acompañamiento técnico basado en la formación y dinamización de procesos de innovación desde la investigación-acción participativa.

Almedíjar es una localidad de la comarca del Alto Palancia de la provincia de Castellón en España. Cuenta con unos 250 habitantes, de los cuales menos de 120 viven allí todo el año. Situado en el Parque Natural de la Sierra Espadán, rodeado de olivos, alcornoques y cerezos y con un clima suave, el municipio tiene una población flotante importante que procede de Valencia y Castellón. En verano el número de vecinos se triplica entre segundas residencias y el alquiler vacacional.

Aunque en Almedíjar hay niños en edad escolar, la escuela se cerró en 2013. Los padres prefirieron llevar a los niños a Segorbe por diferentes razones, entre ellas el miedo a que una escuela con pocos niños conlleve falta de socialización, la desconfianza en torno al aprendizaje en un aula multinivel y, sobre todo, la creencia de que en las concertadas hay más nivel educativo (la ciudad de Segorbe, con nueve mil habitantes y situada a tan solo 8 kilómetros cuenta con dos escuelas concertadas y una pública).

Como muchos pueblos, en las últimas décadas Almedíjar ha perdido una gran parte de sus servicios básicos. Hace un siglo contaba con setecientos habitantes, tres almazaras, un zapatero, una carpintería, tres esparterías, barberos, un molino de harina, una

fábrica de tapones de corcho, otra de yeso y una escuela repleta de niños y niñas. En la actualidad, cuenta con varios proyectos de éxito, como el de la quesería Los Corrales, donde han recuperado la oveja Guirra; la bodega Alcovi, que retoma la producción tradicional de vino de las casas; o la cooperativa Canopia, que gestiona el albergue La Surera, donde se desarrollan actividades socioculturales relacionadas con el medio ambiente. Pero, en general, la pérdida continua de servicios dentro del marco de la industrialización y, más recientemente, de la globalización y las redes sociales ha generado una crisis de identidad del mundo rural.

1. La movilización ciudadana frente a la despoblación

La primera reunión se hizo en la escuela, una edificación muy bien conservada y acondicionada. Una escuelita con su aula unitaria y su patio-recreo con parterres de flores. Actualmente, funciona como un centro social que el Ayuntamiento ha puesto a disposición de diferentes asociaciones culturales. También acoge la escuela de verano.

Al encuentro asistieron una treintena de personas y nos sorprendió que la mayoría de ellas fuesen jóvenes menores de 35 años porque esperábamos ver personas mayores o de mediana edad, ya que esa es la principal imagen de la España vaciada que se proyecta desde los medios de comunicación. Después de escuchar sus anhelos y proyecciones de futuro, concluimos que cada una de ellas era consciente de las ventajas de vivir en un entorno privilegiado, a la vez que había preocupación por la viabilidad del modo de vida elegido. Destacamos entonces la necesidad de

implicación en el proyecto de todos los habitantes del pueblo, ya que la ilusión del grupo de jóvenes era tan grande como el pesimismo de la mayoría de las personas mayores, que miraban al grupo con escepticismo. Si queríamos hacer de Almedíjar un territorio atractivo, era urgente devolver la ilusión a los mayores y fortalecer la idea entre los jóvenes de que es posible desarrollar su vida en el pueblo.

Las ganas de revertir la despoblación y de recuperar los servicios básicos era algo compartido por todos, pero de una forma idealizada, anclada en la vieja concepción productiva de familia y de vida. Repoblar una zona significa la venida de nuevas personas, nuevas familias y, sobre todo, nuevas formas de vivir y adaptarse a un medio, por lo que resulta primordial un cambio de mentalidad para entender lo novedoso no como una amenaza, sino como una oportunidad. Los cambios que nuestra sociedad está viviendo pueden ofrecer nuevas oportunidades en la lucha contra el aislamiento y la despoblación.

