

Rizomatrans

Contextos, identitats i veus

Contextos, identidades y voces

FLORIDA UNIVERSITÀRIA

2015

DIRECTORAS DE LA PUBLICACIÓN / DIRECTORES DE LA PUBLICACIÓ

Almudena Buciega Arévalo
M^a Dolores Soto González

DISEÑO Y MAQUETACIÓN / DISSENY I MAQUETACIÓ

Jaume Marco

EDITA

Edicions Florida

Rei En Jaume I, nº 2

46470 Catarroja

T. 961 220 388

info.edicions@florida-uni.es

ISBN: 978-84-939057-5-0

 **Florida**
UNIVERSITÀRIA

Florida  **Edicions**

COLABORA / COL·LABORA



Las opiniones reflejadas en este documento expresan los puntos de vista de sus respectivos autores y autoras, en ningún caso las del equipo editorial ni de Florida Universitària.

Les opinions reflectides en este document expressen els punts de vista dels seus respectius autors i autoras, en cap cas les del equip editorial ni de Florida Universitària.

- > 05 **Victoria Gómez Rodríguez**
- > 06 **Almudena Buciega Arévalo / M^a Dolores Soto González**

01

CONTEXTOS

- > 15 **Vicenta Verdugo Martí**
«Los huertos urbanos de Benimaclet» y «Un barrio que cuenta su propia historia». Proyectos innovadores que enseñan democracia
- > 24 **M^a Isabel Villaescusa Alejo**
Ciudadanos digitales: nuevos contextos de desarrollo personal, social y de aprendizaje
- > 31 **Clara Isabel Pérez Herrero / Paula Jardón Giner / Ana de Marco**
Museu comarcal de l'Horta Sud, un espai d'aprenentatge participatiu i reflexió col·lectiva
- > 35 **Gustau Olcina-Sempere**
Qué contextos influyen en el rendimiento académico musical
- > 45 **José Cantó Doménech / Carles Fuertes Muñoz**
El medi com a context d'aprenentatge globalitzat en la formació de mestres d'educació infantil: beneficis i dificultats
- > 49 **M^a Consuelo González Durá**
Aprendizaje en el último tramo de vida
- > 54 **José Javier Navarro Pérez / José Vicente Pérez Cosin / F. Xavier Uceda i Maza**
Los centros de justicia juvenil: instituciones alternativas para el aprendizaje y la acción transformadora de menores delincuentes
- > 61 **Paula Jardón Giner i Clara Pérez Herrero**
El museu com espai públic de reflexió sobre el món. Un projecte de Darqueo

02

IDENTIDADES

- > 67 **Anna Munyòs i Gil**
De la il·lusió a la incertesa: trajectories docents de professorat de geografia i història
- > 74 **María José Amorós Martínez / Encarnación Díaz Carmona**
«Fisiología del sujeto político». Deconstrucción y construcción de la ciudadanía en la comunidad educativa.
- > 81 **Francisco Arenas-Dolz**
Procomún, cultura libre y acción colaborativa: retos del cosmopolitismo digital en la era de la conectividad
- > 91 **Joan A. Aparisi-Romero**
La construcción política de la comunidad a partir de la diversidad cultural
- > 98 **Laura Ferré García**
Teatro del oprimido y facilitación de grupos como herramientas didácticas hacia el sujeto político
- > 105 **Pedro Jesús Pérez Zafrilla**
La sociedad civil como instrumento de integración social. Alcance y problemas.
- > 111 **Rosa Mateo Hernández**
Debemos enseñar economía social. Primacía de las personas y del fin social (...). Que se concreta en gestión autónoma y transparente, democrática y participativa... (principio de la economía social en España)

03

VOCES

- > 119 **Miquel A. Oltra-Albiach / Rosa M. Pardo-Coy**
Educación en la diversidad. Una propuesta de educación literaria en el aula de Magisterio
- > 125 **Ricard Huerta**
Arte trans y lucha reivindicativa. Una narrativa personal a partir del caso de Urko Álex García Ferrando. Transformar lo personal y lo social rompiendo los marcos de género desde la implicación y la creación artística. El caso de Urko Gato.
- > 132 **Ricard Ramon Camps**
Jerarquías culturales, y procesos identitarios en el ámbito educativo.
- > 139 **Enric Ramiro Roca / Sara Prades Plaza**
Una pizza per a la diversitat. Jocs educatius interculturals per a mostrar una realitat des de les ciències socials

04

COMPARTIENDO REFLEXIONES

- > 149 **Albert Moncusí**
Què importa la cultura per viure junts sent diferents
- > 159 **Apolline Torregrosa Laborie**
Historias de vida del profesorado y conectividades
- > 166 **Glòria Jové i Monclús**
Transdisciplinarietà, arte y aprendizajes en contextos educativos contemporáneos y diversos
- > 177 **Katy Pallás**
Sobre famílies lesbianes i gais
- > 183 **Roberto Marcelo Falcón**
Ecoeducación. Experiencia erráticas e historias de vida

05

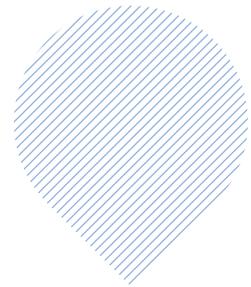
ENTREVISTA

- > 191 Entrevista a
Dolors Reig por M^a Dolores Soto González

06

CONCLUSIONES

- > 195 **Carmen Campos Aparicio**
Elogio a la Diversidad
Conclusiones a las Jornadas de Diversidad I y II



De las tres funciones de la Universidad, docencia, investigación y transferencia de conocimiento, esta última resulta especialmente relevante para hacer avanzar a la sociedad. Iniciativas como la publicación de RizomaTrans son fundamentales para convertir el conocimiento en innovación y aprendizaje. Un conocimiento que surge de la investigación y de las experiencias compartidas, que se enriquece y multiplica entre los y las profesionales de la educación que participan en las jornadas internacionales de diversidad que anualmente organiza Florida Universitària. Espacios vivenciales en los que se reflexiona, comparte y aprende de todas las experiencias y resultados de la investigación en el ámbito de la educación y la diversidad.

Esta publicación pretende ser un altavoz de lo vivido en las jornadas, difundiendo y compartiendo los resultados y principales conclusiones. Una edición que esperamos sea útil para todas aquellas personas que somos profesionales de la educación y que consideramos que podemos contribuir a construir un mundo mejor, un mundo donde quepan todos los mundos, en el que reclamamos el papel activo y colectivo de las personas para cambiar la realidad a través de la educación.

La misión de Florida Universitària es la formación de la persona, potenciando sus capacidades de iniciativa, autonomía y crecimiento personal, para conseguir su correcta inserción social y profesional. En definitiva, se trata de formar profesionales proactivos competentes, que aprenden de manera experiencial y disfrutan aprendiendo y formándose a lo largo de la vida, profesionales del futuro. Por lo tanto, nuestra actuación está basada en la aceptación de la diversidad interna y externa como elemento enriquecedor para contribuir a la inclusión y el progreso social, tal y cómo se refleja en los valores que definen Florida como organización cooperativa (diversidad, tolerancia, diálogo, solidaridad, compromiso, superación de prejuicios y discriminaciones, actitud abierta al cambio, creatividad, etc.)

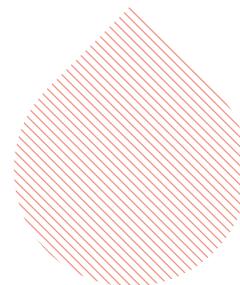
Para Florida Universitària la diversidad es un valor para la sociedad. Consideramos que es fundamental atraer, retener y potenciar a personas de perfiles diversos que aporten innovación, nuevas opciones y puntos de vista, soluciones creativas y conocimiento de las diversidades.

Para finalizar, quisiera trasladar mi agradecimiento más profundo a todas las personas e instituciones que anualmente participan en las jornadas a través de comunicaciones, conferencias y seminarios, así como a las universidades colaboradoras tanto a nivel nacional como internacional. Y muy especialmente al comité editorial de la publicación que ha convertido en realidad un sueño, esta publicación.

Victoria Gómez Rodríguez

Directora de Florida Universitària

Rizomatrans: La evolución a través del cambio



Almudena Buciega Arévalo

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària

M^a Dolores Soto González

Directora de la Unidad de Educación
Florida Universitària

Tanto a nivel educativo como a nivel social, somos identidades en continuo proceso de cambio y es por eso que queremos celebrar la transición y la transformación como maneras de trascender, más allá, al otro lado de, a través de, como cambio.

RizomaTrans publica, en esta edición, en torno al concepto de Diversidad: Identidades, contextos y voces. Un concepto central que explora y ofrece como un conocimiento colectivo. Nos enredamos en el prefijo trans- en todas sus representaciones y variaciones con una participación internacional. RizomaTrans aporta a modo de celebración un diálogo sobre la cultura en transición, la educación transgresora y con aportaciones transnacionales.

«Los significados que damos a lo que nos rodea y a las relaciones con los otros, con las otras, construyen la realidad». Así introducíamos las II Jornadas Internacionales de Diversidad que se celebraron en Florida Universitària (Catarroja) en febrero de 2015. No es desde luego una afirmación nueva, autores como Mead (1925,1934), Glasersfeld (1984, 1994), Blumer (1982), o Berger y Luckhman (1986), por citar sólo algunos, desarrollaron esta idea desde la sociología, la filosofía o la psicología. Sin embargo, a pesar de la escasa novedad de la idea no por ello deja de tener la relevancia suficiente como para que repetirla resulte conveniente.

Una de las características de nuestras sociedades globalizadas, complejas, posmodernas, o como queramos llamarlas, es que poco a poco hemos ido perdiendo certidumbre, control sobre determinados procesos, y se instauraba la sensación de que cada vez podemos influir menos en las cosas que nos rodeaban (Giddens, 2010); muchas decisiones nos vienen dadas y los mecanismos que tradicionalmente podían haber funcionado para lanzar una queja y provocar un cambio no parecen tan eficientes ahora. La despersonalización de muchas estructuras y procesos, y la creciente burocratización telemática ha venido a potenciar esto. En tiempos de crisis a esto se añade una sensación pesimista de «no se puede hacer nada», que los medios de comunicación y discursos oficiales se han ocupado de avivar.

Hace ya unas décadas Berger y Luckhman (1986) recuperaban el concepto marxista de la reificación para referirse a los peligros que puede entrañar el perder esa conciencia del dialogismo que se da entre el productor y la producción, entre la realidad construida y los y las sujetos sociales. La reificación y cosificación implica que dejamos de percibir y entender que somos las personas las que construimos las realidades sociales que nos rodean, no son creadas por una mano invisible

y poderosa que escapa a nuestro control. Vamos construyendo esa realidad que vivimos, y en ese sentido deberíamos pensar que de la misma manera que se creó, tenemos también capacidad para cambiarla. Hablamos de reificación y de cristalización a nivel institucional también para referirnos a los procesos por los que las estructuras que son creadas para cumplir una determinada función social y responder a unas necesidades sociales acaban solidificándose. Bajo esta mirada podemos entender los procesos por los que algunas organizaciones que surgen de manera crítica para invertir tendencias o maneras de hacer de otras instituciones acaban viendo su creatividad castrada y dominada por inercias similares a las que intentaban limitar. En este debate lleva inmersa la institución escolar décadas.

Marx, Nietzsche o Weber ya reflexionaron sobre los cambios a una sociedad moderna en la que, bajo imperativos de racionalidad, las estructuras alienaban al sujeto. Weber incluso describía un sistema que lejos de ser controlado por el hombre y alejado también de su fuente de inspiración inicial tenía capacidad para autosostenerse sin necesidad de sus creadores¹. Esta idea también la han trabajado de manera más reciente otros autores, como Giddens (2010). Weber hacía referencia también a la fatalidad de un destino que el capitalismo y la modernidad imponían al individuo, del que no podía escapar, y Bauman reproduce este sentimiento fatalista cuando habla de un modelo capitalista consumista, que nos cala desde bien jóvenes hasta la médula y tiene así asegurada su supervivencia (Bauman, 2013). Ante esto Weber, al contrario que Marx, no encontraba soluciones socialmente construidas sino más bien de tipo individual. Así, la salida podría pensarse ligada a un individualismo que llevaría al individuo a creerse dueño de su propio destino, y en éstas hemos estado durante el último siglo agudizándose especialmente en las últimas décadas, cuando en el marco de lo que muchos han denominado postmodernismo, la diferenciación, la creatividad para autoconstruirse como individuo claramente diferenciado del otro ha movido a parte importante de la humanidad. Sin embargo, se trata de un proceso ilusorio según Habermas (2005), porque hasta los espacios individuales han terminado siendo colonizados y convertidos en individualismo de masa donde se tiene la ilusión de libertad individual, pero en realidad se está sometido a fuertes fuerzas alienantes.

Nos parecía interesante recuperar estos retazos teóricos para llamar la atención sobre el tiempo que se ha venido reflexionando y debatiendo sobre el devenir de un sistema y unas maneras de estar en el mundo, que han formado parte de los discursos hegemónicos, y que separaban claramente al individuo de su interconexión con la naturaleza, con su ser, y con las y los otros.

Durante su ponencia en las II Jornadas Internacionales de Diversidad, Apolline Torregrosa utilizaba la siguiente metáfora: «el agua finalmente siempre acaba saliendo por entre las baldosas de la Plaza de San Marcos» para lanzar un mensaje esperanzador. Ante los discursos y praxis dominantes, ante el peso de las estructuras, de lo institucionalizado, de todas esas inercias de las que Bourdieu hablaba que van unidas a cualquier organización, siempre hay espacios para que surjan prácticas e ideas contracorriente. Margaret Mead también lo expresó: «No dudes jamás de que un pequeño grupo de ciudadanos clarividentes y comprometidos puede cambiar el mundo» (Dillon, 2001:1). Lo cierto es que en los últimos años estamos asistiendo al surgimiento de muchos brotes de agua entre las baldosas; experiencias realmente creativas, muchas con una clara vocación social, y la mayoría

1 «Como un Frankenstein, “el capitalismo victorioso” no sólo ya no necesita de sus creadores para sostenerse, sino que se vuelve agresivamente contra ellos. La pérdida de sentido se consume: donde estaba el espíritu, o la vocación originaria, hay ahora un recipiente vacío y una desesperada compulsión. El manto liviano y flexible devino, como en las pesadillas de Kafka, en opresivo caparazón» (Findanza, 2005:852)

desde planteamientos colectivos. En las Jornadas pudimos conocer iniciativas como los huertos urbanos de Benimaclet, cuyo modelo se está exportando incluso a otros países; experiencias de gobernanza ligadas al ámbito de la salud como el proyecto Riu en Alzira; o iniciativas que promueven pensamiento crítico desde los movimientos sociales como herramienta de intervención política (Fundación de los Comunes).

¿En qué medida este aire fresco está también impregnado también la institución escolar?

En el ámbito educativo vimos como ante el predominio de una perspectiva reproductivista (Althusser, Bowles and Gintis, etc.) que insistía en las formas y consecuencias de una educación que reproduce las desigualdades existentes y no deja margen al sujeto, surgía una perspectiva de la resistencia, crítica y sobre todo esperanzadora para el alumnado y el profesorado en su capacidad para cambiar esas tendencias, y aquí también tenemos que mencionar a Freire². De hecho, si echamos la vista atrás la historia de la institución escolar está salpicada por diferentes experiencias que, muchas de ellas bajo el paraguas de la «escuela nueva», han pensado y llevado a la práctica una escuela y una manera de construir conocimiento diferente. En la actualidad siguen ahí las mismas inquietudes, y el debate continúa abierto en torno a qué debe ser la educación, cómo conseguimos motivar y generar procesos de conocimiento más ricos, cómo adaptamos las funciones sociales que se esperan y demandan a la escuela. Lamentablemente no existe un consenso en torno a estas cuestiones que se plantean sobre la educación (para empezar habría que ponerse de acuerdo sobre las funciones que atribuimos a esta institución), y lo que es peor, la falta de acuerdo en la práctica y los frecuentes cambios en los planteamientos que rigen la educación pública no dejan margen para poder analizar cuáles son realmente las mejores prácticas, las que consiguen mejores resultados, y en qué dirección debería existir consenso.

Así, podríamos decir que son muchas las experiencias que se han ido desarrollando con mayor o menor éxito y ambición, no obstante se trata fundamentalmente de innovaciones de tipo metodológico, mientras que cambios radicales en la institución escolar constituyen casos más excepcionales. Por otro lado, y aquí entramos en un terreno espinoso, ha venido sucediendo que muchas iniciativas que buscan un modelo de escuela diferente se han desarrollado de manera bastante singular y con frecuencia fuera de la generalidad de la educación pública, es decir, o se trata de experiencias aisladas que tienen lugar en determinados centros por iniciativa y buen querer de los equipos docentes, o bien se enmarcan dentro del dominio de determinadas escuelas privadas y concertadas que adoptan una perspectiva más innovadora por cuestiones de ideario, o en un intento para conseguir diferenciarse en el mercado. En ambos casos, pero sobre todo en el segundo el riesgo está en que sólo determinados perfiles socioculturales y económicos tienen finalmente acceso a unas propuestas de escuela que puede ser metodológicamente más innovadora, más participativa, etc. Este es posiblemente el mayor reto al que siempre se ha visto abocado el modelo de educación pública, fomentar e implantar de una manera generalizada unos planteamientos y metodologías que escapen de un modelo tradicional que se siguen basando en un aprendizaje memorístico, un currículum excesivamente rígido, y que fomenta la competitividad más que la cooperación³. Con esto no estamos afirmando que no hayan existido experiencias interesantes en la escuela pública;

2 Para profundizar en estas dos teorías se puede consultar a Althusser, Bordieu y Passeron, Bowles y Gintis,... Y en el marco de la perspectiva de la resistencia encontramos a Giroux, Apple, o Willis, y a autores de la Escuela de Frankfurt a los que se toma como referencias para introducir esa perspectiva sociocríticas (ej. Habermas o Adorno)

3 La Ley educativa actual, con algunos de sus planteamiento (por ejemplo, con el peso que se le da a la pruebas evaluativas, o con la reducción del tiempo por asignatura a 45 minutos) no ha venido sino a reforzar aún más estos planteamientos.

las ha habido y hay, pero como hemos comentado están muy localizadas espacial y temporalmente, y su desarrollo ha dependido fundamentalmente de los equipos docentes de estos centros.

Con frecuencia la palabra diversidad se asocia en el ámbito educativo a «atención a la diversidad», y de ahí a necesidades educativas especiales. En este marco pensamos la diversidad pensando en el otro, en la otra, en el que es «diferente», por los motivos culturales, físicos, psíquicos, o cognitivos que sean. Sin embargo la diversidad es un rasgo de nuestra sociedad porque además de ser algo innato a ellas, buscamos conscientemente serlo; el mensaje que recibimos va dirigido a la diferenciación, ser diferentes para destacar; el cambio cultural en este sentido ha sido muy importante, prima la cultura de la novedad, de lo diferenciado, y eso se traslada al ámbito de creación de los sujetos sociales; y esto cuando en el fondo lo que se da es una diferenciación dentro de un patrón de uniformidad muy marcado. Se desechó la cultura que primaba la homogeneidad, la cohesión a partir del consenso moral y la uniformidad. El problema actualmente viene cuando unas determinadas diferencias tienen más valor social que otras, y eso genera situaciones de desigualdad. De la misma manera que la educación cumplió su función uniformizadora décadas atrás, se podría esperar de ella ahora que cumpliera la misma función para con la diversidad, es decir, que potenciara y valorizara la diversidad como un valor humano y social. Sin embargo, precisamente para conseguir este efecto deseado y lograr sociedades más tolerantes y positivas en torno a la diversidad, la educación debe dejar de ser lo que era y es: una herramienta disciplinadora, que inculca (de manera arbitraria, diría Bourdieu) determinados saberes, conocimientos, normas y valores. Son los diferentes procesos de aprendizaje teniendo lugar en diferentes contextos, que no deberían ser exclusivamente los propiamente escolares, los que constituyen una herramienta potentísima para favorecer la convivencia y el buen vivir en contextos diversos y complejos. En este punto vale la pena resaltar que estos procesos tienen lugar desde la colectividad y no desde la individualidad, y no por ello hablamos de anularla; reconocemos la necesidad de procesos de empoderamiento y búsqueda de equilibrios.

En este aprendizaje de la diversidad aprendemos a vivir de forma colectiva; tal y como lo expresan Ballesteros, Mata y Espinar: «vivir de forma colectiva implica reconocer la diversidad como norma, asumir la diversidad de opiniones, de formas de ser, de capacidades, como riqueza; reconocer el conflicto como posibilidad para aprender a conjugar puntos de vista y sentimientos» (2014:66).

En esta publicación presentamos discursos, reflexiones y comunicaciones que se mostraron durante las I y II Jornadas Internacionales de Diversidad. En la primera parte hemos querido presentar algunas de las reflexiones que personas del ámbito académico, expertas y profesionales compartieron en torno a la diversidad durante la primera edición de estas Jornadas. Encontramos en esta parte las aportaciones de Katy Pallás en torno a «Families Lesbianes i Gays»; de Albert Moncusí con el título «Qué importa la cultura para vivir juntos siendo distintos», así como la aportación realizada por Gloria Jové centrada en «La transdisciplinariedad, arte y aprendizajes en contextos educativos contemporáneos y diversos». Incluimos también en esta publicación las reflexiones presentadas en la II edición por Apolline Torregrosa acerca de «Las historias de vida del profesorado y conectividades» y Marcelo Falcón que centra su discurso en «La ecoeducación, experiencias erráticas e historias de vida. Además podemos conocer la opinión de Dolors Reig a través de una entrevista.

En la segunda parte se recogen las comunicaciones que se presentaron en las II Jornada Internacional de Diversidad, en los diferentes paneles de trabajo que constituían los ejes temáticos de las Jornadas: En el panel «Del yo individual al yo comunidad: sujeto político y acción colectiva» se invitaba a reflexionar sobre cómo participamos de y en la sociedad. Se puede ser parte de la sociedad de muchas maneras; como parte pasiva o parte activa; se puede pensar que tenemos la sociedad que

merecemos o por el contrario pensar que la sociedad se construye cada día a partir de nuestras acciones e interacciones. ¿Qué influye en nuestra actitud? ¿Qué nos inclina a adoptar un papel u otro? ¿Se potencia desde el sistema educativo procesos de búsqueda colectiva para construir formas de organizarse y ser parte de la sociedad? ¿Juega el profesorado un papel en este proceso? En torno a estas preguntas encontramos una serie de comunicaciones que hablan sobre la diversidad, la ciudadanía y la participación, bien desde un planteamiento más reflexivo y de propuestas de acción, como pueden ser las de Joan Aparisi, J, Francisco Arenas-Dolz, Pedro J. Pérez o Rosa Mateo; o desde la praxis dentro del aula, como las experiencias presentadas por M^a José Amorós y Encarnación Díaz, y Laura Ferré.

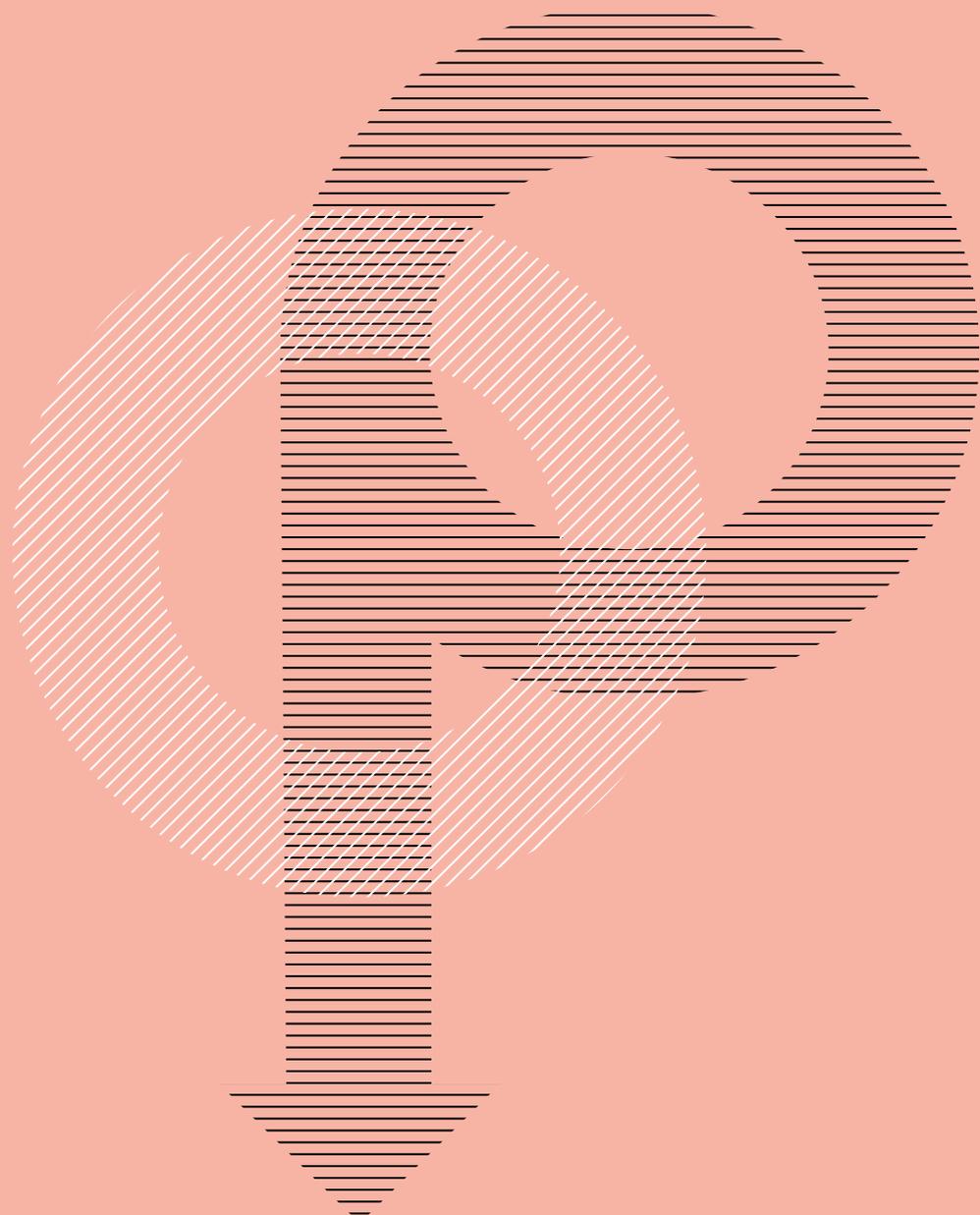
El segundo bloque es el de «Contextos alternativos para el aprendizaje. Contextos, espacios transformadores», es el panel en el que se revisan diferentes experiencias que ponen en valor una diversidad de contextos para generar procesos de aprendizaje. El conocimiento se construye a partir de la interacción con otros, con otras y en espacios que cada vez son más diversos. En este eje transitamos por experiencias que nos mostraron por qué es tan importante salir de las aulas para adquirir conocimientos que se están generando en espacios menos convencionales, redes asociativas y nuevas redes informales. Nos hablaron de espacios físicos como los que presentaron Jose J. Navarro, Vicenta Verdugo, Paula Jardón, Clara Pérez, o José Cantó con sus experiencias en centros de justicia juvenil, huertos urbanos, museos o el medio. También espacios no físicos como las ponencias del M^a Isabel Villaescusa, Gustau Olcina o M^a Consuelo González.

El tercer grupo de comunicaciones se enmarca dentro del panel «Diversidad» en el que se invitaba a reflexionar sobre este concepto tan debatido, en el marco educativo. Así, encontramos los trabajos de Miquel Oltra, en el que realiza una propuesta literaria en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; de Ricard Huerta sobre género y creación artística; Ramón Camps y Anna Muryòs que reflexionan sobre los procesos identitarios en el ámbito educativo; mientras que Enric Ramiro nos presenta juegos para la diversidad.

Con esta primera publicación de RizomaTrans pretendemos realizar una transferencia en educación, alzándose como un puente entre la teoría y la práctica, con el objetivo y la voluntad de «mover» el conocimiento generado dentro y fuera de los muros de la universidad para lograr impactos reales en la sociedad.

Bibliografía

- BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B., MATA BENITO, P., ESPINAR VALDERRAMA, C. (2014) «Ciudadanía sin escuela. Límites y posibilidades del aprendizaje ciudadano» Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Volumen 7, Número 2.
- BAUMAN, Z. (2013) Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Paidós Ibérica.
- BERGER, PETER L.; LUCKMANN, THOMAS (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLUMER, H. 1982. El Interaccionismo Simbólico. Barcelona: Hora.
- FINDANA, E. (2005) «La jaula de hierro cien años después. Consideración acerca de una metáfora perdurable». Estudios Sociológicos XXIII; 69.
- GLASERSFELD, E. (1984) An introduction to radical constructivism, en P. Watzlawick (Ed.) The invented reality (pp. 17-40). New York: W.W. Norton & Company
- GLASERSFELD, E. (1994) Despedida de la Objetividad, en P. Watzlawick (Ed.) El ojo observador: Contribuciones al constructivismo (pp. 19-31). Barcelona. Editorial Gedisa.
- GIDDENS, A. (2010) Sociología. Alianza editorial
- Jürgen Habermas (2005), Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública, Ed. Gustavo Gili, México y Barcelona, 1986.
- MEAD, G. (1925) La Génesis del Self y el Control Social. Primera publicación en International Journal of Ethics, 35 (1925). Rev. Res 55/91 pp165-186.
- MEAD, G. (1934) Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Ed. Paidós 1999.
- WILTON S. DILLON (2001) «Margaret Mead. (1901-1978)» Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 3, septiembre 2001, págs. 501-517



«Los huertos urbanos de Benimaclet» y «Un barrio que cuenta su propia historia».

Proyectos innovadores que enseñan democracia

Vicenta Verdugo Martí¹

Florida Universitaria, Catarroja, València.
vverdugo@florida-uni.es

Introducción

La presente comunicación se centra en el análisis de dos proyectos innovadores de la Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet: «Los huertos urbanos» y «Un barrio que cuenta su propia historia». Se destaca la importancia que para la educación tienen estas iniciativas surgidas en el seno de los movimientos sociales, en este caso, el movimiento ciudadano concretado en la Asociación de Vecinos y Vecinas del barrio de Benimaclet de Valencia.

Manuel Castells (1977) ha calificado el papel de los movimientos sociales como actores políticos y democratizadores, como escuelas de democracia surgidas en el seno del antifranquismo. Escuelas de democracia que posibilitaron aprendizajes colectivos mediante actividades reivindicativas con grandes dosis de creatividad en el contexto represivo de la dictadura². Así, añadimos el papel de los movimientos ciudadanos como agentes educadores y conformadores de identidades colectivas (Melucci, 2002).

Es por ello que el desarrollo de proyectos como «Los huertos urbanos» y «Un barrio que cuenta su propia historia», puestos en marcha en contextos alternativos de aprendizaje conllevan la enseñanza de una serie de competencias, valores y prácticas de ciudadanía activa que educan en democracia participativa. Es desde esta perspectiva de los movimientos sociales como agentes democratizadores, educadores y generadores de identidad colectiva, desde la que planteamos nuestra propuesta. Para ello, analizamos la relación existente entre movimientos sociales y educación, entendiendo la educación como un proceso permanente que se produce y desarrolla tanto dentro como fuera de la escuela (Merino, 2011). Una relación que se puede analizar también desde la perspectiva de la pedagogía urbana y crítica.

1 Esta comunicación se relaciona con el Grupo de investigación de estudios históricos sobre las transiciones y las democracias (GEHTD) GIUV2013-060 de la Universidad de Valencia.

2 Archivo Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet: Movimiento Vecinal- XXXV años AVV. Benimaclet, Valencia 24 de octubre 2009.

La disciplina de la pedagogía urbana nos permite establecer y delimitar el vínculo espacial de la acción del movimiento vecinal con el barrio y la ciudad, es decir con un espacio urbano determinado, en nuestro caso el barrio de Benimaclet en la ciudad de Valencia, un espacio al que se busca transformar para hacer un barrio y una ciudad más humana, ecológica y habitable (Nájera, 2008).

Partiendo del análisis que Imbernon (2002) realiza sobre la pedagogía crítica, podemos observar cómo los objetivos, prácticas y proyectos del movimiento vecinal, centrándonos en la Asociación de Vecinos de Benimaclet, forman parte de un ideario emancipatorio, dirigido a la reflexión y la acción social frente a las situaciones de injusticia, con el fin de conseguir una nueva cultura democrática. Proyectos como «Los huertos urbanos» y «Un barrio que cuenta su propia historia» suponen el desarrollo de prácticas educativas problematizadoras puesto que quienes participan en ellos amplían y abren su comprensión del mundo al que perciben ya no como una realidad estática, sino como una realidad en proceso de transformación (Freire, 1994). Este cambio en la manera de entender la realidad que nos rodea posibilita la acción, el empoderamiento de ciudadanos y ciudadanas que son capaces de organizar su poder individual y colectivo para estructurar un tejido social que supere- frente a la crisis global actual- relaciones solidarias y respetuosas con su espacio y su diversidad, con su tiempo y su cultura (Larrea, 2008).

Perfil histórico del movimiento ciudadano-vecinal

Es necesario realizar un breve recorrido histórico sobre lo que fue el movimiento vecinal, sus fines y objetivos, para poder entender como algunas de las prácticas y proyectos que hoy nos resultan innovadores, como los que aquí se analizan forman parte de las señas de identidad y de la construcción histórica del propio movimiento desde sus orígenes allá por los años sesenta del siglo XX. Máxime, si tenemos en cuenta que la Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet tiene una larga trayectoria que se inició en 1974, cumpliendo el año pasado 40 años de actividad y activismo, una época sobre la que como escribe su Presidente actual, Antonio Pérez:

La Associació de Veïnes i Veïns de Benimaclet dio a luz en el año 1974 (...) eran los años del final de la dictadura y nacimos al calor del malestar continuo de los accidentes del trenet, las deficiencias de asfaltado y luces de las calles, falta de colegios, ambulatorios; todo estaba por hacer (...) y fue un camino duro...³

Las Asociaciones de Vecinos y Vecinas, nacidas en España en los años sesenta del siglo XX tuvieron en nuestro país un protagonismo fundamental en el contexto de la dictadura franquista frente a la especulación urbanística y la inexistencia de políticas sociales lo que conllevó un elevado nivel de carencias en el ámbito urbano, de tal forma que el movimiento vecinal conformó un frente de reivindicaciones por una vida digna en los barrios y la ciudad.

³ Archivo Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet: Carta de Antonio Pérez conmemoración del 40 aniversario de la Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet.

Por lo que respecta a la ciudad de Valencia, el auge del movimiento urbano vecinal adquirió especial relevancia en los años setenta del siglo XX⁴. Desde 1976 la Coordinadora de Asociaciones de Vecinos de Valencia, jugó un papel fundamental en temas relacionados con la privatización del espacio público y con la conservación del medio ambiente. En este sentido, dos de las campañas históricamente emblemáticas del movimiento vecinal se relacionaron con la conservación del medio ambiente y por la defensa del espacio público frente a la privatización especulativa. Nos referimos a las campañas iniciadas desde 1974 con el lema «El Saler per al poble», o el «Aplec del Saler» en 1977. Esta campaña paralizó un plan que pretendía privatizar y urbanizar la Devesa del Saler y la campaña por la recuperación del viejo cauce del río Turia, bajo el lema «El llit del Turia es nostre i el volem verd». Es de destacar también la larga lucha contra la contaminación en el Distrito Marítimo (Sorribes, 1985). En este sentido, las prácticas vecinales por la protección del medio ambiente se fusionaron paulatinamente con el discurso ecologista (Quintana, 2009).

En el ámbito de la educación, el movimiento vecinal a lo largo de su historia ha sido un agente especialmente activo en la reivindicación de toda una serie de demandas relativas a la reclamación de escuelas y plazas escolares públicas en los barrios. Una de las imágenes más repetidas durante los años de la Transición Democrática fue la de las mujeres con los niños de la mano dirigiéndose al Ayuntamiento reclamando plazas escolares y guarderías.⁵ Se pusieron en marcha desde el movimiento vecinal iniciativas para organizar guarderías en distintos barrios de Valencia, como en el caso de la hoy Escuela Infantil Bressol de Benimaclet⁶, el Centro de Educación Infantil de Campanar⁷, la escoleta El Trenet en el barrio de Patraix⁸, por citar algunas de ellas.

Igualmente, se organizaron en los propios locales de las asociaciones clases gratuitas para adultos donde el profesorado trabajaba de manera voluntaria.⁹ Es de señalar que en estos años de la Transición Democrática, especialmente entre 1975-1977, se produjo la convergencia entre el movimiento vecinal, el de enseñantes y colectivos de renovación pedagógica (Martínez Bonafé, 2001), todos ellos coincidían en la necesidad de cambios y mejoras para conseguir que la enseñanza pública fuera verdaderamente un derecho para toda la ciudadanía (Carbonell, 1992). A la altura de los años ochenta del siglo XX con el proceso democratizador consolidado, el auge del movimiento vecinal decayó, aunque no desapareció, cerrándose un ciclo en la historia de este movimiento. Pero hay que señalar que las redes

4 COLECTIVO BARRIOS: Volem la ciutat. Asociaciones de Vecinos. La Coordinadora. Asociación Cultural de Estudios Sociales (ACES). s/f.

5 Las Provincias, 24 enero 1976; Las Provincias, 27 enero 1976; Las Provincias 15 febrero 1976; Las Provincias, 20 febrero 1976; Las Provincias, 2 abril 1976; Las Provincias, 10 junio 1976; Las Provincias, 24 junio 1976; Las Provincias, 12 agosto 1976; Las Provincias, 17 octubre 1976. Las Provincias 30 abril 1977.

6 Las Provincias, 15 febrero 1976.

7 Centro Infantil Campanar, [http://escoletacampanar.ecsocial.com/index.php?id_menu=18]

8 El País, 21 mayo, 2010.

9 Las Provincias, 15 febrero 1976.

que conformaron el movimiento urbano-vecinal se reformularon y mantuvieron, contribuyendo a generar en la actualidad lo que podemos denominar como «un nuevo movimiento/s ciudadano».

Sería interesante analizar qué queda de aquel movimiento ciudadano en las Asociaciones de Vecinos y Vecinas que se han mantenido. Así como, qué es lo que han heredado los nuevos movimientos sociales como el 15 M de aquel movimiento vecinal de la Transición (Alberich, 2012). Es decir, qué permanece en la sociedad española actual de aquel movimiento ciudadano que contribuyó al cambio de valores sobre lo que debía ser la ciudadanía democrática, en clave anticapitalista y de democracia radical. ¿Qué nos queda de aquella cultura de la protesta? (Doménech Sempere, 2010). Porque como apunta Melucci (2002) ningún proceso de movilización comienza en el vacío, quienes se movilizan nunca son individuos aislados sino que comparten un reconocimiento afectivo y una identidad colectiva.

«Los Huertos Urbanos de Benimaclet» educación ambiental para transformar el espacio urbano

La puesta en marcha de este proyecto de la Asociación de Vecinos y Vecinas del barrio de Benimaclet de Valencia para la recuperación del territorio histórico de la huerta valenciana a través de la organización de Huertos Urbanos supuso un largo proceso de reclamación ante las autoridades sobre el uso vecinal de unos terrenos que formaron parte de la huerta y que se encontraban en situación de deterioro y a la espera de la especulación urbanística. Un proceso que, como señalan Riechmann y Fernández Buey (1994), conllevó el desarrollo práctico de formas de resistencia y contrapoder «de base» para transformar la vida social del barrio y devolver poder de autogestión a la ciudadanía, a pesar de las amenazas utilizadas por el Banco propietario del terreno. Este proceso culminó en el 2012 con la cesión de los terrenos a una Junta Gestora vecinal de la que forman parte actualmente los adjudicatarios de los huertos y la Junta Directiva de la Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet.¹⁰

Hay que señalar la implicación que desde el principio de la campaña se produjo entre los y las habitantes del barrio ante la propuesta vecinal de recuperar el espacio de la huerta para el uso del barrio como pulmón medioambiental, como un espacio de trabajo, educativo y lúdico.¹¹

Por otra parte, los centros escolares del barrio mantienen una estrecha relación de colaboración con la Asociación de Vecinos y Vecinas, que considera que la puesta en marcha de este proyecto es una propuesta alternativa de educación ambiental y nutricional a disposición de las escuelas y una apuesta por la agricultura ecológica en un barrio con una profunda tradición agrícola.¹² En general los colegios valoran los Huertos Urbanos como una oportunidad educativa medioambiental

¹⁰ Associació de Veïns de Benimaclet (2014) Proyecto Huertos, [<https://avvbenimaclet.wordpress.com/>]

¹¹ Archivo Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet, Memoria Proyecto Huertos Vecinales.

¹² Associació de Veïns de Benimaclet, (2012) ¿Por qué?, [<http://www.huertosurbanosbenimaclet.com/>]

extraordinaria. Así, a partir de las actividades escolares para el cuidado y cultivo de las parcelas se establece una directa interrelación entre el entorno próximo, vivencial y cotidiano y la escuela, permitiendo incentivar durante el aprendizaje la adquisición de valores, saberes y competencias imbuidos de derechos de ciudadanía democrática participativa, igualitaria y ecológica. En definitiva, se pone en marcha una educación para la ciudadanía, al tiempo que resultan aprendizajes altamente significativos.

En los centros con la colaboración de las familias, se comenzaron a poner en marcha huertos escolares dentro de los huertos urbanos, organizándose proyectos para la etapa de infantil y primaria. Proyectos que, tal y como aparece en la programación del CEIP Pare Catalá, abordan desde una perspectiva de aprendizaje activo y global cuestiones como: la participación en las iniciativas colectivas del barrio, el respeto por la naturaleza y el paisaje, fomentar el espíritu investigador, potenciar una alimentación sana, motivar el interés por el medio ambiente, saber sembrar, plantar, cuidar y recolectar hortalizas. Así como desarrollar la autonomía, valorar el trabajo en equipo, la solidaridad, concienciar de la importancia de mantener la huerta de Valencia en Benimaclet, etc¹³. Consecuentemente, las clases dentro del aula se complementan con experiencias concretas vividas en las salidas a los huertos, en el contacto del alumnado con la naturaleza, lo que proporciona contextos de aprendizaje significativos, relacionando la experiencia cotidiana con lo aprendido en la escuela (Freire, 2014).