2. Una solución rural para un problema urbano, una solución urbana para un problema rural

El autodiagnóstico estuvo claro desde el principio: uno de los proyectos más importantes era la reapertura de la escuela. Este iba a ser el proyecto común a todos, el que permitiría lograr esa armonía e implicación deseada. Un punto de partida necesario que –como más tarde comprobamos– iba a convertirse en la mayor ilusión del grupo.

Y así se fueron fraguando varios principios clave, tanto para el proyecto de escuela –que tenía que ser una escuela diferente y

abierta al territorio— como para la reactivación de los servicios, donde surgieron proyectos novedosos como el de crear un obrador municipal compartido. Todo esto sin perder de vista la falta de vivienda y de locales en alquiler. Con el fin de dar respuestas a las problemáticas detectadas se crearon varias comisiones (educación, vivienda, bienvenida, comunicación, nuevos horizontes y coordinación) dependiendo del interés, de las competencias y de las personas que constituyen el grupo.

El objetivo de la comisión de educación era reabrir una escuela diferente, conectada con el territorio. Una escuela que valora y se apoya en los saberes locales, activa y participativa. Inspirándonos en otras experiencias, como la del CRA² Benavites Quart dels Valls y la de la escuela de Olba, surgió la idea de crear una comunidad educativa en red que nos sirviera de lanzadera para promocionar la apertura de la escuela. Estaría constituida por familias, miembros de Almedíjar Vive, habitantes del pueblo, profesor o profesora o director o directora de otros CRA, y especialistas en educación que nos inspirarían al pensar en la reapertura de la escuela y que nos ayudarían en su posterior desarrollo. Queríamos formarnos y a la vez atraer a otras personas interesadas por una escuela que tuviese una comunidad activa.

Justo en el momento en el que queríamos promocionar la apertura de la escuela de Almedíjar con jornadas de puertas abiertas, eventos, formaciones y actividades festivas, llegó la pandemia de la COVID-19 y el confinamiento con todas sus restricciones. Se nos cerraba el telón. Después de unos días de reflexión, de asimilación de la nueva situación, logramos transformar la frustración en oportunidad. Con la crisis de la COVID-19, se abría

2. Un CRA es un colegio rural agrupado donde se congregan varios centros de distintas localidades de la misma comarca de una zona rural.

ante nosotros una nueva mirada hacia el hábitat, hacia la importancia de las relaciones, de los cuidados, del entorno natural, un cambio que ponía al descubierto la precariedad de la vida en las grandes ciudades: falta de zonas verdes, elevado precio de los alquileres, escuelas y centros sanitarios saturados. Pensamos que habría muchas familias que podrían estar interesadas en venir a vivir a Almedíjar.

Ante la imposibilidad de desarrollar las actividades previstas presencialmente, decidimos utilizar las redes para difundir la iniciativa con un vídeo de presentación del proyecto. Un vídeo épico, hecho con mucho amor y espontaneidad, cada uno en casa, capturando imágenes desde sus balcones. El vídeo ha sido la chispa que nos ha ayudado a reforzar la unión y la confianza entre los miembros de la comisión de educación y reanimar a las otras comisiones, como la de comunicación, que se encargaba desde las primeras reuniones de relatar, compartir y difundir cada iniciativa promovida por parte de la agrupación. En menos de una semana nuestro vídeo contaba con más de mil visualizaciones en el canal de YouTube. El éxito de la propuesta nos motivó a seguir con los vídeos. La frase *Abrir la escuela de Almedíjar*, seguida del nombre de la persona que compartía su experiencia, nos ha servido para titular los microvídeos publicados durante los últimos meses en las redes sociales para constituir nuestra comunidad educativa en red.³

Uno de los vídeos fue el de Teresa Macian Pavia (6/5/2020), miembro de la comisión de educación de Almedíjar Vive. Teresa ha sido durante trece años y hasta su cierre profesora titular del

3. Los vídeos pueden consultarse en la página de Facebook de Almedíjar Vive y en YouTube: <<https://www.youtube.com/channel/UCk8Db2jKMudjbz5dXloQO4w>>. Entre paréntesis señalamos la fecha de publicación de cada uno.