Las iniciativas de huertos urbanos en zonas abandonadas (con la cesión de éstos a colegios) impulsados por asociaciones como la Asociación de Vecinos de Benimaclet, han supuesto la creación de propuestas alternativas de educación ambiental y nutricional. Se fomenta el espíritu por la conservación de los espacios comunes y la convivencia, al mismo tiempo que contribuye a reclamar el derecho de vecinos y vecinas a una vida digna, permitiéndoles constituirse en sujetos reales de la acción transformadora del barrio.¹⁴

«Un barrio que cuenta su propia historia», recuperar la memoria del barrio para construir identidades colectivas democráticas

Junto a la ciudad de la simulación y de la imagen crece la ciudad real, la ciudad de los barrios populares habitados mayoritariamente por población obrera, personas en paro, inmigración, pobreza y precariedad. Pero la ciudad y sus barrios están hechos de capítulos de historias, historias cubiertas por la amnesia y la desmemoria lo que ha conllevado el olvido de la memoria popular, la pérdida de las relaciones comunitarias de vecindad y la destrucción del patrimonio, todo ello se ha subordinado en función de la ciudad del escaparate y el evento (Arbiol, 2010). Frente a las dinámicas de desmemoria popular, surgió el proyecto Benimaclet «Un barrio que cuenta su propia historia» que se presentó el 25 de junio de 2014. Pero

13 Proyecto escolar huertos urbanos, CEIP Pare Catalá.

14 Associació de Veïns de Benimaclet, (2012) ¿Por qué?, [<http://www.huertosurbanosbenimaclet.com/>]

hay que señalar que si bien este es un trabajo novedoso, la preocupación de la Asociación por recuperar su historia y la del barrio viene de años atrás, prueba de ello es que en 1999 con motivo del 25 aniversario de la creación de la Asociación se editó un libro en el que se recogía la historia del barrio y las luchas llevadas a cabo por la Asociación vecinal (B. Moreno; Pérez Martínez, 1999).

El proyecto «Un barrio que cuenta su propia historia» surgió a iniciativa de Britt Marie Thuren, antropóloga, afincada entre el barrio de Benimaclet y la ciudad de Estocolmo. En Hornstull, barrio en el que vive, los edificios históricos incluyen en su fachada una pequeña placa con un código QR, gracias al cual, con un teléfono móvil se accede a todos los datos del inmueble. ¿Por qué no hacer algo parecido en Benimaclet? Su propuesta a la Asociación de Vecinos de Benimaclet no se hizo esperar.¹⁵ Se trataría pues de elaborar la historia formada por numerosos pequeños sucesos –que por pequeños no dejan de ser interesantes e importantes para la memoria colectiva del barrio, su pasado agrícola, sus edificios, escuelas, reivindicaciones.¹⁶ Durante un año un grupo de vecinos y vecinas fueron recogiendo información, a través de entrevistas orales, fotografías, recopilando tradiciones, historias populares y anécdotas del barrio. Con ello se pretende transmitir la historia que esconden sus calles.

El proyecto tiene ya colocadas cincuenta placas en distintos edificios y lugares emblemáticos del barrio. Además, se ha elaborado una página web www.benimacletconta.com en la que aparecen todos los datos sobre el barrio, distribuidos por temas, desde la página web se puede acceder a documentos y fotos de la historia del barrio.

Con esta iniciativa se propone la recuperación de la historia del barrio, de lugares de memoria, y experiencias vecinales como una construcción útil y necesaria para la formación de una ciudadanía democrática y solidaria que, más allá de planteamientos esencialistas, reconozca la existencia de las diferencias, de la diversidad como parte de un proyecto social de convivencia colectiva enriquecedora tranquila y armónica¹⁷. En este sentido, el proyecto plantea la construcción de la historia «desde abajo», recogiendo la experiencia e historia de las «gentes sin historia», dando protagonismo a personas y colectivos que ha sido ignorados (Thompson 1988). Son los vecinos y vecinas los que actúan como historiadores e historiadoras relacionando la historia oral y la microhistoria.

Así, dar visibilidad a la historia del barrio supone desarrollar la conciencia histórica, acceder a lo que Thompson (1979) denominaba como una historia alternativa que nos permita entender como colectivo las posibilidades de transformación (Sebares Erice, 2013). A este respecto, el conocimiento de experiencias colectivas del pasado nos ayuda a poner en marcha estrategias de actuación de futuro, a

15 Levante, 4 junio, 2014.

16 Revista Associació Veïns de Benimaclet, nº 42, junio 2013.

17 Levante, 19 noviembre 2010. En el barrio de Benimaclet se ha producido diversos sucesos protagonizados por grupos de extrema derecha contra la población inmigrante de países latinoamericanos y magrebíes, como la manifestación ultra realizada en noviembre de 2010.

impulsar movilizaciones y organizaciones de diverso tipo, en definitiva contribuye a la vertebración de los movimientos sociales.

Este proyecto enlaza además con la construcción de identidades colectivas y en ese sentido, tal como escribe Sami Nair (2009) las identidades para convertirse en formas de enriquecimiento cultural deben articularse con valores y derechos universales y democráticos, es decir, cada sociedad tiene derecho a defender su identidad de base a condición de que sea conforme a una concepción razonable de los derechos democráticos (Nair, 2009). A este respecto, Joan Carrera (2009), plantea cierta «deconstrucción de las identidades» para que desde la raíz de la identidad propia se aprecien otras identidades y se transformen en identidades dinámicas, de intercambio, este planteamiento supone el diálogo intercultural y una mentalidad abierta para poder valorar las diferencias como enriquecedoras.

A modo de conclusión

Estos proyectos, surgidos del movimiento vecinal y en contextos alternativos de aprendizaje conllevan la enseñanza de una serie de competencias, valores y prácticas de ciudadanía activa que educan en democracia participativa. Pero son también una oportunidad de poner en práctica actividades en el ámbito de la educación formal interrelacionando el contexto del barrio, familias, asociaciones y escuela, enlazando así con lo que se denominan ciudades educadoras, entendiendo la ciudad y el barrio como entorno educador, como lugar de convivencia y diálogo con la perspectiva de profundizar en la democracia y en la afirmación de libertades. (Figueras, 2007: 26). Puesto que el espacio en el que vivimos, el barrio es uno de los ámbitos que contribuye en la configuración de nuestro modo de vida, de nuestras experiencias, condicionando nuestra forma de ver el mundo, de entenderlo y construir nuestras identidades.

Consecuentemente estas propuestas del movimiento vecinal favorecen la práctica de una pedagogía escolar crítica y abierta a la problemática social y la vida cotidiana, configurando un espacio emergente de educación donde el alumnado puede observar el barrio, no solo como calles y viviendas sino también como un entorno humano de relaciones entre personas, una realidad diversa, fragmentada y donde confluyen múltiples problemáticas.

Por tanto, la realización de actividades en las que niños y niñas entran en contacto con la realidad cotidiana, con la realidad de su barrio implica que participen en la sociedad en la que viven, tener la experiencia de ser ciudadanos y ciudadanas e identificar problemáticas existentes en su entorno cercano, potenciando el aprendizaje de una ciudadanía crítica y responsable, ejercitando el derecho a la ciudad y a una vida urbana más justa e igualitaria. A este respecto ambos proyectos posibilitan que en contextos de educación formal se pueda educar para el cambio social, para mejorar la convivencia democrática y promover la igualdad y la justicia social.

Por otra parte, estas propuestas pueden ayudar también en la formación de futuros maestros y maestras, de hecho el proyecto de los Huertos Urbanos fue motivo para el desarrollo de un trabajo práctico del alumnado de Grado de Magisterio de

Educación Infantil en Florida Universitaria. Se trata de sensibilizar al alumnado universitario sobre la necesaria implicación de la ciudadanía activa en la sociedad y sobre el papel que la educación tiene en el cambio de valores y actitudes, de tolerancia, respeto, solidaridad, etc., con vistas a superar la desigualdad existente (González Muñoz, 1998: 19).

De modo que comprendan que la escuela no termina en la puerta del centro, sino que es indispensable que las aulas se abran al exterior. Es en este sentido, como el conocimiento y puesta en contacto con este tipo de proyectos innovadores posibilita que las y los estudiantes de magisterio enlacen con la realidad social del entorno y con la significación que tiene, para la formación de la futura ciudadanía, la puesta en práctica de proyectos democráticos de participación ciudadana en clave transformadora como medios para el cambio social y para la producción colectiva de saberes y de aprendizajes horizontales. Enlazando de este modo, el ejercicio de la profesión de maestro/a con la apuesta por un futuro que supere un modelo de sociedad fundado en relaciones instrumentales mercantilistas, injustas y depredadoras ambientalmente. Una profesionalización del magisterio comprometido con prácticas de ciudadanía altruistas, igualitarias y generadoras de bien común.

Bibliografía

- ALBERICH, TOMÁS (2012), «Movimientos sociales en España: antecedentes, aciertos y retos del Movimiento 15M» *Revista Española del Tercer Sector*, nº 22, pp. 59-92.
- ARBIOL, CLARA (2010) «Buscar la relación educativa a la ciudad, una propuesta de movimiento» *Rizoma freireano*, vol. 7. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/buscar-la-relacion-educativa-a-la-ciudad-una-propuesta-de-movimiento--clara-arbiol-i-gonzalez>
- CARBONELL, JAUME (1992) «De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza», *Revista de Educación, La Ley General de Educación veinte años después*, nº Extraordinario, pp. 237-255.
- CARRERA, JOAN (2009), «Las identidades nacionales en los Estados modernos», *Crítica*, nº 961, pp. 25-29.
- CASTELLS, MANUEL (1977) *Movimientos sociales urbanos*, Madrid. Siglo Veintiuno.
- COLECTIVO BARRIOS (s/f) *Volem la ciutat*. Asociaciones de Vecinos. La Coordinadora. Asociación Cultural de Estudios Sociales (ACES).
- DOMÉNECH SEMPÈRE, XAVIER (2010), «La reconstrucció de la raó democràtica. Del suburbi a la ciutat» En, MOLINERO, CARMÉ; YSÀS, PERE (Coords.), *Construint la ciutat democràtica. El moviment veïnal durant el tardofranquisme i la transició*, Icaria, Barcelona, pp. 113-155.
- ERICE SEBARES, FRANCISCO (2013) «Thompson y Hobsbawm frente a los dilemas del marxismo historiográfico: concepción de la historia, estrategia teórica y propuesta política». *Revista Sociología Histórica*, nº 3, 199-250.
- FIGUERAS, PILAR (2007) «Ciudades educadoras, una apuesta por la educación» *CEE Participación Educativa*, nº 6, pp. 22-27.
- FREIRE, HEIKE (2014) *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*, Barcelona, Graò.
- FREIRE, PAULO (1994) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^o CARMEN (1998) «La Educación Ambiental y formación del profesorado» *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 16, pp. 13-22.
- IMBERNON, FRANCISCO (2002) «Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana.» En, IMBERNON, FRANCISCO (Coord.), *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Graò, Barcelona, pp. 63-79.

- LARREA, MARIA (2008) «Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local» En, Godotti Moacir; et al (comp.) Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía, CLACSO, Buenos Aires, pp. 91-105.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (2001) «Arqueología del concepto «compromiso social» en el discurso pedagógico y de formación docente» Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 3, nº. 1. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- MELUCCI, ALBERTO (2002) Acción colectiva, vida cotidiana y democracia, México D.F, El Colegio de México.
- MERINO, J. V (2011) «La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social.» Quadernsanimació.net, nº 14. Recuperado de: <http://quadernsanimacio.net>
- MORENO, FRANCISCO; PÉREZ, ANTONIO (1999), Benimaclet 1974-1999, XXV Aniversario de l'Associació de Veïns de Benimaclet, Gráficas Ronda, Valencia.
- NÁJERA, EUSEBIO (2008), «Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades» Polis. Revista Latinoamericana, Vol. 7 Num. 20. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n20/art05.pdf>
- NAIR, SAMIR, (1999, 24 de julio) La época de las identidades. El País.
- QUINTANA, VICENTE (2009) «El movimiento vecinal: artifice de la ciudad desde el conflicto y la alternativa», Papeles, nº 106, pp. 85-93.
- RIECHMANN, JORGE; FERNÁNDEZ, FRANCISCO (1994) Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales. Editorial Paidós. Barcelona.
- SORRIBES, JOSEP (1985) Desarrollo capitalista y proceso de urbanización en el País Valenciano. (1960-1975). Institució Alfons el Magnànim, València.
- THOMPSON, E. P. (1979): Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial, Crítica, Barcelona.
- THOMPSON, PAUL (1988) La voz del pasado: la Historia Oral, Edicions Alfons el Magnànim, València.
- THUREN, MARIE (2013), «Benimaclet un barrio que cuenta su propia historia», Revista Associació Veïns de Benimaclet, nº 42, p. 5.

Prensa

- Las Provincias, 24 enero 1976.
 Las Provincias, 27 enero 1976.
 Las Provincias 15 febrero 1976.
 Las Provincias, 20 febrero 1976.
 Las Provincias, 2 abril 1976.
 Las Provincias, 10 junio 1976.
 Las Provincias, 24 junio 1976.
 Las Provincias, 12 agosto 1976.
 Las Provincias, 17 octubre 1976.
 Las Provincias 30 abril 1977.
 El País, 21 mayo, 2010.
 Levante, 19 noviembre 2010.
 Levante, 4 junio, 2014

Páginas Web

- Associació de Veïns de Benimaclet, (2012) ¿Por qué?, En: <http://www.huertosurbanosbenimaclet.com/> [consultada 16 febrero 2015]
- Proyecto Huertos, En: <https://avvbenimaclet.wordpress.com/> [consultada 16 febrero 2015]
- Benimaclet Conta, En: <http://benimacletconta.com/>.
- Escoleta Campanar, [http://escoletacampanar.ecsocial.com/index.php?id_menu=18]

Archivo

- Archivo de la Asociación de Vecinos y Vecinas de Benimaclet.

Ciudadanos digitales: nuevos contextos de desarrollo personal, social y de aprendizaje

M^a Isabel Villaescusa Alejo

IES María Moliner. Puerto de Sagunto. Valencia
mabelvillaescusa@gmail.com

Ciudadanos digitales: nuevos contextos de desarrollo personal, social y de aprendizaje

El uso masivo de Internet y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de niños y adolescentes está configurando nuevos contextos para las relaciones sociales y para el aprendizaje tanto formal como, especialmente, informal. Las implicaciones para la escuela de los cambios en el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado vinculados a la sociedad de la información se pueden considerar desde cuatro aproximaciones interrelacionadas. La primera tiene que ver con incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza, es decir, la apropiación de la tecnología por parte del profesorado. La segunda –que implica necesariamente la anterior–, se preocupa por el desarrollo de la competencia digital del alumnado planteando la necesidad de estrategias y métodos de evaluación que permitan no sólo valorar el grado de adquisición de la competencia en contextos formales e informales, sino también identificar las dificultades. Relacionado con el anterior, un tercer enfoque es el que se centra en la promoción desde la escuela el uso responsable de las TIC con intervenciones dirigidas tanto al alumnado como a sus familias. Una última perspectiva es la que considera las consecuencias que para el aprendizaje, el desarrollo personal y la interacción social del alumnado tienen este uso masivo de las TIC, por ejemplo ¿es posible la inclusión social sin participar en las redes sociales? ¿influye la construcción del perfil en las redes sociales, de la identidad digital del adolescente, en el desarrollo de su identidad personal?

El necesario dominio de las TIC por parte del profesorado es algo que hoy en día no se cuestiona, es condición indispensable para abordar el resto de perspectivas relacionadas con los nuevos contextos en los que nuestros alumnos y alumnas aprenden y se relacionan con sus iguales. La incorporación de las tecnologías a la docencia debe estar guiada por los objetivos didácticos planteados en las

programaciones. Si de las múltiples herramientas tecnológicas, la que escogemos no aporta nada de interés o nos genera más problemas que soluciones, deberíamos considerar alternativas para no quedarnos atrapados en la técnica y perder de vista los objetivos.

Se han establecido una serie de fases por las que pasan los docentes hasta incorporar realmente las TIC en el aula (Sandholtz et al. 1997). Se estima que se tardan unos cinco años hasta alcanzar la última. La primera fase es la de acceso a la tecnología, es el momento en el que el docente considera formarse. Aunque es la primera fase, en el modelo mencionado, la formación en TIC es una actividad que nunca se puede dar por finalizada por el carácter cambiante de la propia tecnología y las nuevas perspectivas que nos va abriendo. Es importante plantear en los cursos de formación para docentes herramientas y procedimientos tecnológicos que resuelvan problemas, que resulten de utilidad y no sean muy complejos, adaptados al nivel de usuario de los participantes, garantizando el éxito inicial, de manera que no frenen la motivación por aprender y por aplicar lo aprendido en el aula.

De esta fase más básica de formación pasamos a la de adopción, en la que se empieza a utilizar la tecnología pero para hacer lo mismo que hacíamos antes. De momento, no supone ventajas; a veces, incluso, perdemos tiempo convirtiendo las fotocopias que dábamos a los alumnos en una presentación de diapositivas, por poner un ejemplo. Es una fase de aplicación de lo aprendido a distintas actividades docentes, que aún sin aportar demasiado, es necesaria para caminar hacia estadios posteriores. La siguiente fase es la de adaptación, es el momento en el que gracias a las TIC nos volvemos más productivos, sin embargo, igual que ocurría en la anterior, no cambiamos la manera de enseñar.

Las fases posteriores son la apropiación e innovación que ya suponen un cambio fundamental en la metodología didáctica. En éstas, utilizar las TIC es algo más que el uso de materiales digitales o artefactos tecnológicos, es una manera distinta de dar una clase, de enseñar, que permite, a su vez, nuevas formas de aprendizaje. Algunos ejemplos son la clase al revés, como un modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el que las TIC tienen un papel esencial, el uso de juegos o gamificación como vehículo de aprendizaje o las posibilidades para generar nuevos contextos de aprendizaje de la realidad virtual.

El objetivo final de la incorporación de las TIC a la práctica docente implica que la tecnología sea invisible para el profesor y se utilice como una herramienta más, aunque, desde luego, no la única. En definitiva, se trata de pasar de que las tecnologías supongan un cambio cuantitativo ¿cuánto uso las TIC en el aula? a una transformación más sustancial, más cualitativa ¿cómo uso las TIC para enseñar? Las TIC no son sólo una herramienta. Son una nueva forma de acceder a la realidad, una nueva configuración del mundo que transforma, básicamente, la forma de aprender y la forma de relacionarse. La introducción de las tecnologías en el aula modifica necesariamente el papel de los profesores y de los estudiantes. Además, no podemos perder de vista que el aprendizaje mediado por las TIC tiene unas características muy distintas al aprendizaje tradicional derivadas de

las peculiaridades de la herramienta. Piénsese por un momento en internet: la velocidad, los hipertextos, la infinidad, ubicuidad y disponibilidad de la información, la prevalencia de la imagen, la oralidad del texto, etc. genera una serie de necesidades educativas: focalizar la atención, seleccionar, integrar información de diversas fuentes, gestionar la sobrecarga informativa, etc. por lo que, cuando la incorporación de las TIC en el aula sea una realidad, será necesario prevenir y adelantarnos a las posibles dificultades que algunos alumnos y alumnas pueden presentar al utilizar las TIC como instrumento de aprendizaje. En este momento, el aprendizaje con las TIC y el desarrollo de la competencia digital está teniendo lugar, mayoritariamente, en contextos informales de aprendizaje, sin que sean evaluados en el contexto escolar y, en ocasiones, lo que aprenden los alumnos con las TIC lo hacen no solo al margen de la escuela, sino a pesar de ella.

Otra de las competencias que se está desarrollando en paralelo en los contextos informales del entorno personal del alumnado y en los formales de la escuela, es la competencia social y ciudadana, en la construcción del pensamiento social los contextos informales tienen gran influencia y las redes sociales e internet están jugando, como veremos más adelante, un papel fundamental. Hoy por hoy, las tres dimensiones que conforman esta competencia, la realidad social, la ciudadanía y la convivencia, tienen su correlato en el mundo virtual que configuran las redes sociales e Internet.

Desde una concepción inclusiva de la educación, la vinculación de la escuela con el aprendizaje para el ejercicio de una ciudadanía participativa y responsable es incuestionable y ésta debe ir de la mano del desarrollo de la competencia digital; sin embargo, siguiendo a Contreras y Gross (2006), con frecuencia el discurso pedagógico ha concebido la educación ciudadana como algo alejado del desarrollo de las TIC y no ha dado respuesta a las formas de comunicación y participación social que los jóvenes ejercen en contextos informales.

La participación ciudadana en la sociedad de la información requiere competencias digitales para no quedarnos excluidos, para evitar que la brecha digital contribuya a la brecha social y sea fuente de nuevas desigualdades. Es necesario saber utilizar una plataforma online para solicitar plaza en la universidad o en un ciclo formativo o utilizar el dni electrónico para realizar gestiones en las sedes electrónicas de las distintas administraciones, bancos, etc. Además, muchas iniciativas ciudadanas se gestan en internet, las plataformas de recogida de firmas, como change.org, han abierto un nuevo horizonte a las reivindicaciones y al compromiso social y el crowdfunding se está convirtiendo en una alternativa real que está permitiendo materializar proyectos culturales y empresariales que de otro modo serían inviables. Por tanto, ¿es posible la inclusión social y la participación ciudadana sin participar en las redes sociales o sin ser competente digitalmente? ¿no debería ser la ciudadanía digital un objetivo prioritario de la escuela del siglo XXI?