aulario de la localidad. Su historia era muy importante, ya que ofrecía una mirada al futuro del proyecto sin olvidar sus raíces y todo el trabajo realizado cuando el aulario estaba en funcionamiento. En el año 2000 Teresa comenzó a trabajar en la escuela de Almedíjar. Se encontró con un colegio de nueva construcción y con una clase multinivel. Nos cuenta que en aquellos momentos un nuevo colegio significaba mucho para las familias. En ese contexto de ilusión, la maestra emprendió el reto de desarrollar una escuela incluida en su territorio. Pasear por el pueblo, observar a los habitantes, aprender cómo se extraía el corcho, estudiar las plantas y animales de la zona, visitar gallineros, la quesería, la bodega y la fábrica de bolsos y cinturones: todo ello formaba parte de las actividades propuestas por la maestra. También contaban con un huerto donde colaboraban abuelos y abuelas del alumnado. Salir del colegio, integrar el entorno y a su gente, la vida convertida en un pretexto para aprender. En 2005 Teresa participó en la creación del CRA Palancia-Espadán⁴ y fue también su directora. En septiembre de 2013, a pesar de su compromiso y sus esfuerzos, vio cómo la escuela cerraba sus puertas por falta de alumnado.

Recordemos que publicamos los primeros vídeos en el contexto de un confinamiento estricto. Solamente podíamos salir de casa para comprar a menos de un kilómetro de los domicilios y estaba prohibido cambiar de ciudad o de provincia para poder visitar un pueblo o una escuela. No obstante, en cuanto empezamos a recibir correos electrónicos y llamadas de personas interesadas, la comisión de bienvenida se puso otra vez en marcha para ayudar, informar y acompañar a quienes quisieran instalarse

4. Sobre la creación del CRA Palancia Espadán, podéis ver el vídeo de Sandra Peiró (24/5/2020): <<https://www.youtube.com/watch?v=kBYm8uxlmv8&t=3s>>.

en Almedíjar. Se trataba de reflejar la hospitalidad y el espíritu de solidaridad del pueblo y de derivar a la comisión correspondiente según las necesidades.

De estas necesidades la más recurrente es la de encontrar casa. La comisión de vivienda está trabajando en el censo de casas en alquiler y en venta, así como en la confección de un banco de tierra que ponga a disposición suelo agrícola a habitantes o a recién llegados interesados en crear pequeños huertos. Si en Almedíjar es muy fácil que una persona ceda un terreno para cultivar, es mucho más complicado encontrar una vivienda en alquiler. Necesitábamos ayuda y pedimos al Ayuntamiento la difusión en el bando móvil de una campaña para promover el alquiler.

Desde el principio intentamos incluir a las administraciones dentro del proyecto. Entendimos que la despoblación no era un hecho natural, sino más bien un fenómeno cuyas causas tenían claras raíces políticas resultantes de una gestión territorial urbanocéntrica. Hablamos con varias administraciones y representantes políticos. Hasta ahora han mostrado su interés y simpatía por la iniciativa, pero no se han comprometido de manera clara. Como explicamos en otro texto:

«Los últimos años se está visibilizando la problemática de la despoblación en Europa y en España. Aquí, guiados por el rédito electoral, los partidos políticos han sentido la obligación de mostrar sensibilidad ante estas cuestiones, incluyendo en sus agendas el reto demográfico de las zonas despobladas» (Bosch y Larpenteur, 2020).

Es crucial que la Administración flexibilice las normas de apertura de las escuelas rurales y que facilite la reimplantación de servicios básicos y la acogida a nuevos habitantes. Como dice Jordi Marín (vídeo 18/5/2020), «nos gustaría que las políticas,

partiendo de la política municipal, de la provincial, de la autonómica y por supuesto de la estatal, pusiesen en valor la escuela como un elemento fundamental para el futuro desarrollo de un pueblo».

Un ejemplo de actuación de la Administración se da en la Segunda República (de 1931 al 1939), cuyo objetivo de construir escuelas en las masías buscaba acercar la educación a toda la población que vivía dispersa. Como señala Odet Moliner (vídeo 10/7/2020), «el cierre de estas escuelas originó que muchas familias tuvieran que abandonar sus casas y se trasladaran a vivir al pueblo. Fue uno de los factores del éxodo rural que se produjo en los años sesenta-setenta».

En el caso de Almedíjar, el requerimiento administrativo de cuatro niños empadronados en el municipio nos deja a las puertas de abrir la escuela, ya que actualmente tenemos tres (dos de ellos se han instalado con sus familias en el pueblo atraídos por el proyecto). Muchas veces la escuela es uno de los últimos servicios públicos subsistentes en un pueblo. La supresión de una escuela no es la causa directa de la muerte de un pueblo, pero simbólicamente tiene ese peso.

3. Abrir las puertas de la escuela abre las puertas a la repoblación

Un pueblo puede tener unos buenos comercios, un entorno maravilloso, tener turismo, residencias secundarias, pero si no tiene escuela, la vida es diferente. La escuela y los niños y las niñas que la componen cambian radicalmente la percepción del municipio. Nos hacen salir de la visión productiva (económica y

de ocio) para acoger una dimensión reproductiva, más centrada en las necesidades de niños y niñas, pero también de las personas mayores y de todos los habitantes en general. Siguiendo la dimensión reproductiva de un lugar, dejamos de priorizar la movilidad lineal (de casa al trabajo o de las ciudades al pueblo) para incluir la movilidad que exigen los cuidados.⁵

Lo cierto es que, como expresa Joan Traver-Martí (vídeo 10/6/2020), «para devolver la esperanza a un territorio y a sus gentes necesitamos una escuela, ya que el vínculo que mantiene con su propio territorio nos puede ayudar a construir un futuro mejor». Una escuela pública de calidad en el ámbito rural es un elemento clave, un motor de dinamización. La idea de abrirla ha servido de pretexto para reunir a todo el grupo alrededor de un proyecto común. Si hablamos desde una perspectiva económica o de desarrollo urbanístico, las divergencias de ideología aparecen rápidamente. Cada persona, dependiendo de su punto de vista e intereses, defenderá una visión, pero en un pueblo nadie irá en contra de la apertura de una escuela pública de calidad.

Según Pilar Abos (2020), las escuelas en contexto rural son «escenarios reales de procesos de innovación pedagógica en su importante papel de preservar el derecho a la educación de todos los ciudadanos». Unos espacios ideales para la implantación de una educación de calidad que, tal y como plantea Adrià Benet (vídeo 12/5/2020), «pueden fomentar el compañerismo y desterrar poco a poco otros valores que tanto mal hacen, como el individualismo egoísta al que nos empuja la sociedad actual».

5. Nos inspiramos en el urbanismo de la Cooperativa Col·lectiu Punt6 y en el Colectivo de Urbanismo UrbanIn+, que redefinen las ciudades desde una perspectiva feminista.

Después del mensaje de WhatsApp con el que encabezamos el texto, no sabemos si podremos abrir en septiembre de 2020. Las exigencias administrativas, junto con la reticencia al cambio, han contribuido a que el proyecto de la escuela se pare de nuevo, pero seguiremos trabajando para ampliar nuestra comunidad educativa porque, como advierte Delfi Ruiz (vídeo 30/4/2020), es esencial fomentar la participación. El trabajo titánico y la tenacidad e ilusión de las personas de Almedíjar Vive han conseguido que vengan a vivir en el transcurso del año doce personas, entre ellas, dos niños. Doce personas valientes que han venido a buscar un cambio en su calidad de vida.