Por otra parte, el uso masivo de las TIC ha creado en el mundo digital nuevos contextos de relación social y de desarrollo personal tan reales, potentes y que activan tantas emociones como los contextos del mundo físico. Las relaciones

sociales en las redes se caracterizan por el intercambio y la interacción continuas, lo que constituye un contexto social mucho más complejo. La sociedad aumentada multiplica el número de interacciones con otras personas. Con las redes sociales recuperamos la importancia de esas interacciones con nuestros pares para definir la realidad (Reig, D. y Vílchez, L. F., 2013).

Además, la pertenencia a una red social aumenta el repertorio de conductas destinadas a compartir aparecen los youtubers, se hacen selfies, unboxings o covers con el único objetivo de colgarlos en la red. Hemos visto convertirse el espacio cibernético en un escenario de intercambio de imágenes, «mira lo que hago» parece ser la máxima, el reflejo es el auge, entre los jóvenes, de la red instagram, compuesta por fotografía y vídeo.

Desde la perspectiva de lo que denominamos ciberconvivencia, cabe preguntarse: ¿se puede hablar hoy en día de integración social si un adolescente no está en las redes? Y considerando el análisis de las relaciones entre los miembros de un grupo, ¿no deberíamos averiguar quién no está en el grupo de whatsapp de la clase? Este nuevo contexto social ha creado también nuevas formas de aislamiento.

Asimismo, ha aparecido una nueva forma de manifestar acoso, el ciberacoso, que siendo básicamente lo mismo que el acoso en el mundo físico, tiene unas características diferentes que lo hacen mucho más complejo. Desde la sensación de impunidad del anonimato, en redes como ask.fm en la que ni siquiera se requiere inventar una identidad, sino que se puede participar anónimamente, a la inmediatez y disponibilidad continua, junto con la reducción de la empatía que supone no disponer del feedback emocional del otro, hacen este tipo de acoso especialmente dañino. Pero también hay una cara amable de este nuevo contexto y es que ha creado nuevas formas de relacionarse también de manera positiva. Ahora las redes de apoyo están disponibles a todas horas: «estoy veinticuatro horas a tu lado», «en el momento en que me necesites, aquí estoy».

En el ámbito del desarrollo personal, las redes sociales han encajado perfectamente con las características evolutivas de los adolescentes. La construcción de la identidad personal es una tarea fundamental de la adolescencia y, en este momento, está compuesto de experiencias directas como de las experiencias virtuales que van configurando el autoconcepto.

El autoconcepto incluye la imagen de uno mismo, ¿cómo me veo?, así como la valoración que uno se hace de sí mismo, la autoestima, que a su vez está fuertemente influenciada por la información que los demás nos reflejan de nosotros, ¿cómo me ven? De esta manera, en el escenario de las redes sociales, a más «me gusta», más me valoro; cuantos más retuits consigo o cuantos más seguidores tengo, soy mejor. Constituyéndose así las redes un espejo donde el adolescente se mira tanto como se mira en el espejo de su habitación.

Las necesidades de los adolescentes han encontrado respuesta en las redes sociales. Antes, los adolescentes se pasaban horas al teléfono hablando de ellos mismos, igual que ahora, solo que ahora, las redes hacen más fácil, más barato y más rápido que nunca difundir cada uno de los diminutos detalles de su fábula personal. Cuentan todo lo que hacen aunque sea irrelevante para el mundo:

«me estoy comiendo una pizza» y ponen la foto por si hay alguna duda, porque para ellos es único y especial. La arrogancia o el egocentrismo se alimenta del número de seguidores; el éxito llega con cierta facilidad cuando se publica algo que se convierte en popular, permite triunfar y se disfruta siendo el centro de ese universo digital. El auditorio imaginario, fenómeno característico por el que el adolescente piensa que «siempre» me miran o «todos» hablan de mí, se materializa y no sólo permite el exhibicionismo, sino justifica que den información de sí mismos porque piensan que a todo el mundo le interesa. De hecho, la acumulación de amigos, o audiencia, ayuda a validar la percepción de los adolescentes de que todo el mundo está mirándoles y juzgándoles. Un hecho significativo es que los adolescentes no han empezado a utilizar masivamente internet hasta que las herramientas existentes, como las redes sociales, han permitido el feedback de la cantidad de seguidores o suscriptores que de alguna manera garantiza una audiencia.

Las redes conforman escenarios donde ensayar identidades. Crearse un perfil en cualquier red social se convierte, en muchos casos, en una reflexión sobre uno mismo. Es necesario decidir con qué nombre me conocerán, qué imagen será mi avatar, qué descripción me define, etc. Y la identidad digital se irá construyendo a partir de esa imagen y del comportamiento en las redes, qué publico en mi muro, qué cosas «me gustan» o retuiteo, etc. El esfuerzo por mantener un perfil actualizado en las redes constituye una nueva forma de deseabilidad social, de querer quedar bien ante los demás, que puede incluso convertirse en una conducta obsesiva, rayando lo patológico cuando ocupa más tiempo del que sería razonable y, lo que es más relevante, además interfiere con otras actividades. Se habla del síndrome del pato de Standsford para referirse a esta obsesión en la que lo principal es ocultar el esfuerzo que supone mantener esa imagen en la red. Las redes sociales permiten al adolescente coquetear con distintos estilos estéticos, ideologías, valores, etc. En internet hay grupos de todo tipo; el sentido de pertenencia y la influencia del grupo de iguales se expande por la red y se fortalece por la gran interactividad intragrupal y la rapidez en la comunicación, junto con la información redundante que da sensación de totalidad y una visión aparentemente autosuficiente del mundo. Surgen así nuevos procesos de identidad y cohesión grupal, multiplicando los efectos de presión o influencia mutua del grupo pertenencia, de rechazo y de conflictos.

Otra de las características adolescentes que se encuentra como pez en el agua en las redes sociales es la impulsividad, la acción precede al pensamiento, con todas las consecuencias que esto puede tener. Reina el aprendizaje por ensayo y error, la planificación no es necesaria.

A partir de este nuevo horizonte, podemos plantearnos una serie de necesidades educativas a las que podemos y debemos dar respuesta desde la escuela. Serían fundamentales el conocimiento de la seguridad informática, las normas de educación y cortesía en las redes, la llamada netiqueta, el control del tiempo y de las emociones o la tolerancia cero con el ciberacoso trabajando la empatía y

el fomento de las conductas de ayuda entre iguales, todo ello con un eje central que sería la construcción de la identidad digital y la reputación online que le acompaña.

De las acciones formativas para la promoción del uso responsable de las TIC, las que implican la formación entre alumnos son las que más interés están suscitando en este momento. Un ejemplo de ello se puede encontrar en la página web *ciberconvive*¹, en el apartado «Talleres para la formación entre iguales» (Agustí, J., Pérez, P. y Villaescusa, M.I., 2014) donde se puede consultar la presentación y los materiales para desarrollar el programa «Disfruta en Internet sin malos roles» que consiste en la formación de alumnado, generalmente de los equipos de mediación o alumnado tutor, para que sean ellos los que impartan charlas a sus compañeros de cursos inferiores. Siempre hacemos énfasis en que los mayores les enseñen trucos a los pequeños, aquellas cosas que ahora saben y les hubiera gustado saber antes para evitar problemas. En la siguiente ilustración se representan los objetivos que nos planteamos a partir de las necesidades detectadas.



Ilustración 1
Objetivos del programa «Disfruta en internet sin malos roles». Ilustración de Santiago Agustí.

Por su parte, las familias están preocupadas, algunas piensan que las TIC han deteriorado su relación con sus hijos e hijas, que les quitan tiempo «siempre están con el móvil, ya no se puede hablar con ellos» o que ha aumentado la distancia que los separa de ellos. En definitiva, reflejan un desencuentro. Sin embargo, hay otra perspectiva desde la que considerar esta situación, las TIC también pueden, y están siendo, un punto de encuentro con posibilidades que explorar. Las redes sociales se están configurando como un nuevo contexto de relación familiar ¿no

1 <http://sites.google.com/site/ciberconvive/> AGUSTÍ, J, PÉREZ, P. y VILLAESCUSA, M.I. (2014)

están cada vez más presentes los abuelos en facebook? ¿quién no tiene uno o varios grupos de whatsapp de la familia?

La clave del asesoramiento a las familias sobre el uso responsable de las TIC que se puede ofrecer desde la escuela, pasa por no alarmar, no es necesario, sino formar e informar sobre seguridad informática y otras cuestiones técnicas, reforzar la idea del uso de las TIC como herramienta de aprendizaje y la necesidad de desarrollar la competencia digital, para lo que es preciso cambiar la concepción de que únicamente son elementos que distraen para estudiar seriamente y, un último punto importante, la necesidad de que acompañen a sus hijos e hijas en el mundo digital.

A modo de conclusión, el objetivo no es aprender a sobrevivir con las TIC sino aprender con las TIC y pasar de usarlas para hacer cosas a utilizarlas para pensar, para aprender, de eso se trata la competencia digital. Utilizamos metáforas como nube, muro, página... indicadores claros de que aún estamos en los inicios y necesitamos desarrollar todo un lenguaje para el mundo digital, «todas las palabras fueron alguna vez un neologismo», decía Borges. Pero queramos o no, esto no hay quien lo pare y el siglo XXI requiere ciudadanos digitales.

Bibliografía

- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, C. (2011). Menores y redes sociales. Disponible en: http://www.ara.cat/societat/estudi-us-menors-internet-xarxes_socials_ARAFIL20110202_0001.pdf
- GARDNER, H. y DAVIS, K. (2014). La generación APP. Barcelona: Paidós.
- GROS, B. (2005): «Pantallas y juegos: de la observación de modelos a la participación», en NAVAL, C. y SÁDABA, CH. (coords.) Jóvenes y medios de comunicación. Revista de Estudios de Juventud, nº 68. Disponible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_6.pdf
- GROS, B. y CONTRERAS, D. (2006). «La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas». Revista Iberoamericana de educación 42. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a06.htm>
- SANDHOLTZ, J. H., RINGSTAFF, C. y DWYER, D. C. (1997). Teaching with Technology: Creating Student Centered Classrooms. Disponible en: <http://plaza.ufl.edu/gatorjhlh/eportfolio/TechnologyBookReview.pdf>
- REIG D. y VILCHEZ L. F. (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Disponible en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2013/05/17/jovenes-en-la-era-de-la-hiperconectividad/>

Museu comarcal de l'Horta Sud, un espai d'aprenentatge participatiu i reflexió col·lectiva

Clara Isabel Pérez Herrero

Museu Comarcal de l'Horta Sud,
Josep Ferris March, Torrent.
clarabelperez@hotmail.com

Paula Jardón Giner

Institut de Creativitat i Innovació
Educativa, Universitat de València.
Paula_Jardon@uv.es

Ana de Marco

Estudiante del Grado de
Sociología, Universitat de València

El museu com a espai de reflexió col·lectiva

Els museus etnològics tenen com a principal objectiu presentar aspectes variats de la vida de les societats humanes des de diferents punts de vista. Segons Laura Redondo, Daniel Gil i Amparo Vilches (2008), ofereixen la possibilitat de conèixer els obstacles que han trobat els habitants d'un territori, com s'han enfrontat a ells, quines solucions han implementat, quins resultats han obtingut, com han estat determinades les relacions intragrups i com han evolucionat. Per aquesta raó, els autors esmentats afirmen que el seu discurs hauria d'estar orientat a la informació i reflexió de problemàtiques actuals que ens preocupen a escala global i que en aquests museus es poden tractar des de la localitat.

El Museu Comarcal de l'Horta Sud, ubicat en l'antiga casa de l'Estudiant de Boqueta, a Torrent, representa com era una casa típica de llauradors a la comarca de l'Horta a principis del segle XX. Les col·leccions del Museu procedeixen dels diferents pobles de la comarca i mostren com era la vida quotidiana d'una família en la societat preindustrial. A l'exposició permanent, el aixovar de la casa, les eines de treball i els diferents espais i instal·lacions ens mostren quines eren les relacions amb el territori, com es modificava el paisatge productiu en funció de les necessitats, quins recursos s'explotaven, quins efectes produïa la seua extracció de l'entorn, quina era la importància dels animals en la producció agrícola, el control que hi havia del processament i conservació dels aliments, el concepte d'higiene de la època, la total absència del terme reciclatge en favor del concepte d'aprofitament, com s'entenia el concepte de família a la societat tradicional, com es relacionaven i quins papers jugaven els membres del grup familiar, en el veïnat, com es produïen les relacions comercials o professionals....

La major part dels continguts afecten a conceptes clau (com ens definim, com ens relacionem, com interactuem amb el territori), que podem vincular a preocupacions actuals i mitjançant la relació present-passat podem incitar a la reflexió sobre



Il·lustració 01. Museu Comarcal de l'Horta Sud

aquestes qüestions, això sí, només si els interlocutors desenvolupen un paper actiu.

En eixe sentit, dins de l'àmbit museològic, el concepte de museu ha evolucionat al llarg del segle vint des de la idea d'un edifici, una col·lecció i un públic, fins a la de un territori, un patrimoni, una comunitat, considerant la comunitat com a objecte d'investigació, com a públic i com a actors que reflexionen sobre el conjunt de relacions que determinen les interaccions socials, territorials i conceptuals.

(Rivière, 1982). Aquesta concepció ha provocat canvis en la manera d'interactuar amb els usuaris dels museus, especialment en el cas dels ecomuseus i museus comunitaris, on la població assumeix un rol actiu a tots els àmbits d'acció del museu (Gamboggi, i Melville, 2008).

Al Museu Comarcal de l'Horta Sud, la participació ha estat un dels trets definitoris des de el seu començament: el museu ha col·laborat amb diferents col·lectius i associacions en la realització d'exposicions i activitats com El plat del mes, Betlem tradicional, Concert de campanes, o La peça del mes (Besó, 2008). Amb l'objectiu d'ampliar aquesta participació a l'àmbit de la conservació i la recerca, proposem una actuació extensiva cap a la comarca, integrada en un cicle museu-societat/territori-museu. Es pretén impulsar la realització de projectes participatius amb resultats concrets i útils, en la línia de l'aprenentatge-servei, aprofitant els recursos patrimonials de l'entorn pròxim, fent possible el museu com a espai públic d'intercanvi, segons els principis de la Carta de ciutats educadores (del Pozo, 2008).

Els micro-projectes realitzats per diferents col·lectius s'inclouran en la programació del museu en múltiples formats (exposicions, concerts, tallers, excursions), sumant-se a un projecte comú. L'objectiu a mitjà termini és que la comunitat participe en el disseny de la programació del museu, a mesura que s'avance en la relació amb associacions i col·lectius de la comarca.

Les eines de la participació

L'eina més visible del projecte és un blog de microprojectes de recerca sobre el patrimoni comarcal, amb recursos metodològics i didàctics, informació sobre la comarca, accés a les col·leccions del museu i links a pàgines web d'altres museus i d'associacions implicades en la recuperació del patrimoni.

Per altra banda, proposem la inclusió d'eines pròpies de la museologia comunitària, com els tallers participatius sobre metodologia etnològica o museografia, orientats a la canalització de propostes concretes. En novembre de 2014 realitzarem un curs pràctic de restauració en el que els participants, a més a més d'aprendre

tècniques i criteris de restauració objectes etnològics, participaren en les tasques de conservació restaurant peces del museu.

Si bé els projectes estan oberts a qualsevol persona interessada, els canals de participació són les associacions, els centres d'ensenyament o els centres d'estudis locals. Els objectius són recopilar i difondre informació sobre el patrimoni comarcal, implicar els ciutadans en projectes de recerca plantejant qüestions que ens preocupen actualment (Jardón i Pérez, 2014). Involucrar persones de diferents generacions en un mateix projecte potenciant el diàleg intergeneracional i la creació col·lectiva.

Inicialment ens estem aproximant als diferents col·lectius amb propostes obertes, amb reunions de presa de contacte per tal de conèixer els seus interessos i definir conjuntament els projectes. En una segona part realitzarem sessions de recopilació d'informació i tallers d'anàlisi de les problemàtiques plantejades a partir de les col·leccions i la documentació disponibles al museu. Posteriorment definirem el format de difusió (exposició, dramatització, documental, xarrada, concert, etc) i en les darreres sessions treballarem el guió de continguts i donarem forma a l'activitat.

La imatge de la dona en el trànsit de la societat tradicional a l'industrial

Amb aquesta proposta pretenem iniciar una línia de recerca i difusió orientada a donar visibilitat a la dona en el marc de la cultura tradicional valenciana i reflexionar sobre problemàtiques actuals. En principi hem orientat aquesta proposta a col·lectius de dones de la comarca, i pretenem fer-la extensiva als centres d'educació secundària i formació de persones adultes. Hem triat un tema ample que té moltes possibilitats d'adequar-se a diferents perspectives i interessos i que permet afrontar problemàtiques diverses. És també un tema que podem treballar amb diversos materials i que permet la difusió en múltiples formats.

A partir de fotografies familiars, revistes femenines, figurins de moda, publicitat, retallables, il·lustracions de ventalls, cançons, contes i dites, analitzarem la evolució de la percepció popular del gènere femení en relació al context històric i socioeconòmic de la primera meitat del segle XX. pretenem involucrar als col·lectius de dones de la comarca en una recerca conjunta que culminarà en una exposició col·lectiva al museu. La participació es canalitzarà a través de les Cases de la Dona i el teixit associatiu i es materialitzarà en reunions, grups de discussió i tallers. Als materials esmentats caldria afegir els que aporten les dones i també els testimonis concrets de dones de la comarca que han viscut els canvis produïts al llarg del segle XX. Aquest ventall d'objectes i documents permet abordar qüestions com la correspondència entre el ideal de dona a l'imaginari col·lectiu i la dona real, o l'evolució de la imatge de la dona en la societat d'inicis del segle XX i la actual, el paper de les dones al cicle vital, la maternitat, l'avortament, la

sexualitat, el paper de la dona als àmbits privat i públic, el maltractament, els condicionaments de la imatge femenina, la consideració de la dona dins de la cultura tradicional, el paper de la religió en la definició del ideal femení, la comparació amb altres cultures tradicionals actuals en un marc de diversitat multicultural...



Il·lustració 02.
Objecte de l'exposició

El repte és aconseguir un discurs multivocal que arregleque diverses aproximacions al tema a partir de la metodologia de recerca etnogràfica i donar veu a diferents sensibilitats mitjançant el tractament de qüestions i problemàtiques actuals seleccionades per consens.

BIBLIOGRAFIA

- BESÓ ROS, A. (2008) territori, patrimoni i comunitat. La interpretació del patrimoni cultural des del Museu Comarcal de l'Horta Sud. Comunicació presentada a les VII Jornades de la Asociación para la Interpretación del Patrimonio, celebrades a Alacant el 6 i 7 de març de 2008.
- DEL POZO, J.M (2008) El concepto de ciudad educadora, hoy Colaboración en el libro de varios autores (coord. Eulàlia Bosch Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras, Santillana, Madrid, 2008, pàgs. 23-33
- GAMBOGGI, A.; MELVILLE, G. (2008) Museo comunitario como tecnología social en américa latina Revista Digital Nueva Museología.
- JARDÓN, P.; PÉREZ, C. (2014). Los paisajes culturales valencianos como territorio de desarrollo comunitario: el Ecomuseo de Aras de los Olmos y el proyecto de El Salt (Alcoi). Mediambiente i desenvolupament territorial. Actas 2º Congreso Universitat de Valencia-Instituto de estudios comarcales. Universitat de València.p. 95-102
- REDONDO, L., GIL, D. Y VILCHES, A. (2008). Los museos etnológicos como instrumentos de formación ciudadana para la sostenibilidad. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 22, 67-84. (ISSN: 0214- 4379).
- RIVIÈRE; H. (1982) La museologie selon Georges Henri Rivière, París, Bordas, 130p.

Qué contextos influyen en el rendimiento académico musical

Gustau Olcina-Sempere

Departamento de Educación, Universidad Jaume I. Castellón de la Plana-España
e-mail: golcina@uji.es

Introducción

El conocimiento de la creatividad en el ámbito educativo, laboral y social ha sido y es una fuente de estudio e interés para la sociedad en la que vivimos, de forma que éste fomenta la necesidad de estudiar dicho aspecto con la finalidad de poder establecer unas líneas de actuación que contribuyan a su desarrollo e interés tanto desde el punto de vista individual como grupal.

El interés por conocer la influencia de la creatividad en la educación debe proporcionar unas herramientas útiles para el desarrollo de ésta en el aula, de manera que ayudemos a nuestros alumnos a aprender de manera creativa, y que su aprendizaje en los diferentes ámbitos educativos contribuya a desarrollar en sus diferentes contextos sociales un espíritu donde la motivación les conduzca a luchar contra la rutina y el aburrimiento entre otros les anime a sumergirse en el mundo de lo desconocido.

Con ello, se pretende contribuir a mejorar el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Así pues, el objetivo principal de este estudio es analizar la relación existente entre la creatividad de los alumnos de 3º curso de Educación Primaria y el rendimiento académico que obtienen en música; más concretamente se quiere estudiar si la creatividad predice el rendimiento académico. De este objetivo principal se extraen los siguientes objetivos específicos: Analizar la relación existente entre la creatividad con la lateralidad cerebral por un lado, y con la inteligencia musical por el otro, y examinar la relación entre la creatividad, la lateralidad y los resultados académicos en música.

El interés que motiva el estudio de la relación entre la creatividad y el rendimiento académico en Música se justifica por la necesidad de conocer si debemos fomentar la creatividad de los alumnos para obtener mejores resultados en Música.