«¡Feliz quien, como Ulises, ha hecho un gran viaje...!», así comenzaba el poema escrito en 1558 por el poeta francés Joachim du Bellay. Así recogía el espíritu de fascinación que ha suscitado el personaje de la *Odisea* homérica. Como dinamizadores provisionales del proyecto de Almedíjar Vive, vivimos nuestro acompañamiento como un poema épico, un viaje hecho de contratiempo y de aventura. En otras palabras, una odisea. Aprendemos mucho de este viaje y en él, la idea de que la escuela es el lugar de la experiencia de la pluralidad —y por tanto el espacio idóneo para establecer la posibilidad y la necesidad de tejer relaciones entre las personas— se hace más fuerte. Incluir la escuela en su territorio nos permite despertar la conciencia del valor de lo que la rodea, devolver su importancia a las especificidades culturales locales, a su ecosistema y, seguramente, restablecer la atracción de los territorios que han sido desvalorizados y considerados como subalternos. En el libro *La ciudad de los niños* Tonucci (1996) se pregunta por el aspecto que debería tener una ciudad para ser amable desde el punto de vista de los niños y las niñas. Tal y como sugiere Jordi Marín (vídeo 18/5/2020), «cuando lo vas leyendo te das cuenta de que quizás la ciudad ideal para una niña o un niño es un pueblo».

Bibliografía

- Abos, P.** (2020). «La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico». *Aula* (núm. 26, págs. 41-52). Salamanca: USAL.
- Bosch, X.; Larpenteur, C.** (2020). «Cuando la gente sabe cómo revertir la despoblación. Almedíjar Vive como experiencia». *Memòria Viva* (núm. 12). Patrimonio del Programa de Extensión Universitaria 9. Castellón: UJI.
- Tonucci, F.** (2020). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.

JOAN A. TRAVER-MARTÍ
MARÍA LOZANO-ESTIVALIS
(COORDS.)

EDUCACIÓN

LA ESCUELA INCLUIDA

REDES COMUNITARIAS PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

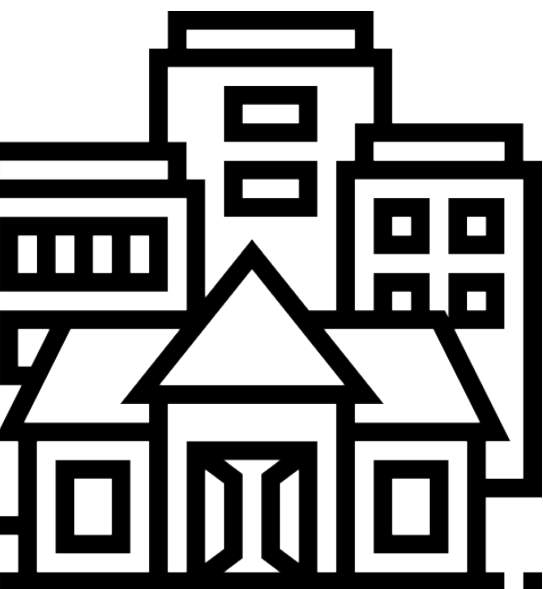
Este libro aborda el origen y la definición del concepto de *escuela incluida*, así como los aspectos sociales, políticos y culturales derivados de su puesta en práctica. También presenta herramientas de investigación-acción participativa que facilitan la vinculación de las escuelas democráticas e inclusivas con su entorno, así como las vivencias de algunos centros y territorios inspiradores de la escuela incluida. Todas las aportaciones forman parte de la conversación siempre viva e inacabada entre investigación y práctica educativa. Esperamos que interpelen a quienes siguen comprometidos en practicar su mirada crítica y poética hacia la educación. Es nuestra invitación a seguir conversando.

Con este libro aprenderás sobre:

- ✓ escuela incluida; ✓ escuela democrática; ✓ educación inclusiva;
- ✓ educación intercultural; ✓ redes educativas; ✓ escuela y territorio;
- ✓ barrio educador; ✓ educación no formal; ✓ desarrollo comunitario;
- ✓ investigación-acción participativa; ✓ diagnóstico social participativo;
- ✓ educación de adultos; ✓ escuela rural; ✓ educación patrimonial;
- ✓ política educativa; ✓ educomunicación; ✓ cultura juvenil;
- ✓ pedagogía crítica; ✓ liderazgo escolar; ✓ experiencias educativas

Joan A. Traver-Martí
María Lozano-Estivalis

*Departamento de Pedagogía y Didáctica
de las Ciencias Sociales, la Lengua
y la Literatura de la Universidad Jaume I.*



EDITORIAL UOC