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas, es necesario conocer si existen dichas relaciones entre creatividad y resultados académicos, para después poder desarrollar programas que contribuyan a promover la creatividad tanto en el ámbito educativo como social, de manera que el fomento de la creatividad ayude a desarrollar una nueva forma de actuar en los distintos entornos sociales.

Marco teórico

La creatividad

La creatividad ha sido definida a lo largo de la historia por una gran variedad de estudiosos (Rogers, 1954; Guilford, 1968; Torrance, 1969; Amabile, 1983; Gardner, 2001; entre otros). En este sentido, estos autores definen la creatividad como un conjunto de capacidades, aptitudes, y procesos, los cuales propician una conducta nueva y diferente en cuanto a sus pensamientos y acciones, teniendo las personas creativas la capacidad de resolver problemas con regularidad, así como la elaboración de productos nuevos dentro de un contexto cultural concreto.

De las diversas concepciones sobre la creatividad, se establecen y consolidan un gran número teorías como: (1) Pensamiento divergente, (2) Teoría social de la creatividad, (3) Modelo de sistemas, entre otras.

Con respecto a la teoría del Pensamiento divergente, se caracteriza por determinar cuáles son los rasgos que determinan la personalidad creativa como: sensibilidad a los problemas, la fluidez y flexibilidad de pensamientos, la originalidad, la capacidad de análisis y síntesis, la redefinición y la evaluación del producto (Guilford, 1950).

En relación a la Teoría social de la creatividad, se centra sobre todo en la motivación intrínseca, la cual defiende que las personas serán más creativas cuando se sientan motivadas por el interés, goce, y satisfacción por el trabajo propio, y no por las presiones externas (Amabile, 1983).

Así mismo, la teoría del Modelo de Sistemas, defiende que la creatividad no es un producto individual, sino de sistemas sociales. Estos sistemas o ambientes sociales, deben tener unas condiciones adecuadas, las cuales fomenten un contexto cultural propicio para el desarrollo de dicha acción creadora (Csikszentmihalyi, 1988).

La lateralidad

Según el diccionario de Psicología, de Dorsch (1985), «la lateralidad es entendida como la dominancia y acentuación de la lateralidad en la estructura, la cual se manifiesta en las partes o órganos del cuerpo que están duplicados, como por ejemplo en las manos, los ojos, los oídos, los brazos, las piernas y muchos órganos más».

En dicho proceso de lateralización, deben intervenir los dos hemisferios para poder realizar cualquier actividad. La dominancia hemisférica está relacionada con la actividad que se realiza, y dicha dominancia estará apoyada por la conexión entre los dos hemisferios, de manera que la lateralidad está condicionada por la distribución de las funciones entre los dos hemisferios (Ferre y Aribau (2002).

Hipótesis

En orden a alcanzar el primer objetivo de este estudio, se formula la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Existe una relación directa y positiva entre la creatividad, la lateralidad manual izquierda, y la inteligencia musical.

Con la finalidad de obtener el segundo objetivo, se formulan las dos hipótesis siguientes:

Hipótesis 2: Los alumnos con mayor puntuación en creatividad y una lateralidad manual izquierda, obtendrán mejores resultados académicos

Hipótesis 3: El tipo de lateralidad y la creatividad conjuntamente van a predecir el nivel de los resultados académicos.

Metodología

Dicha investigación nos conduce a llevar a cabo una metodología no experimental, o conocida también con el nombre de «ex-post facto», es decir, aquella en la que el investigador recoge los datos después de haber sucedido los hechos y trata de extraer las posibles relaciones entre ellos e incluso la capacidad predictiva (que no casualidad) de unas variables sobre otras.

Para realizar este estudio de investigación, se utiliza la metodología cuantitativa siendo ésta de tipo descriptivo-relacional, ya que los datos recogidos nos describen los aspectos relacionados con la creatividad, la lateralidad y el rendimiento académico y se trata de poner en relación dichos datos.

Esta investigación se caracteriza por la ausencia de control del investigador sobre las variables independientes, debido a que dichas variables (creatividad, lateralidad y rendimiento académico en Música), no han sido manipuladas por el investigador antes de recoger los resultados, así como también por la rigurosidad y sistematicidad en el proceso de investigación.

Para llevar a cabo la recogida de los datos, ésta se realiza en un único momento dentro del propio centro educativo, a fin de evitar variables extrañas que pudieran afectar a las respuestas dadas por los sujetos (efecto de aprendizaje sobre el tema, eventos personales que pudieran afectar a la concentración o respuestas de los sujetos, etc.).

También se ha realizado un control de las variables extrañas que puedan afectar al estudio o control de amenazas a la validez de resultados indicados, con la intención de controlar la varianza sistemática o secundaria.

En esta investigación hablamos de un diseño de «ciego único», el cual tiene la finalidad de no revelar a los alumnos el propósito de la investigación, para que los alumnos no tiendan a confirmar o rechazar las hipótesis planteadas en la investigación (control del efecto de deseabilidad social).

Además, se ha minimizado la varianza de error, eligiendo a grupos homogéneos de alumnos, ya que todos los alumnos pertenecían al mismo nivel académico, eran de la misma edad, y tenían el mismo nivel de rendimiento académico en cada uno de los grupos.

Así pues, por todo lo dicho anteriormente, nuestro diseño se define como un diseño ex post facto, correlacional y de corte transversal.

Población y muestra

La muestra que vamos a utilizar en este estudio está formada por niños y niñas de 3º de educación primaria. Concretamente, por dos grupos de 30 alumnos cada uno, los cuales han sido clasificados en función del rendimiento en la asignatura de Música, obteniendo un grupo de alto rendimiento y otro de bajo rendimiento. Para ello, se han tenido en cuenta las calificaciones de música del tercer trimestre del presente curso escolar.

El colegio donde se ha llevado a cabo el estudio está situado en el extrarradio de una gran ciudad con un entorno socio-económico y cultural bajo, debido a los diferentes fenómenos migratorios que se han sucedido en la zona objeto de estudio. El principal motor económico de la zona en la que está ubicado el colegio son las pequeñas empresas de autónomos y los trabajos poco cualificados.

En la tabla I que se presenta a continuación ofrecemos los estadísticos descriptivos de la muestra objeto de este estudio.

TABLA I. Análisis descriptivo de la muestra

EDAD recoge los años que tienen los alumnos y alumnas que participan en la muestra del estudio. REND_ACD_MUS es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10. CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen. INT_MUSI es la variable que refleja la inteligencia musical, medida mediante el test de inteligencia musical de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Concretamente, se plantearon un total de 5 preguntas de índole musical y el total de seis acumulados daba lugar al resultado final de esta variable. SEXO es una variable dicotómica que tomará el valor 1 si el individuo de la muestra es un niño y 0, si es una niña. LATER es la variable que expresa la lateralidad, medida mediante el test de dominancia lateral de Harris (1993). Concretamente, si la dominancia lateral es diestra la variable toma el valor 1 y si es zurda toma el valor 0.

Panel A. Variables continuas

Variables	N	Media	Mediana	Desv Típica	Percentil 25	Percentil 75
EDAD	60	8.570	9.000	0.500	8.000	9.000
REND_ACD_MUS	60	6.550	6.000	1.443	6.000	7.000
CREATIVIDAD	60	11.370	10.000	4.769	8.000	14.750
INT_MUSI	60	4.030	4.000	1.057	3.000	5.000

Panel B. Variables dicotómicas

Variables	0	% (0)	1	% (1)
SEXO	33	55%	27	45%
LATER	4	7%	56	93%

Tal y como se puede apreciar en la tabla I, el total de miembros que forman la muestra de este estudio es de 60, de los cuales un 45% son niños y un 55% son niñas. Así pues, podemos concluir que la muestra está equilibrada en cuanto a la

participación femenina y masculina. Por otra parte, también puede observarse en la tabla 2 que la edad media de los/as alumnos/as es 8.5 años y el rendimiento medio académico musical (REND_ACD_MUS) es 6.55, por lo que podemos concluir que los/as alumnos/as de la muestra obtienen un bien alto en rendimiento académico musical. Con respecto a la lateralidad, también podemos apreciar que el 93% de los individuos de la muestra tienen una lateralidad diestra, mientras que el 7% restante tienen una lateralidad zurda. Ello implica que en la gran mayoría de los miembros de la muestra predomina la dominancia lateral diestra y por tanto, utilizan para sus actividades académicas y cotidianas el ojo, el oído, la mano y el pie derecho. Si nos centramos en la creatividad, en la tabla II se puede apreciar que los/as alumnos/as de la muestra obtienen una puntuación de 11.37 en creatividad, lo que implica que, en media, estos/as alumnos/as han planteado más de la mitad de las preguntas que se les permitía, de un total de 20. Por tanto, podemos destacar que la creatividad de los/as alumnos/as de la muestra es media, a tenor de los resultados obtenidos. Finalmente, en lo referente a la variable inteligencia musical (INT_MUSI), los datos arrojan un valor medio de 4.03, revelando que los/as alumnos/as de la muestra presentan una elevada inteligencia musical, ya que de 5 preguntas planteadas en el test, respondieron afirmativamente, en media, a 4.03 preguntas.

Resultados

A continuación presentamos los resultados para poder contrastar empíricamente las hipótesis planteadas.

En la tabla II presentamos los coeficientes de correlación de Pearson para contrastar empíricamente si existe una relación directa y positiva entre creatividad e inteligencia musical, tal y como se ha planteado en la hipótesis primera.

TABLA II. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de creatividad e inteligencia musical

CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen. INT_MUSI es la variable que refleja la inteligencia musical, medida mediante el test de inteligencia musical de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Concretamente, se plantearon un total de 5 preguntas de índole musical y el total de síes acumulados daba lugar al resultado final de esta variable. N nos indica el número de alumnos que forman la muestra. (p)= p-value.

	CREATIVIDAD N (p)	INT_MUSI N (p)
CREATIVIDAD	1 60	0.253 60 (0.051)
INT_MUSI	0.253 60 (0.051)	1 60

Así como puede apreciarse en la tabla II, existe una correlación positiva (0.253) y directa entre la variable creatividad e inteligencia musical, y por tanto, este resultado sugiere que a mayor inteligencia musical, mayor es también la creatividad del alumno. Ahora bien, esta correlación no es estadísticamente significativa (0.051), ya que el p-value es ligeramente $>.05$.

En la tabla III presentamos las diferencias de medias que se ponen de manifiesto para las variables creatividad e inteligencia musical en base a la lateralidad manual izquierda. Para ello se han creado dos grupos: uno formado por aquellos/as alumnas/os que presentan una lateralidad diestra y otro formado por aquellos/as alumnos/as que presentan una lateralidad zurda, con el propósito de conocer si los alumnos más creativos y con más inteligencia musical presentan lateralidad zurda o diestra.

TABLA III. Diferencia de medias para las variables creatividad e inteligencia musical en base a la lateralidad

LATER_DI es la lateralidad diestra. LATER_ZUR es la lateralidad zurda. CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen. INT_MUSI es la variable que refleja la inteligencia musical, medida mediante el test de inteligencia musical de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Concretamente, se plantearon un total de 5 preguntas de índole musical y el total de síes acumulados daba lugar al resultado final de esta variable. N nos indica el número de alumnos que forman la muestra. (p)= p-value.

Variable	LATER_DI (N=56) Media (DT)	LATER_ZUR (N=4) Media (DT)	Diferencia de medias	Test univariante
CREATIVIDAD	11.45 (4.678)	10.25 (6.652)	1.2	t=0.482 p=0.632
INT_MUSI	4 (1.062)	4.5 (1.000)	-0.5	t=-0.913 p = 0.365

De los resultados de la tabla III se desprende que la diferencia de medias para la variable creatividad es positiva (1.2), pero no es estadísticamente significativa, ya que el p-value es 0.632, valor que está muy por encima de .05. Así pues, estos resultados sugieren que los alumnos con lateralidad diestra, en media, son más creativos que los alumnos con lateralidad zurda. Con respecto a la variable inteligencia musical (INT_MUSI), también se puede observar que la diferencia de medias entre alumnos con lateralidad diestra (4) y alumnos con lateralidad zurda (4.5) es negativa (-0.5), aunque tampoco es estadísticamente significativa, al arrojar el p-value un valor de 0.365, superior a .05. Por tanto, en este caso los resultados sugieren que los alumnos con lateralidad diestra, en media, tienen una inteligencia musical ligeramente inferior que los alumnos con lateralidad zurda.

En la tabla IV presentamos las diferencias de medias que se ponen de manifiesto para la variable creatividad en base al rendimiento académico musical. Para ello se han creado dos grupos: uno formado por aquellos/as alumnas/os que presentan un rendimiento académico alto (REND_ACD_ALTO) y un rendimiento académico bajo (REND_ACD_BAJO), con el propósito de conocer si los alumnos con una mayor puntuación en creatividad obtienen mejores resultados académicos.

TABLA IV. Diferencia de medias para la variable creatividad en base al rendimiento académico

CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20

preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen. REND_ACD es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10. Esta variable se ha diferenciado entre rendimiento académico alto y bajo, y se entiende que obtienen un rendimiento académico bajo si oscila entre 0 y 6.99 y un rendimiento académico alto entre 7 y 10. N nos indica el número de alumnos que forman la muestra. (p)= p-value.

Variable	REND_ACD_ALTO (N=24) Media (DT)	REND_ACD_BAJO (N=36) Media (DT)	Diferencia de medias	Test univariante
CREATIVIDAD	12.38 (4.771)	10.69 (4.714)	1.69	t=-1.346 p=0.183

De los resultados de la tabla IV se aprecia que la diferencia de medias para la variable creatividad es positiva (1.69), pero no es estadísticamente significativa, ya que el p-value es 0.183, valor que está por encima de .05. Por tanto, tenemos que rechazar la primera parte de la segunda hipótesis. Así pues, los resultados sugieren que los alumnos con mayor rendimiento académico, obtienen una mayor puntuación en creatividad, ya que la creatividad media es 12.38 en comparación con la media que obtienen los alumnos con rendimiento académico bajo que asciende a 10.69.

En la tabla V presentamos las diferencias de medias que se pone de manifiesto para la variable rendimiento académico musical (REND_ACD) en base a la lateralidad manual

izquierda. Para ello se han creado dos grupos: uno formado por aquellos/as alumnas/os que presentan una lateralidad diestra y otro por aquellos que presentan una lateralidad zurda. Con ello se pretende valorar si los alumnos con una lateralidad manual izquierda obtienen mejores resultados académicos.

TABLA V. Diferencia de medias para la variable rendimiento académico en base a la lateralidad manual izquierda

LATER_DI es la lateralidad diestra. LATER_ZUR es la lateralidad zurda. REND_ACD es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10. N nos indica el número de alumnos que forman la muestra. (p)= p-value.

Variable	LATER_DI (N=56) Media (DT)	LATER_ZUR (N=4) Media (DT)	Diferencia de medias	Test univariante
REND_ACD	6.48 (1.307)	7.50 (2.887)	-1.02	t=-0.700 p=0.533

Del análisis de la tabla V, se puede observar que la diferencia de medias para la variable rendimiento académico musical en función de si el alumno es diestro o zurdo es negativa (-1.02), pero no es estadísticamente significativa, dado que el p-value es 0.533, valor que se sitúa por encima de .05. La segunda parte de la segunda hipótesis también se tiene que rechazar y a tenor de los resultados, se puede sugerir que los alumnos con lateralidad diestra obtienen un resultado académico musical medio (6.48) inferior que el que obtienen los alumnos con lateralidad zurda(7.50).

La tabla VI, muestra los resultados obtenidos para la regresión lineal, que nos permitirá contrastar empíricamente la tercera hipótesis, en la que se plantea que el tipo de lateralidad y creatividad conjuntamente predican los resultados académicos musicales.

TABLA VI. Resultado de la regresión lineal

REND_ACD es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10. LATER es la variable que expresa la lateralidad, medida mediante el test de dominancia lateral de Harris (1993). Concretamente, si la dominancia lateral es diestra la variable toma el valor 1 y si es zurda toma el valor 0. CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen. (p)= p value.

Variable	Modelo REND_ACAD	
	β	t (p)
Constante	6.906	8.500*** (0.000)
LATER	-1.087	-1.479 (0.145)
CREATIVIDAD	.058	1.495 (0.141)
R ²	6.8%	
F (p)	2.080 (0.000)***	

*** Significatividad al 1%

El modelo analiza la capacidad predictiva de la lateralidad y la creatividad sobre el rendimiento académico. Así pues, vamos a estudiar si la lateralidad y creatividad conjuntamente influyen en el rendimiento académico musical del alumno. Si observamos los resultados del modelo que arroja la tabla VI, se puede apreciar que el R² es un 6.8%, indicando que un 6.8% de la varianza en rendimiento académico musical es explicada por la lateralidad y creatividad, mientras que el 93.2% restante es explicado por otros factores diferentes a la lateralidad y creatividad. Por otra parte, se observa que el modelo es estadísticamente significativo al 1% (F=2.080; p<0.000). Por otra parte, se observa que la variable lateralidad (LATER) arroja un signo negativo ($\beta = -1.087$), pero no es estadísticamente significativa (p>0.05). Así pues, a tenor de este resultado podemos concluir que la lateralidad no parece predecir el rendimiento académico musical. Ahora bien, aunque este resultado no es estadísticamente significativo, sugiere que la lateralidad diestra repercute negativamente en el rendimiento académico musical, en línea con lo revelado previamente para la segunda parte de la segunda hipótesis, donde concluíamos que los alumnos con lateralidad diestra obtenían, en media, un resultado académico musical inferior que los alumnos con lateralidad zurda. Por otra parte, la variable creatividad presenta un signo positivo ($\beta = .058$), pero tampoco es estadísticamente significativa (p>0.05). Por lo tanto, tenemos que llegar a la conclusión que la creatividad tampoco influye en el rendimiento académico musical, tal y como habíamos predicho. Este resultado, aunque no significativo, también está en línea con lo revelado en la primera parte de la segunda hipótesis, donde se sugería que los alumnos con mayor creatividad obtienen un mayor rendimiento académico musical. Así pues, en base a estos resultados tampoco podemos aceptar la tercera hipótesis, y por consiguiente, tenemos que concluir que la lateralidad y la creatividad no influyen en el rendimiento académico musical.

Conclusiones y discusión

Los resultados de este trabajo nos llevan a rechazar las tres hipótesis planteadas, ya que ninguno de ellos han resultado ser estadísticamente significativos. Así pues, podemos concluir que la creatividad no explica ni la lateralidad cerebral ni la inteligencia musical así como tampoco el rendimiento académico musical. Igualmente, también se puede confirmar que los alumnos con mejores resultados académicos en música no obtienen ni mayor puntuación en creatividad ni en lateralidad manual izquierda. Finalmente, se concluye la escasa, por no decir casi nula, capacidad predictiva que tiene la lateralidad sobre el grado de creatividad y sobre el nivel de rendimiento académico musical.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones académicas y educativas. Centrándonos en las implicaciones académicas, los resultados de este trabajo revelan que es necesario seguir investigando qué otros factores, diferentes de la creatividad y la lateralidad e inteligencia musical, influyen en el rendimiento académico musical. Algunos de estos factores podrían ser la psicomotricidad y la inteligencia, entre otros. Asimismo, y a tenor de los resultados obtenidos, también es necesario seguir estudiando otros factores diferentes a la creatividad, que podrían repercutir en la lateralidad cerebral y en la inteligencia musical. Además, se deberían estudiar la creatividad, la lateralidad y la inteligencia musical en alumnos de diferentes niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación universitaria, con el propósito de poner de manifiesto que resultados arroja. Finalmente, se debería considerar también la utilización de diferentes test para la medición de las variables así como el tipo de agrupamiento que realizamos, es decir, utilizar metodologías diferentes a las empleadas en este trabajo.

Bibliografía

- ALBERDI, A., ALSINA, M., ALSINA, P., ARRIAGA, C., FLORES, S., GIRÁLDEZ, A., IBARRETXE, G., LOIZAGA, M. y RAMÍREZ DE LOAYSA, A. (2010). *Música: Complementos de formación disciplinar. Formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- BANICH, M. (1993). *The neural bases of mental function*. New York: Alexandria.
- COSTA, A. L. (Ed.). (1991). *Developing minds*. Vol.1. Washington: ASCD.
- DAVIDOV, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- FERRANTI, D., PERRY, G.E., GILL, I., GUASCH, J. L., MANOLEY, W. F., SANCHEZ-PARAMO, C. y SCHADY, N. (2003). *Closing the gap in Education and technology*. Washington: World Bank Latin American and Caribbean Studies.
- FERRÁNDIZ, G., PRIETO, M^a. D., BALLESTER, P. y BERMEJO, M^a. R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicotema*, 16 (1).
- FERRE, J. y IRABAU, E. (2002). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos*. Madrid: Lebón.
- FERRÉ, J. CASAPRIMA, V. CATALÁN, J. y MOMPIELA, J. V. (2000). *El desarrollo de la lateralidad infantil. Niño diestro- niño zurdo*. Barcelona: Lebón.
- FERREIRO, R. (1995). *Educación para el talento*. Guadalajara: SEP Jalisco.
- FERREIRO, R. (1999). *A successful program in bilingual Education: ELI method*. Executive report.
- FERREIRO, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de enseñar y aprender: el constructivismo social*. México: Trillas.

- FERREIRO, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en Educación*, 10 (2).
- FELDHUSEN, J. F. y TREFFINGER, D.J. (1976). Design and evaluation of a workshop on creativity and problem solving for teachers. *Journal of Creative Behavior*, 10, 12-14.
- FRANCISCO, J. y RODRIGUEZ, M. (2011). Contributions of neuroscience to the Understanding of Human creativity. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 45-54.
- GASER, CH., y SCHLAUG, G. (2003). Brain Structures differ Between Musicians And Non-Musicians. *The Journal of Neuroscience*, 23 (27): 9240-9245.
- LÓPEZ, O. y NAVARRO, J. (2010). Creatividad e inteligencia: Un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296
- MARÍN, R. (1998). Creatividad y reforma educativa. Universidad de Santiago de Compostela.
- MARTÍN, M. P. (2012). Apuntes de la asignatura de lateralidad. Rioja: UNIR.
- NAVARRO, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en Educación*, 1 (2).
- PRENSKY, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- PORTELLANO, J. A. (1992). *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. Colección Neurociencia. Madrid: Editorial CEPE.
- PEÑA, J. (2007). *Neuropsicología de la conducta y Neuropsicología*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- RUIZ, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. *Serie de Ciencias Sociales*, Vol.15.
- SERRA, J. (2012). Introducción a la creatividad. *Dialnet OAI Boletín de Información*. Nº. 325, (87-104)
- SÁNCHEZ, S., y EPELDE A. (2013). Análisis del tratamiento educativo de la creatividad por medio de la música en aulas de educación primaria con amplia diversidad étnica y cultural. *European Scientific Journal*, 34 (9).
- SHELLENBERG, E. G. (2004). Music and cognitive Abilities. *American Psychological Society*, 14, (2).
- TAPSCOTT, D. y WILLIAMS, A. D. (2006). *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes*. Barcelona: Paidós.
- TORRANCE, E. P. (1960). Explorations in creative talent. *Education Leadership*, 20, 7-10.

El medi com a context d'aprenentatge globalitzat en la formació de mestres d'educació infantil: beneficis i dificultats

José Cantó Doménech

Departament de Didàctica de les Ciències
Experimentals i Socials. Universitat de València
jocando@uv.es

Carles Fuertes Muñoz

Departament de Didàctica de les Ciències
Experimentals i Socials. Universitat de València
carlos.fuertes@uv.es

Introducció

Una de les característiques definitòries de l'educació infantil és el seu caràcter globalitzador. Aquesta peculiaritat s'hauria de promoure i transmetre, malgrat les fortes dificultats organitzatives que comporta, des de la pròpia formació universitària del grau. Per això des del curs 2013-2014 s'està portant a terme al quart curs del Grau de Mestre en Educació Infantil, al Campus d'Ontinyent de la Universitat de València, una experiència d'innovació docent basada en la tècnica de l'itinerari didàctic que ha implicat a tres assignatures de les àrees de didàctica de les ciències experimentals i les ciències socials: «Didàctica de les Ciències Naturals de l'educació infantil» (DCN), «Didàctica de les Ciències Socials de l'Educació Infantil» (DCS) i «Taller Multidisciplinari de l'àrea el medi físic, natural, social i cultural» (TMNSC). Així, els i les estudiants han hagut de fer ús del medi (dels seus paisatges, paratges, gents, costums...) com a espai d'aprenentatge globalitzat de totes tres matèries. En aquesta comunicació volem mostrar quins han estat, des de la nostra perspectiva com a docents universitaris, els obstacles i els avantatges que hem trobat a l'hora de portar endavant aquesta tasca que, entre altres coses, ens ha obligat a dur endavant una forta coordinació horitzontal. Tot i això, creiem que la potencialitat educativa de la tècnica de l'itinerari didàctic, les virtuts de l'aprenentatge autònom i a través de la pràctica, justifica un projecte com aquest ja que és mitjançant aquest tipus de projectes quan els estudiants i estudiantes, poden assolir de veritat el que significa una educació competencial tant al respecte a les pròpies del grau com a les anomenades transversals. Per això vam considerar l'ús de la tècnica de l'itinerari didàctic als programes de formació inicial del professorat.

Les eixides didàctiques han estat treballades per diversos autors (Zamalloa et al., 2014; Cantó et al., 2013; Pedrinaci, 2012; Sebastià i Blanes, 2010), constituint una eina motivadora que genera un aprenentatge significatiu que, entre altres beneficis, fomenta la posada en valor del medi i del patrimoni. Però, per altra

banda també s'ha de tenir clar comporten una sèrie de dificultats per als docents no sols en quant a la coordinació i la planificació sinó també en la seua posada en pràctica.

Contextualització i desenvolupament de la iniciativa

Aquesta proposta es va dur a terme amb un grup de 45 alumnes de 4t curs del Grau de Mestre/a en Educació Infantil del Campus d'Ontinyent de la Universitat de València. La seqüència didàctica comportava cinc fases diferenciades el cronograma de la qual es mostra en la Taula I. Tot aquest volum de treball suposava l'ocupació del 100% de les sessions d'aula del TMNSC i del 50% de les sessions d'aula de DCS i DCN tant en activitats presencials com de treball autònom per part de l'alumnat.

TAULA I. Cronograma de les fases

PERIODE	FASE
Setembre	FASE 1. INTRODUCCIÓ I/O MOTIVACIÓ
Octubre	FASE 2. DOCUMENTACIÓ
Octubre – Novembre	FASE 3. PLANIFICACIÓ
Novembre – Desembre	FASE 4. POSADA EN PRÀCTICA
Desembre	FASE 5. AVALUACIÓ

Cal dir que per a garantir l'èxit i la implicació de l'alumnat en aquest tipus d'iniciativa, que comporten un volum considerable de treball, s'ha de tenir en compte altres aspectes pràctics com ara la rendibilitat acadèmica. Per aquesta raó la coordinació entre els dos docents de les assignatures era fonamental per tal d'aconseguir el correcte desenvolupament del projecte, la qual cosa implicava una autèntica avaluació horitzontal. Per això es va prendre la decisió que, en termes avaluatius, la qualificació del projecte suposaria el 100% de la nota de TMNSC i el 50% de la nota de les altres dues matèries.

D'aquesta manera l'alumnat es va dividir en grups de treball de 4-5 persones, es va treballar la tècnica de l'itinerari didàctic a partir de bibliografia i van haver de preparar les seues eixides adaptant-les per a xiquets i xiquetes del segon cicle d'educació infantil, preparant-se i realitzant-se 11 itineraris didàctics: La Ciutat de l'Esport de Xàtiva; Els rellotges solars d'Otos; La ruta de l'aigua de Salem; El castell de Cocentaina; El museu de titelles d'Albaida; El pantà dels poblets del Riu Albaida (Benisuera-Sempere-Guadassèquies-Bellús); El paratge de la Cova Negra de Xàtiva; Les covetes i les caves de Bocairent; Els llavadors d'Agullent; El trinquet d'Ontinyent; i El Pou Clar d'Ontinyent.

És clar que una iniciativa d'aquestes característiques comporta una sèrie de problemes organitzatius que van poder ser minimitzats donades les característiques peculiars i pròpies del Campus d'Ontinyent de la Universitat de València. Entre d'altres destaquem:

La grandària i organització del centre: sols hi ha un grup per curs i els 20 docents de les diverses matèries i adscrits a distints departaments i àrees, conviuen en una única sala de professors, la qual cosa facilita l'organització.

L'horari establert al curs que feia que un dia totes les assignatures del curs implicat pertanyien a les tres assignatures, la qual cosa, donava llibertat a l'hora de poder fer les eixides sense solapament amb altres assignatures.

Les característiques de l'alumnat amb la mobilitat ja que per a arribar al centre es desplacen amb cotxe propi.

Dificultats i beneficis

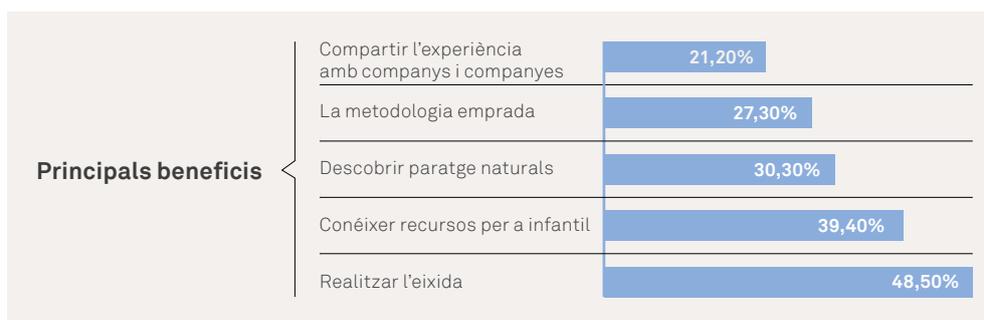
És clar que en la formació de mestres d'educació infantil cal realitzar un aprenentatge el més semblant possible, als usos i formes de la pròpia etapa. Per això, un dels principals objectius d'aquest projecte era presentar un exemple d'aprenentatge globalitzat i, al nostre parer, el medi ens ofería un ampli ventall de possibilitats sabent a priori l'existència de dificultats i beneficis.

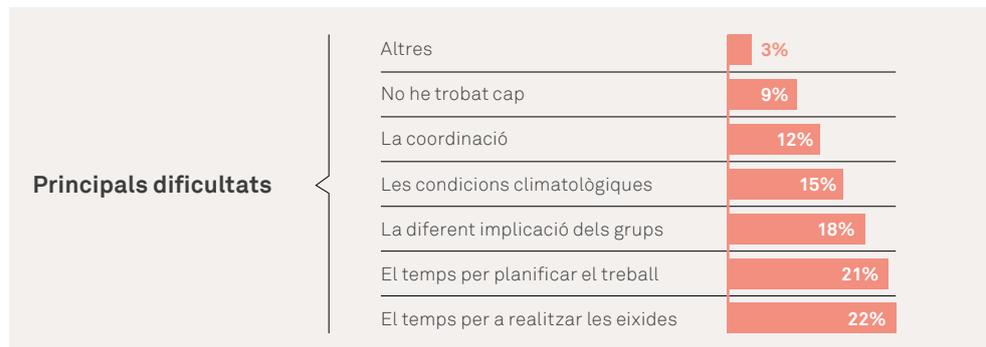
En quant els primers caldria referir-nos, sobre tot, a poder organitzar un grup bastant heterogeni de manera equilibrada entre una acció dirigida i autònoma. Moltes vegades sorgien punts de conflicte per motius de compatibilitat personal i personal que feien aparèixer conflictes a l'hora d'organitzar el desenvolupament de les eixides. Aquestes tensions, lluny de veure-les un problema eren utilitzades com una possibilitat d'enfrontar-se a situacions organitzatives reals.

Per a esbrinar quines havien estat en l'opinió dels estudiants les dificultats i beneficis trobats en aquesta experiència, es va passar en finalitzar-la unes enquestes obertes, els resultats de les quals es poden veure als gràfics I i II.

Una anàlisi de les respostes, ens mostra que el fet de realitzar una experiència pràctica, útil, real i adaptada a infantil és molt ben valorada per l'alumnat, que també destaca la part metodològica emprada com un dels factors de més èxit de la proposta plantejada. En quant a dificultats, totes giren al voltant del volum i de la gestió de la càrrega de treball a portar endavant. Cal destacar que la part de la qualificació va aparèixer de manera residual, el que ens reforça en la idea de què si s'aconsegueix un equilibri entre avaluació i treball l'alumnat s'implica molt més en la seua realització.

GRÀFIC I. Principals beneficis expressats per l'alumnat



GRÀFIC II. Principals dificultats expressades per l'alumnat

Des del punt de vista dels docents aquesta experiència ha estat molt enriquidora, perquè ens ha permès desenvolupar tres matèries de grau manera conjunta i globalitzada, donant una visió, al nostre parer, correcta del que ha de ser les metodologies a emprar infantil. També ha estat una oportunitat per a mostrar el medi natural, social i cultural com un únic bloc que pot ser una eina vertebradora del que és el coneixement de l'entorn en aquesta etapa educativa. Tot i a pesar de les moltes dificultats trobades al llarg del seu desenvolupament, creiem que paga la pena (sempre que siga possible), poder dur endavant aquestes iniciatives.

Conclusió

Partint dels resultats mostrats creiem que la valoració de l'alumnat en aquest tipus de projectes és positiva ja que el poder abordar el medi de manera globalitzada, els apropa al que és una pràctica professional real. Aquest fet i l'equilibri aconseguit entre càrrega de treball i qualificació, són els principals pilars en el que es recolza l'èxit que ha tingut entre l'estudiantat.

Per tant, tot i les dificultats trobades, hem posat de manifest la potencialitat educativa i didàctica de l'itinerari com a eina per a infantil, ja que ofereix la possibilitat de combinar un aprenentatge autònom i entre iguals des de una perspectiva eminentment pràctica. Aquestes característiques són importants a l'hora de portar en davant la formació de mestres. Per això creiem molt necessari realitzar una seriosa i profunda reflexió al voltant de la utilització d'aquest tipus de metodologies en els estudis de magisteri ja que d'aquesta manera s'aconseguiria disminuir el gap que actualment existeix entre la formació universitària i la pràctica docent de les nostres escoles.

Bibliografia

- CANTÓ, J., HURTADO, A. y VILCHES, A. (2013). «Educación científica más allá del aula. Una herramienta para la formación del profesorado en sostenibilidad». *Alambique*, 74, pp. 76-82.
- PEDRINACI, E. (2012). «Trabajo de campo y aprendizaje de las ciencias. *Alambique*, 71, pp. 81-89.
- SEBASTIÀ, R. y BLANES, G. (2010). «El itinerario didáctico industrial: el problema de la puesta en práctica de los principios teóricos en el «Molinar» de Alcoy (Alicante)». *Didáctica Geográfica*, 11, pp. 111-140.
- ZAMALLOA, T., SANZ, J., MAGUREGI, G., FERNÁNDEZ M.D. y ECHEVARRÍA I. (2014) «Acercar la geodiversidad a través de las salidas de campo en la ESO. Una investigación con el profesorado de ciencias de Bizkaia». *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), pp. 443-467.

Aprendizaje en el último tramo de vida

M^ª Consuelo González Durá

Ayuntamiento de Borriol, Castellón
correocgonzalez@gmail.com

Introducción

El aprendizaje es un acto y un placer que se puede realizar en cualquier etapa de la vida, siempre adaptándose a las posibilidades evolutivas y situacionales de cada uno. Ya lo decía Ortega y Gasset: «Yo soy yo y mis circunstancias y si no las salvo a ellas no me salvo yo». Vivir es tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él. En otros términos, la realidad circundante «forma la otra mitad de mi persona». La experiencia de aprendizaje que narro en esta comunicación tiene que ver con un grupo de personas mayores de setenta años y dependientes por su situación física o mental. En la realidad circundante de estas personas apareció una Unidad de respiro familiar a la que empezaron a acudir diariamente entre semana.

Todas ellas viven en Borriol, un municipio de la provincia de Castellón concretamente de la comarca de la Plana alta. En la actualidad cuenta con unos cinco mil trescientos habitantes.

Dista cinco kilómetros de distancia de la capital, Castellón de la Plana. Ello favorece el dinamismo de la población que ha desarrollado el sector de la industria auxiliar y posee una economía en expansión.

Antiguamente su economía se basaba tradicionalmente en la agricultura de secano predominando el cultivo de olivos y algarrobos dando paso en nuestros días al sector servicios y al cerámico.

El principio de esta historia comienza cuando desde el ayuntamiento de Borriol se presenta en 2014 una solicitud para recibir una subvención económica de la Diputación de Castellón destinada al equipamiento básico, en un inmueble de titularidad municipal destinado al efecto, de Unidades de Respiro Familiar, para la atención temporal diurna de personas mayores.

La Unidad de Respiro Familiar se constituye como recurso público de titularidad municipal, preferentemente destinado a las personas mayores con problemas de

discapacidad física o en fase inicial de deterioro cognitivo. Dicho recurso ofrecerá a sus usuarios, en el horario establecido por la Corporación Local titular de dos horas diarias de lunes a viernes, atención integral, individualizada y dinámica, de carácter socio-sanitario y de apoyo familiar, con el fin de mejorar su nivel de autonomía personal mientras permanecen en su entorno.

Objetivos

Se establece como objetivos básicos de la Unidad de Respiro Familiar en tanto que recurso público local, los siguientes:

- Conciliar la actividad laboral, personal y familiar de los familiares que asumen el cuidado de las personas mayores y/o dependientes, con la atención y el cuidado permanente de los mismos.
- Colaborar en la recuperación y mantenimiento de la autonomía personal de las personas mayores.
- Constituirse en un marco adecuado, en el entorno inmediato del usuario, para el desarrollo de relaciones personales y sociales.
- Facilitar la permanencia del anciano en el entorno habitual, evitando su institucionalización.
- Facilitar prestaciones básicas relativas a higiene, salud (planificación de cuidados básicos, control de enfermería, control de medicación...), información y orientación y actividades recreativas y sociales, entre otras.
- Asesorar a la familia en la adquisición de habilidades en el cuidado de las personas mayores.

Personalmente me planteé que este recurso ofreciera a los usuarios:

- Un entorno físico y grupal agradable, en el que cada uno sea considerado un miembro importante del mismo.
- Una actividad que sea entretenida y variada
- Una dosis de sorpresa diaria en la que favorezca el funcionamiento de su imaginación y creatividad y que requiera de ellos ejercitar la flexibilidad y la atención como herramientas de trabajo
- un espacio de aprendizaje y enriquecimiento mutuos

Metodología

El aprendizaje es un motor incentivador en la vida de la persona a cualquier edad. Pronto me di cuenta que los miembros integrantes del grupo conservaban su curiosidad y las ganas de participar en dinámicas, hacer tareas y realizar juegos, siempre y cuando se adaptaran a su nivel de movilidad y a su capacidad de retentiva.

Por mi parte y siguiendo la premisa de la escuela de Palo Alto, sé que no se puede no comunicar, por ello cuido mucho la comunicación. Los mensajes intentan ser siempre positivos, valorando el esfuerzo y no los resultados.

Con historias de vida diferentes, edades y situaciones distintas y caracteres diversos, observé que cada uno destacaba en un tipo de tareas, lo cual era muy valioso a la hora de plantear las actividades para que nadie se aburriera y todos pudieran enriquecerse y desarrollar su autoestima, que por el tema de la edad y de la pérdida de autonomía, estaba en varios casos afectada. Así, los miembros del grupo que tienen movilidad física la ponen al servicio de los que no en dinámicas pensadas a tal efecto. Los que tienen posibilidad de leer o de explicar a los demás algún tema o cosa que conozcan, son animados a ofrecer estos conocimientos al resto de compañeros en actividades concretas.

Comencé a emplear una metodología basada en la participación individual, en parejas y en gran grupo. Las actividades escogidas son mayormente interactivas, variadas, estimuladoras de los sentidos y divertidas.

Al comienzo de las sesiones siempre hago una ronda rápida preguntando cómo se encuentran los asistentes porque ello va a condicionar su motivación y grado de participación. Intento tener en cuenta la información que aportan y ofrecer un trato personalizado y acorde a la situación en la que se encuentra cada uno. Si algún tema preocupa y la persona muestra disposición a que se hable en el grupo lo abordamos y yo aprovecho para aportar argumentos resilientes, positivos y preactivos.

Los aprendizajes que se persiguen en las sesiones giran en torno a temas prácticos de la vida diaria: el entorno (pueblo, ciudad, provincia), la sabiduría personal (filosofía de vida, autonomía, rutinas saludables), la actualidad (noticias o hechos que les afectan o pueden afectar a ellos o a sus familiares) y los descubrimientos de la ciencia aplicada capaces de mejorar la salud o la calidad de vida (resultados de investigaciones, consejos aportados por organismos públicos, etc.).

Cada día de la semana se trabaja mediante ejercicios: la percepción, la atención, la memoria, la coordinación, la relación con los demás y la flexibilidad mental y física. Para ello me valgo de fichas, juegos tradicionales, lecturas, narraciones y juegos inventados que persiguen algún fin en concreto.

Un principio fundamental aplicado a la metodología empleada es la flexibilidad, ya que para mí es un aprendizaje diario descubrir sus gustos, preferencias, motivaciones, limitaciones y capacidades. Si una tarea propuesta funciona y gusta, la exprimo al máximo, la alargo, la repito, creo variaciones de la misma. Por el contrario, si una actividad no resulta adecuada o del agrado generalizado de los participantes, la abrevio o elimino.

Intento combinar dinámicas cooperativas y competitivas para enriquecer la oferta y también las experiencias que se produce en los miembros del grupo.

Dedicamos un tiempo diario al ejercicio físico adaptado a las posibilidades de cada uno. Por ello a veces, de manera simultánea, los miembros del grupo realizan tareas distintas. Por una parte realizamos ejercicios de repetición que trabajan los diferentes músculos del cuerpo y por otra parte realizamos dinámicas de juego activo que requieren movilizar diversas partes del cuerpo. Esta última, es una forma de trabajar la parte física de manera encubierta pues el acento recae en la

dinámica del propio juego más que en el esfuerzo físico necesario para realizarlo. Al acabar suelo hacer algún comentario reflexivo entorno al hecho de que hemos trabajado o ejercitado el cuerpo mientras realizábamos el juego en cuestión. Así somos conscientes de que hemos hecho ejercicio y nos hemos divertido al mismo tiempo, o como dice el refranero popular, hemos matado dos pájaros de un tiro.

En ocasiones dedico un tiempo a imaginar en grupo, pero de manera individual, que se hacen determinados ejercicios físicos, porque está demostrado que cuando se realiza esta actividad la mente manda unos estímulos a los músculos en cuestión que también suponen una ejercitación de los mismos.

Solemos acabar las sesiones comentando en grupo el contenido de dos periódicos del día. Esta es una forma de aprender cosas nuevas, estar al tanto de la actualidad local, autonómica, nacional e internacional e interactuar entre nosotros. La lectura es un ejercicio intelectual importante que mantiene la mente activa.

Por otra parte, en este tiempo (es decir, en los dos meses que lleva en funcionamiento la Unidad) hemos recibido algunas visitas y también hemos realizado una salida. En ambos casos ha sido un éxito ya que el grupo ha sabido aprovechar y disfrutar estos acontecimientos. En algún caso, las visitas han sido fortuitas y en otros acordadas o planeadas teniendo en cuenta que resultaran oportunas o de interés.

Intento tener en cuenta tanto las sugerencias de los integrantes de la Unidad de respiro, como de sus familiares y también de los trabajadores municipales implicados en el servicio, para que la intervención sea más acertada. Considero importante plantear las tareas, siempre que es posible, partiendo de sus intereses, situaciones, gustos, demandas, etc.

Queda pendiente el empleo de las nuevas tecnologías, que ha sido hasta el momento muy puntualmente empleado: visionado y creación de videos, documentos de audio, búsqueda de informaciones de interés en la red, etc.

Estoy organizando la posibilidad de que una compañera psicóloga y musicoterapeuta realice un programa de musicoterapia adaptado los componentes del grupo.

Resultados

- Si bien las limitaciones físicas, sensoriales, cognitivas se ponen de manifiesto, los participantes exploran territorios limítrofes a los usualmente transitados, lo cual les amplía el horizonte. Ellos lo traducen con expresiones como «pensaba que ya nunca más volvería a hacer esto», «no imaginaba que todavía podía hacer lo otro», «qué bien lo he pasado haciendo algo que hacía mucho tiempo que no hacía», etc.
- Cuando hemos ido más allá de lo que ellos conocen se ponen contentos y verbalizan expresiones como «he aprendido algo que no sabía», «es nuevo para mí este juego ¿cómo se llama?» o «no conocía esto y está bien».
- Los usuarios de la Unidad de respiro ven sus límites cuando en una actividad se ponen de manifiesto, pero también se dan cuenta de que sus emociones siguen ágiles y vitales pues son capaces de experimentar muchas cosas (y así

cantan de alegría, ríen, gritan de contento, etc.) . Sucede que en ocasiones, el entorno rutinario y organizado en el que viven no les permite experimentar mucha variedad de emociones, les ayuda más bien a sentirse envejecidos, como a la vuelta de todo. Sin embargo, en el grupo se les reta constantemente con las actividades, la novedad, la sorpresa, la variedad de situaciones y las realidades de los demás, a sacar y expresar sus emociones.

- La tasa de asistencia es alta y los familiares refieren cierta presión o insistencia por parte de los protagonistas en no fallar a pesar de los contratiempos o imprevistos que puedan surgir en sus hogares.
- Los usuarios vienen contentos y con ganas.
- Los participantes en la Unidad de Respiración muestran deseo de compartir y celebrar los acontecimientos personales alegres.
- La participación de los usuarios en las tareas y dinámicas es activa y manifiesta durante las dos horas diarias.

Conclusiones

En cuanto a las conclusiones fundamentales destacar que:

- Las personas mayores dependientes pueden aprender y abrirse a nuevos retos si se crea el clima adecuado en un contexto adecuado.
- El aprendizaje que se desarrolla en grupo contando con una atención personalizada es mayor que el que se obtendría con la simple atención personalizada individual.
- La motivación en las personas mayores es fundamental para el aprendizaje.
- El juego es una herramienta muy valiosa para trabajar con un grupo con personas dependientes, pues la capacidad de obtener satisfacción por participar en tareas lúdicas se mantiene intacta a pesar de la afectación física o ment

Los centros de justicia juvenil: instituciones alternativas para el aprendizaje y la acción transformadora de menores delincuentes

José Javier Navarro Pérez
Universidad de Valencia

José Vicente Pérez Cosin
Departamento de Trabajo Social
y Servicios Sociales

F. Xavier Uceda i Maza
Instituto Interuniversitario
de Desarrollo Local (IidL)

Introducción

Nos adentramos en la política de reeducación a través del tratamiento socioeducativo recibido por los Adolescentes en Conflicto con la Ley internados en los centros de Justicia Juvenil de Valencia. La educación para el desarrollo implica que la intervención socioeducativa deba asumir un importante reto: favorecer estrategias para que los adolescentes en conflicto con la ley puedan empoderarse.

Los nuevos paradigmas influenciados tanto en corrientes pedagógicas próximas al humanismo como en bases psicológicas de la cognición, interpelan que las intervenciones contemporáneas se ejecuten tomando en consideración al contexto y a las potencialidades que de él se desprenden (Huan y Waxmann, 2009). Así pues, es necesario utilizar el contexto como estrategia educativa que permita la promoción de los ACL, acompañados por personal educador en relación educativa. A través de la perspectiva cualitativa que concede el relato de vida, se ha logrado integrar la percepción reflexiva de los ACL sobre los aprendizajes adquiridos durante su proceso reeducativo.

Marco Teórico

Actualmente las perspectivas de tratamiento de los ACL sometidos a la justicia juvenil se dimensionan a partir de prácticas educativas basadas en la conducta, en la competencia social y

otras menos frecuentes basadas en el acompañamiento educativo y en las prácticas cognitivo – reflexivas (Botija, 2014). Por tanto, vamos a referenciar brevemente las principales estrategias educativas que hace uso la justicia juvenil para la recuperación de los ACL:

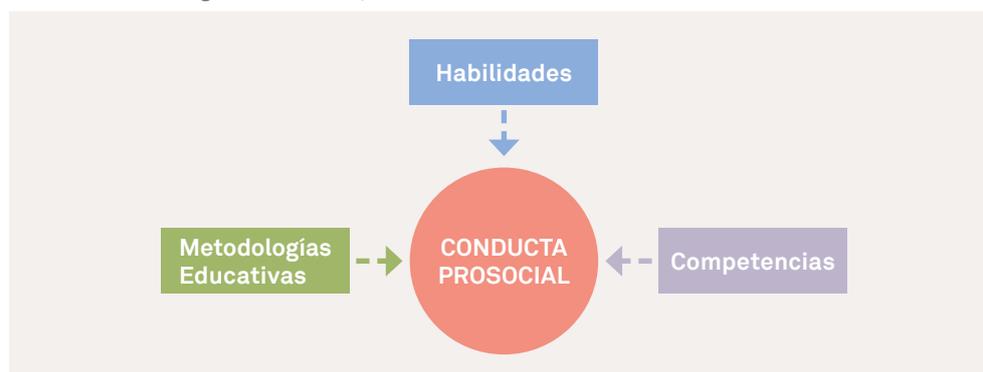
A.- Los programas de Competencia Social

Las estrategias de cambio más específicas para el tratamiento con delincuentes se articulan desde los programas asociados a la competencia social (Garrido, 1990;

Alba, 2003 y Trianes y Sánchez, 2005). Estos programas incluyen las destrezas, habilidades y estrategias socio cognitivas que el sujeto ha de asumir para interactuar con las mayores garantías de que su socialización se ajuste a los cánones exigidos por el control social. En el seno de estas competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la graduación de las propias emociones, el reforzamiento social y las estrategias para resolver problemas de manera adecuada, permitiendo que el adolescente sometido a la justicia juvenil pueda hacer frente con éxito a las demandas que le rodean en su espacio cotidiano.

Junto al comportamiento prosocial, la competencia social incluye las variables relacionadas con habilidades sociales, cognitivas y emocionales necesarias para que esa vinculación significativa, sea posible. Para ello, serán necesarias según refiere Ortiz (1992) habilidades para negociar en lugar de imponer, saber resistir una provocación o un desafío sin la utilización en tal acto de la violencia, generar diferentes alternativas como posible respuesta ante una situación de crisis, identificar qué pensamiento provoca determinadas reacciones contrarias a los intereses individuales para poder abortarlas a través de estrategias positivas e integradoras... etc.

FIGURA 1. Paradigma de la Competencia Social



Fuente: elaboración propia, a partir de Garrido y López-Latorre (1995).

La aplicación en nuestro país del modelo cognitivo de rehabilitación y prevención de la delincuencia, se conoce como programa de pensamiento prosocial (Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996). Este enfoque es utilizado reiteradamente en los centros de reforma de nuestro país (Tarín y Navarro, 2006), fundiéndose junto con estos programas prosociales, técnicas y estrategias derivadas de paradigmas de corte conductual, que posibilitan la auto-regulación de los sujetos pero que por otro lado inciden en el aumento de su competencia psico-social.

B.- Estilo Pedagógico Amigoniano

Éste paradigma que emana del humanismo reflexivo, creció en relación con las metodologías de tipo reeducativo; la experiencia logró fundamentar un modelo particular relativo al trabajo con menores delincuentes en los propios centros de reeducación. Ésta óptica de la acción pedagógica, es la que se viene instrumentalizando en la Colonia San Vicente Ferrer, una de las instituciones españolas de reforma junto al ya desaparecido centro de reforma de Amurrio, con más raigambre y representatividad de nuestro país (García Valdés, 1991).

Vives (2001) define que el modelo psicopedagógico Amigoniano se forjó en la Casa del Salvador de Amurrio, habiéndose gestado en la década de los años veinte, gracias al interés de la congregación de los Terciarios Capuchinos en dar un tratamiento especializado a los niños y jóvenes menores de edad desprotegidos o sometidos a la delincuencia. Asimismo, los religiosos pretendían ofrecer un servicio que reflejara, junto al carácter humanitario, las posibilidades que la reflexión y la experimentación científica ofrecían respecto al conocimiento del sujeto (Bugallo, 1988)

Seguidamente nos gustaría rescatar algunos principios metodológicos de este sistema que Vives (Ob. Cit.) identifica:

- Concepción humanista en torno a la promoción de la persona. El sistema pedagógico de los Terciarios Capuchinos, se implementa a partir de esta premisa: en el centro se ubica la persona y desde ella se estructuran las diferentes intervenciones a realizar.
- Desarrollo y entrenamiento de la afectividad: Constituye uno de los elementos que sitúa este enfoque fuera de las prácticas estrictamente conductistas.
- Educación de la voluntad: Entendida esta como capacidad de autonomía personal y social.

Esta descripción representa el método Amigoniano, que según Carasa (1997) lo define como una experiencia que gira en torno a la institución pero donde el ACL es protagonista de su desarrollo individual, familiar y social.

Metodología

Los relatos de vida constituyen una perspectiva fenomenológica, que visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo (Santamarina y Marinas, 1995). Esta técnica busca capturar el proceso de interpretación, analizando la realidad social desde la propia percepción del sujeto, quien está continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Sarabia, 1985; Pujadas, 1992 y Chamorro, 2009).

Nos parece oportuna reflejar la percepción de Vallés (2003) al identificar las historias de vida como una técnica capaz de narrar el proceso vivido, ya que en nuestro caso, nos preocupaba especialmente que los ACL hiciesen referencia al tratamiento reeducativo recibido aunque relacionándolo con su experiencia vital.

La selección de los entrevistados se realizó a partir de la información ofrecida por los profesionales de los Centros de Reeducación sobre los que se realizó el estudio (es decir, C.E. Cabanyal y Colonia San Vicente Ferrer). Se abordaron fundamentalmente estos objetivos:

1. Aportar su percepción respecto a los factores de riesgo y/o protección y la capacidad del ACL por trasladar su experiencia oralmente.
2. Analizar los procesos reeducativos y reflexionar en torno a las redes de apoyo social que dispusieron o pudieron hacer efectivas.

3. Describir el tratamiento reeducativo recibido, la importancia de la relación educativa y de las dinámicas que promueven el desarrollo social en clave educativa.

De los 157 ACL que configuraron la muestra, se seleccionaron 22, de los que solamente 9 pudieron ser entrevistados. De estos, finalizamos 6 relatos con éxito para ser implementados como cuerpo empírico del presente trabajo. Todos los relatos autobiográficos fueron identificados con nombres de tipo geográfico para evitar la posible identificación. Desde los planteamientos de responsabilidad ética (Silverman, 2009), se obtuvo el consentimiento informado, a efectos que los sujetos decidiesen autónoma y voluntariamente su participación en la investigación. Las entrevistas se grabaron y posteriormente se transcribieron. Se utilizó el programa EXCEL para articular los segmentos de texto, y su posterior codificación. A partir del guion de entrevista, se establecieron parámetros (indicadores) que posteriormente se transformaron en categorías y subcategorías de análisis. Adicionalmente se utilizaron los programas ALBA y MENOR-J para identificar aquellos ACL que habían sido sometidos a medidas judiciales de internamiento superiores a 9 meses, con objeto de que pudieran ofrecer una visión coherente y amplia de su proceso de internamiento.

Resultados

Vamos a tratar de describir los principales hallazgos que nos deja el presente trabajo empírico:

- a) La percepción subjetiva de la responsabilidad del YO.

Constituye esta la verdadera dimensión educativa que describe la actual reglamentación de justicia juvenil en nuestro país y que como tal, reprueba la responsabilidad penal de los menores; es decir, la conciencia de responsabilidad del sujeto en su acción tipificada penalmente.

— Yo no creía que eso era tan grave y la fiscal me dijo que traficar con productos de ese tipo y sin control se podía morir la gente.
(Salva)

— A lo hecho, pecho. (Santi)

Los ACL necesitan de apoyo adulto para reconducir sus errores en responsabilidades. En ausencia de las redes familiares biológicas, necesitan de apoyo reflexivo que permita canalizar las dificultades de su proceso socializador.

— de mi padre, lo que más me habría gustado es que me hubiese hecho caso... siempre pasaba de mí [...] y con mi madre yo hacia lo que quería. (Asun)

Echar la culpa de las actuaciones de uno mismo a las fracturas y vivencias del pasado evita que el ACL perciba su responsabilidad en los hechos asumidos. El lenguaje de la justificación es útil ante la policía, con los progenitores o en la escuela, pero no lo es cuando el peso de la justicia recae sobre el ACL. Es ahí donde este debe integrar lo que ha sucedido para transformar su realidad inmediata.

— lo que yo vivía antes de entrar a Godella era una mentira, luego te pegas «to» la ostia y ya... aquí te enseñan a ver las cosas desde el otro lado...la vida es otra cosa. (Santi)

b) Importancia del trabajo por procesos educativos

Los procesos educativos implican que el ACL ha de continuar un plan de acción marcado con coordinación con los agentes educativos. El sistema de fases acompaña la vida cotidiana de los centros de reeducación, donde es el propio adolescente quien va advirtiendo su evolución. Un proceso que a medida que ha evolucionado, amplía el grado de libertad y responsabilidad. En cierto modo las principales estrategias que favorecen un desarrollo socio-educativo efectivo.

— dejé de consumir en el tiempo que estuve allí, mejoré la relación con mi familia, aprendí a autocontrolarme, a hacer muchas cosas de labores que hacíamos allí, seguí estudiando, conocí gente... he aprendido las cosas que de verdad son importantes en la vida. (África)

— al principio las educadoras «mu» pesás... todo normas, horarios... una agonía que flipas. (Sofía)

Los adolescentes adquieren una sensación de valía a medida que el proceso educativo avanza y ello favorece sentirse más integrado en otros espacios cotidianos.

— Conforme estaba mejor, me mandaban a hacer los recaos. Primero a tirar la basura del grupo, luego a por las meriendas a cocina, ya con el tiempo a la farmacia y a lo último los educadores me mandaban a recoger los billetes para el tren. (Sebas)

c) Afloramiento de las emociones. Reconducir la afectividad y los miedos en clave positiva

Muchos de los ACL que pueblan los centros de justicia juvenil tienen grandes dificultades para «domar» su genio. Muchas ocasiones el exceso de emotividad, se traduce en prácticas violentas. Es importante que el personal educador de los centros tenga capacidades para detectar y orientar en positivo este exceso de hormonas agresivas y que a la vez se pueda utilizar en una estrategia educativa para que el ACL identifique la manera en que se deben alcanzar los objetivos

— en el centro aprendes a callarte... te enseñan a que respetando tú a la gente, te respetarán a ti... es la forma de conseguir las cosas. (África)

— es un cambio «mu» grande porque en la calle todo se saca a trompazos y si llevas la misma marcha allí «adentro», no ganas «pa ná» bueno... (Sebas)

También es importante reconducir el miedo, ya que educar con él produce un guiño al fracaso. Por tanto, es muy importante que el educando se deshaga de estos condicionantes y adquiera, en la medida de lo posible, una dimensión natural a la tarea educativa. Es decir, es importante arraigar la propia

desnaturalización que erige la educación recluida en los muros de los centros privativos de libertad.

— allí había ladrones de verdad... de coches, de bares, gente que había secuestrao, violadores... esos eran de verdad, y yo era un mierdecilla... los educadores lo sabían y me ayudaron. (Salva)

d) Acompañamiento educativo.

Se convierte en un elemento básico que el propio ACL detecte que está siendo acompañado, que se confía en él, que se le marcan unos plazos y que debe responder en consecuencia a las expectativas que se han generado con su desarrollo reeducativo.

— me dijeron que si me portaba bien y las cosas mejoraban en casa, me iría pronto... y no me engañaron. (África)

Los ACL detectan los espacios en los que se sienten valorados. De algún modo, sentirse valorado, implica sentirse querido y los ACL sometidos a situaciones de fragilidad necesitan sentirse –como cualquier individuo-, útiles por lo que hacen y por cómo lo hacen. El verbatio acompaña el presente análisis:

— Confiaban mucho en mí y el hecho de que los demás crean que tú eres importante y que vas a hacer las cosas bien, te ayuda a que sigas bien y que ayudes a otros a estar mejor... te sientes importante. Si te digo la verdad, en el instituto nunca me había sentido así. (Salva)

Conclusiones

Los recursos personales y ambientales, han de fusionarse con el objetivo de alcanzar resultados positivos dentro de un proceso de intercambio capaz de incidir en la reflexión del individuo. Los ACL necesitan ver otras cosas, que la realidad no solo es la que viven en su barrio y con «su» gente. Necesitan vincularse a otras sensaciones y analizar la realidad desde una nueva mirada para valorar que el desarrollo social no tiene límites, sino que es la propia actividad humana la que lo condiciona en la forma de delitos, conflictos no resueltos y fracturas del entorno. En este sentido, Tezanos (2014) refiere que la dificultad limita la capacidad de desarrollo de los seres humanos.

Las propias experiencias de los ACL convergen con las prácticas educativas recibidas, integrando una experiencia vital forzosa que la justicia juvenil pone de manifiesto. Los discursos de los ACL hacen referencia a una nueva mirada de su realidad. La punición y la pérdida de libertades caracterizan el espacio social de los centros de justicia juvenil. Sin embargo, el tratamiento educativo recibido fusiona los afectos y el lenguaje del acompañamiento cotidiano.

Bibliografía

- ALBA J. L. (2003). Jóvenes con personalidad antisocial. En GARRIDO, V. Psicópatas y otros delincuentes violentos Tirant Lo Blanch. Valencia.
- BOTIJA, M. (2014). Los centros de Reforma en España atendiendo al principio de resocialización y desde la perspectiva del Trabajo Social. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- BUGALLO, J. (1988) Pro-infancia delincuente: Los reformatorios de niños. Lo que son y lo que debían ser. Madrid: Castro.
- CHAMORRO, J. M. (2009). Lenguaje, mente y sociedad. Hacia una teoría materialista del sujeto. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- GARCÍA-VALDÉS, C. (1991). Los presos jóvenes. Madrid, Ministerio de Justicia.
- GARRIDO, V. (1990). Pedagogía de la delincuencia juvenil. Barcelona: Ceac.
- HUANG, S. L. y WAXMAN, H. C. (2009). The association of school environments to student teachers satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.
- MARTÍNEZ-REGUERA, E (1989). Cachorros de nadie. Madrid: Editorial Popular.
- ORTIZ, J. (1992). Programa experimental del tratamiento cognitivo-conductual de la ansiedad (en una población de jóvenes delincuentes de entre 21 y 25 años). *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 60, 5, 19-537.
- PUJADAS, J.J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ROSS, R.; FABIANO, E.; GARRIDO, V. y GÓMEZ, A. (1996). El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas. Valencia: Cristóbal Serrano.
- SANTAMARINA, C. y MARINAS, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Madrid: Síntesis.
- SARABIA, B. (1985). Historias de vida. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 165-186.
- SILVERMAN, D. (2009). *Doing qualitative research*. California: Sage.
- TARÍN, M. y NAVARRO, J. J. (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y estrategias de Intervención Socioeducativa*. Madrid. CCS.
- TEZANOS, J.F. (2014). Tendencias en desigualdad, discriminación y exclusión social. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 233-234, 11-28.
- TRIANES, M.V. y SÁNCHEZ, A. M. (2005). Intervención en el desarrollo de competencia social para mejorar la convivencia en los centros educativos. En HARO, F. (dir), *Psicología Evolutiva y de la Educación*, tomo II, cap. 39 (pag. 320-350), Aljibe: Málaga.
- UCEDA, F. X., MATAMALES, R. y MONTÓN, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social*, 1, 1, 97-113.
- VALLES, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VIVES, J. A. (2001). *Identidad Amigoniana en Acción*. Valencia. Martín Impresores.

El museu com espai públic de reflexió sobre el món. Un projecte de Darqueo

Paula Jardón Giner

Institut de Creativitat i Innovació educativa
Universitat de València, València
paula.jordan@uv.es

Clara Pérez Herrero

Darqueo estudio y difusión del Patrimonio,
València

Introducció

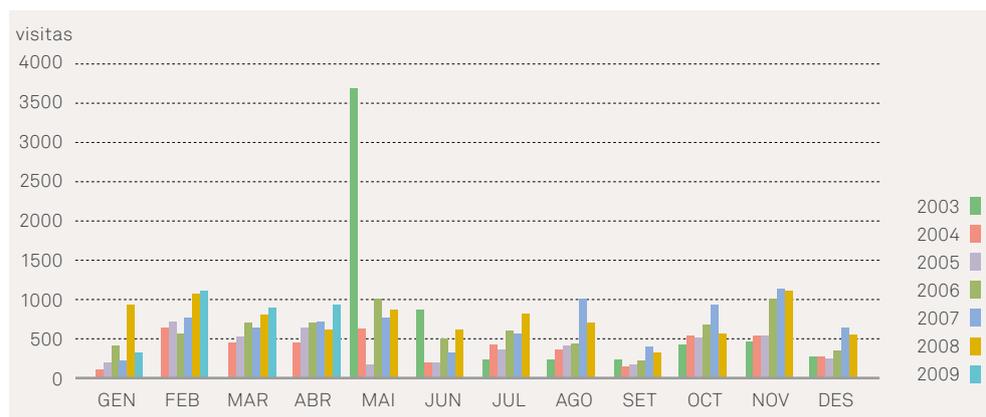
Arrelats al territori i als grups humans, els objectes i els fets ens ofereixen un saber sobre l'esser humà, sobre com es relacionen els individus i s'organitzen les societats, i sobre les conseqüències de les accions humanes al planeta, que possibiliten una reflexió complexa (Morin, 2002; Jardón y Pérez, 2014).

Els processos de participació política democràtica precisen d'una ciutadania formada i informada que siga capaç de comprendre la complexitat dels fets socials i naturals. Non obstant les polítiques educatives en educació formal obligatòria estan orientant-se cap a una formació disciplinària en la que els coneixements es presenten sense la contextualització que es precisa per construir significats que aboquen a la comprensió.

D'altra banda les polítiques divulgatives i educatives als museus, tot i que incorporant una ampliació de la oferta d'activitat dirigida a tot tipus de públic, continuen orientant-se en general, segons metodologies transmissores de coneixements elaborats per altres persones i no cap a la potenciació de la reflexió autònoma del visitant. L'experiència d'una de nosaltres atenent a 25.000 persones en visita guiada al Teatre Romà de Sagunt rehabilitat segons el projecte dels arquitectes Grassi i Portaceli als anys 1994/95 fou un catalitzador d'aquest projecte ja que es demostrà l'interès del públic per coneixer el patrimoni i els processos de decisió que li afecta i també la possibilitat d'arribar a un públic no expert però capaç de comprendre la complexitat del passat i extraure d'ella conclusions per a la vida quotidiana del present. Es tractava d'una proposta divulgativa sense precedents en la Comunitat Valenciana, on encara no s'havien desenvolupat els departaments educatius als museus. A partir d'aquesta experiència i l'aposta ferma del Museu d'Alcoi i la Fundació CAM encetem una línia de treball que plantejava algunes qüestions no resoltes.

Cóm fer una apropament educatiu al patrimoni cultural que siga realment transformadora de la societat? Com incorporar al bagatge col·lectiu la reflexió sobre els fets i els coneixements del passat llunyà i proper? Es igualment vàlid qualsevol apropament al patrimoni sempre que eixample el coneixement sobre el passat? Des del projecte de Darqueo pensem que no, ja que la metodologia transmet valors i per tant és rellevant el què es tracta, i també el cóm es construeixen les propostes educatives.

GRÁFIC 1. Total visitants 2003-2009



Què aporta el patrimoni

Durant 20 anys hem tractat de treballar el patrimoni amb la població amb tres eixos de reflexió:

1. Què som els humans?

Dins d'aquest grup de contingut s'inclou la unitat del gènere humà i què ens caracteritza com espècie a diferència d'altres espècies i què ens fa pareguts. Conté els valors del reconeixement de les diversitats de gènere, culturals, ideològiques...

2. Cóm es relacionem entre nosaltres?

TAULA 1. Total visitants 2003 - 2009

	Gen	Feb	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Des	TOTAL
2003	0	0	0	0	3670	883	226	226	227	406	446	259	6343
2004	88	626	445	445	619	195	417	349	140	533	529	260	4646
2005	193	724	520	644	158	197	343	416	171	508	528	250	4652
2006	391	549	691	701	1000	503	598	422	224	674	995	350	7098
2007	215	756	643	716	736	335	557	1000	384	931	1131	636	8040
2008	917	1059	804	607	854	599	801	696	310	552	1104	552	8855
2009	298	1098	890	939									3225
TOTAL	2102	4812	3993	4052	7037	2712	2942	3109	1456	3604	4733	2307	42859

La vida en societat ens caracteritza amb les dos orientacions del comportament humà: competitiu o col·laboració. Enfrontament i solidaritat s'expressen al llarg de la història humana amb multitud d'exemples al patrimoni: neandertals cuidant discapacitats, muralles i armament de poblats ibers, convivència i conflicte a la

Edat mitjana... Territori i poder continuen estant present al nostre mon humà, però també ajuda, treball per la justícia i acompanyament social (Fundació Horta Sud, 2014)

3. Cóm es relacionem amb el medi ambient?

Durant la historia humana s'han produït extincions d'espècies animals i vegetals, caminem nosaltres també cap a la extinció? Els apropaments cap a la comprensió de l'impacte de l'activitat humana i llurs conseqüències orienten la reflexió i la presa de decisions.

Aquesta orientació impregna les activitats amb el Museu Arqueològic Camilo Visedo d'Alcoi (Jardón y Soler, 1995), la gestió de la promoció i la didàctica del MAGa (tabla I), els tallers de pensament del MUVIM (Fig. 1), les activitats al Museu de Belles Arts de Castelló, al Museu de Prehistòria de València, el MARQ d'Alacant i diverses activitats amb els museus d'Almassora, Benicarló, Caudete de las Fuentes, Novelda, Bicorp, Villena, Gáldar i Banyeres, així com amb l'ajuntament de Aras de los Olmos, Oliva, Nàquera, Ares del Maestre, i de Riba Roja del Túria. Les activitats comprenen tant tallers com ara dramatització en jaciments (Pérez i Jardón, 2013), exposicions i direcció o col·laboració amb el muntatge dels museus i realització de materials didàctics i audiovisuals (Jardón et alii, 2012; Jardón i Soler, 1998).

Cóm treballar continguts patrimonials a l'àmbit formal i no formal

Sovint es presenta el passat als museus, a l'escola i al cinema sota una aparença simplificada. En el cas del cinema la contracció temporal necessària per a la construcció de guions amb tensió argumental justifica aquesta simplificació. Es tracta d'un context lúdic, en que l'objectiu no és tant la comprensió dels processos històrics sinó el relat d'històries de ficció, encara que en ocasions es basen en fets reals. L'educació formal (escola) i no formal (museus) es desenvolupa en altres contextos on l'objectiu és diferent, per tant es important que es guarde un rigor històric en els relats que es presenten als museus o en el tipus de treball que es fa tant a l'aula com als tallers educatius que es plantegen.

Les metodologies participatives amb manipulació de repliques d'objectes i reproducció de tècniques de treball ja en desús, tenen l'avantatge de construir coneixement per l'acció (Dewey, 1985). Per tal de que les puguen practicar nens i joves sense perill i en poc de temps, sovint es proposen activitats que són aproximacions a la realitat. Per eixample, fabricar una peça ceràmica amb l'encadenament en espiral de rulls d'argila, si no va acompanyat d'una explicació de com és de complex fabricar una ceràmica de paret fina, cóm es d'important saber la humitat necessària per a l'acabat i treballar la homogeneïtat de la pasta per a que no es fracture durant la cocció. Si s'obvia aquest tipus d'explicacions reproduïm una mitificació del concepte de progres humà, centrat en una evolució cultural que es podria discutir. Si es presenta a més el passat en forma de ruïna i en blanc i negre, no estem promovent la comprensió de la complexitat del món i de l'ésser humà.

Bibliografía

- JARDÓN, P., PÉREZ, C. (2014). Los paisajes culturales valencianos como territorio de desarrollo comunitario: el Ecomuseo de Aras de los Olmos y el proyecto de El Salt (Alcoi). Mediambient i desenvolupament territorial. Actas 2º Congreso Universitat de Valencia-Instituto de estudios comarcales. Universitat de València.p. 95-102
- JARDÓN, P., PÉREZ, C., SOLER, B. (2012). Prehistòria i Cinema. Diputació de València.
- JARDÓN, P., SOLER, B. (1994). Descobrint la Prehistòria: una aplicació didàctica des de l'arqueologia experimental. Recerques del Museu d'Alcoi, 3: 149-152
- JARDÓN, P., SOLER, B. (1998). Viatge a la Prehistòria. Videos i quadern didàctic. Museu de Prehistòria. Diputació de València.
- MORIN, E. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós.
- PÉREZ, C., JARDÓN, P. (2013). La dramatización con objetos como herramienta de interpretación del patrimonio cultural en el museo: las tres pruebas, una epopeya ibérica. En: MOTOS, T., NAVARRO, A., FERRANDIS, D., STRONKS, D. (2013). Otros escenarios para el teatro. Ciudad Real: Ñaque Ed.



De la il·lusió a la incertesa: trajectòries docents de professorat de geografia i història

Anna Munyòs i Gil

Universitat de València
annamunyozygil@gmail.com

Introducció

En aquesta comunicació volem presentar els resultats d'una investigació realitzada com a Treball Final del Màster d'Investigació en Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de València. Aquest estudi pretén analitzar sis trajectòries docents de professorat de Geografia i Història per intentar establir quins són els elements que dificulten i faciliten el desenvolupament de les vides professionals dels docents en aquestes matèries.

El treball que presentem parteix de la següent idea: existeix un malestar docent entre el professorat dels centres d'ensenyament secundari. Aquest malestar es provocat per una sèrie de factors que a continuació analitzarem. A més, des del nostre punt de vista, una important part del professorat de Ciències Socials entén que el seu treball té una funció social, la qual està relacionada amb la visió particular que té sobre les seues disciplines, aplegant a considerar-les eines per a la transformació social. Conseqüentment, el seu treball no es limita a la transmissió d'uns coneixements, sinó que va més enllà: són agents conscienciadors que busquen el canvi social. A partir d'aquesta idea, hem passat a analitzar els elements que influeixen en les biografies del professorat entrevistat.

Metodologia

S'ha utilitzat una metodologia qualitativa, amb l'entrevista com a eina per a l'extracció d'informació. Aquesta metodologia ha sigut emprada per la major part dels qui han treballat sobre la professió docent, com ara els nostres referents teòrics¹.

A través de l'entrevista podem incidir en les raons profundes que addueix el professorat sobre els seus sentiments respecte a la professió. Dins dels diferents

¹ Els referents teòrics utilitzats han sigut els treballs sobre la professió docent dels següents autors: Michael Huberman, Vicent Llàcer, Carme Guimerà i Lee Shulman.

models d'entrevista que s'utilitzen per a la investigació qualitativa hem optat per desenvolupar un model semi-estructurat que ens permet adaptar, en alguns moments, les preguntes a la situació que se'ns presenta. És a dir, un instrument flexible i dinàmic.

A continuació, amb un quadre explicarem les característiques de la mostra:

TAULA I. Característiques de la mostra

Entrevistats/des	Sigla	Característiques
Professor IES Clot del Moro (Sagunt)	P1	Professor veterà, amb més de 20 anys d'experiència
Professor IES Benlliure (València)	P2	Professor veterà, amb més de 20 anys d'experiència
Professor IES Severo Ochoa (Elx)	P3	Professor amb menys de 10 anys d'experiència
Professora IES Lluís Vives (València)	P4	Professora amb més de 10 anys d'experiència
Professora IES Rei En Jaume (Carlet)	P5	Professora veterana, amb més de 20 anys d'experiència
Professora IES Tirant Lo Blanch (Torrent)	P6	Professora amb + de 10 d'anys d'experiència

Font: elaboració pròpia

Factors que condicionen les trajectòries docents

Considerem que hi ha diferents factors que condicionen les vides professionals del professorat estudiat. En primer lloc parlarem del codi disciplinar². Aquest concepte ens ajuda a qüestionar-nos quina història s'ensenyava i s'aprèn, quins són els orígens dels trets que hui encara impregnen el professorat i les assignatures d'Història. Moltes vegades, tot i que el professorat pense que la seua funció ha de desenvolupar unes capacitats crítiques, les rutines escolars, amb el llibre de text com a primera arma de combat, mediatitzen el procés d'ensenyament i aprenentatge. Pensem doncs que la història somniada³ no acaba de materialitzar-se a l'aula. Així, l'instrument que realment marca el discurs que es desenvolupa al voltant de les Ciències Socials és el llibre de text, ja que, en la majoria dels casos, a partir d'ell s'organitza l'assignatura. Però encara que l'ús del manual siga generalitzat, entre el professorat segueix existint una creença de que les Ciències Socials són assignatures amb un potencial important pel que fa al foment de valors, ciutadania i consciència crítica. Tot i això, aquestes capacitats no s'estructuren per a que encaixen en la programació didàctica d'aula, sinó que es realitzen com un afegit que pretén trencar temporalment amb la rutina escolar.

En segon lloc parlarem del context sociopolític en el qual va viure i ha viscut el professorat que actualment ocupa els seminaris de Geografia i Història. Considerem que hi ha tres fites importants: transició, procés de redacció i posada en marxa de la LOGSE, i per últim la crisi econòmica i les retallades en educació dels últims anys. Respecte a la transició, va ser un moment d'obertura i debat en el qual es va fomentar la idea de que era possible expropiar de les mans dels

2 Concepte que va encunyar Raimundo Cuesta i que defineix com: «Un conjunt d'idees, valors, suposicions i rutines, que legitimen la funció educativa atribuïda a la Història i que regulen l'ordre de la pràctica del seu ensenyament. És a dir, una tradició inventada, social i històrica». (Cuesta 1998: 8)

3 Concepte del qual parla Raimundo Cuesta referint-se a la «Història que els grups innovadors presentaren front a l'ensenyament tradicional»

poderosos l'espai públic escolar; això produí una il·lusió entre els joves del moment que es van veure capaços de decidir el seu futur.

A finals dels anys vuitanta es produirà un nou període intens de debat sobre educació arran de la discussió al voltant de la LOGSE. Es promou el debat sobre metodologia i formes d'aprendre de l'alumnat, al mateix temps que apareix el constructivisme com a fórmula magistral que permetrà superar els obstacles d'aprenentatge de l'alumnat (Llàcer et al. 2005: 13-51). Aquest serà un moment clau per a part del professorat, perquè generava un espai per al canvi i la innovació docent. Un espai que va ser rebut amb alegria i rebuig, però que conduí al naixement d'iniciatives molt interessants. En els últims anys s'ha viscut un retrocés degut a les polítiques governamentals que han dificultat la tasca docent i la millora de la qualitat educativa.

En tercer lloc farem referència a l'alumnat. En els últims temps ens hem trobat amb un nou repte a les aules: la relació entre cos docent i el col·lectiu estudiantil, la qual es troba marcada per un fort component afectiu. El primer que podem observar és que en molts casos es produeix una distància molt gran entre les cosmovisions del professorat i de l'estudiantat: no comparteixen el mateix sistema de valors, tenen diferents visions del món que els envolta; en definitiva, viuen en mons diferents i parlen codis oposats. Per tant, sembla que moltes vegades no són capaços d'entendre's. Els contrastos que s'estableixen entre les cosmovisions de l'alumnat i el professorat ens assenyalen una distorsió entre la pràctica i la teoria. En relació a aquesta, l'alumnat veu la classe d'Història com a tradicional i memorística, mentre que el professorat tendeix a considerar la seua pràctica i el seu coneixement més innovador i trencador (Cuesta, 1998: 179). En conclusió, podem assenyalar que l'aula és un espai molt divers on el professorat es sent el centre sobre el qual gira tota l'activitat que allí es desenvolupa, i moltes vegades aquesta auto-percepció dificulta l'autocrítica i la millora de les relacions escolars.

En quart lloc farem referència a la precarietat laboral. Les exigències cap al cos docent són cada vegada majors, podem assenyalar una sèrie d'indicadors: noves responsabilitats en el rol dels professors; més funcions, no només s'han d'ocupar de l'àmbit cognoscitiu, sinó que han de procurar pel bon equilibri psicològic; han de treballar els valors; fer-se càrrec de la diversitat; dels alumnes amb discapacitats etc.,. Però tot açò s'exigeix sense cap al·licient ni formació expressament dirigida per a aquesta tasca. En canvi, sí que s'està produint un empitjorament en les condicions de treball del professorat. Un altre element amb el qual ha de batallar el professorat és l'abandonament de la responsabilitat educativa fora de l'escola. Això fa que recaiga sobre aquesta gran part de la responsabilitat en la transmissió de valors. Aquesta situació es veu agreujada a través de l'augment de les ràtios, la reducció de les plantilles de docents i les retallades salarials. Tres elements que minven de valent la motivació del professorat que cada vegada s'ha d'enfrontar a situacions més complexes i amb unes condicions més precàries.

Per últim farem referència als factors de gènere. Volem preguntar-nos com afecta el fet de ser dona a l'hora de desenvolupar una trajectòria docent. Trobem que tot i que el nombre de dones als centres siga significativament superior al d'homes,

a l'hora d'ocupar càrrecs de poder queden relegades a un segon lloc. Com diu Maruani (2000), l'increment de credencials femenines permet a les dones accedir al món de l'activitat extradomèstica, però no es plasma correlativament en el seu accés a llocs de direcció. Pel que fa a la discriminació laboral, des del nostre punt de vista, es materialitza a través de la càrrega que suposen els rols imposats cap a les dones: mares, mullers, mestresses de casa etc. Aquestes càrregues, amb les que moltes dones han de conviure, limiten les seues trajectòries docents i les condicionen per complet. Hem de tenir en compte que aquesta situació no és individual ni voluntària, més bé, és conseqüència del sistema patriarcal en el qual vivim.

Anàlisi de casos

L'anàlisi de casos l'hem estructurat en diferents categories d'anàlisi: formació inicial, entrada al sistema i elements per al desencant.

Respecte a l'elecció de la carrera el primer que podem observar és que en els sis casos hi ha una elecció motivada per una qüestió de gustos. També cal assenyalar que les professores 4 i 6 fan referència al professorat com a element que els va influenciar en la seua elecció. Tots i totes consideren que l'entrada a la carrera va ser molt fàcil pel que fa a les traves acadèmiques, tot i això, indiquen alguns entrebancs econòmics en el desenvolupament dels seus estudis universitaris.

Pel que fa la composició dels seminaris no ha canviat significativament, segueixen ocupant-los fonamentalment persones que han estudiat la carrera d'Història. Respecte a la formació inicial va ser totalment disciplinar. En cap moment s'establiria la possibilitat d'enfocar els estudis d'història cap a la docència. Podríem dir que el professorat que es va formar durant els anys setanta no va tindre una bona formació a nivell disciplinar per diferents motius, en els quals el context històric té molt a veure. Pel que fa a les dues professores que van estudiar en els anys vuitanta trobem que fan una valoració prou diferent del seu període formatiu. Tot i això, coincideixen en assenyalar que la seua formació va ser estrictament disciplinar, amb la finalitat de formar-les com historiadores, i això no els ha ajudat a l'hora de dedicar-se a la docència. Per últim, el professor que va estudiar als anys noranta, té una valoració prou positiva, que ha madurat amb el temps. Destaca haver adquirit una capacitat autònoma per tal d'analitzar la història des d'una perspectiva crítica.

Ens agradaria destacar un element intergeneracional que hem detectat: la sensació de pensar que quan finalitzes els estudis universitaris no has après el que consideres necessari pel que fa a la teua formació disciplinar. Això possiblement és una sensació que s'allunya de la realitat, una percepció just després d'acabar els estudis, ja que, després dels cinc anys de carrera, s'adquireixen unes eines que ells mateixa reconeixen més endavant.

Tots els entrevistats i les entrevistades consideren important la formació a nivell pedagògic, però sobretot valoren que a través de la pràctica és com s'aprèn. En aquest sentit, sí que s'observa una diferenciació entre el coneixement disciplinar. Son continguts amb els quals hi ha que formar-se (a través de lectures etc.), respecte dels coneixements pedagògics, que serien més pràctics. En aquest punt ens

sembla interessant recollir la idea del Coneixement Pedagògic del Contingut⁴, que ens diu que la clau es troba en saber desenvolupar una adequada transposició per fer dels continguts idees intel·ligibles per a l'alumnat. Partint de la base que hi ha un bon coneixement disciplinar, l'habilitat que ha d'adquirir el professorat consisteix en tindre una bona formació pedagògica per poder transformar els seus coneixements de la matèria a un saber escolar significatiu.

Seguidament intentarem analitzar quines són les característiques que defineixen l'accés a la funció docent i els primers anys de professió. Per començar, el fet de prendre la decisió de dedicar-se a preparar unes oposicions no sembla una tasca fàcil. Hi ha diferents entrebancs, però hem de destacar els polítics i els econòmics. Pel que fa als entrebancs polítics, ens referim a la falta d'oportunitats que s'ofereixen, des de les administracions, amb una oferta de treball públic molt limitada. Respecte als entrebancs econòmics, molt relacionats amb l'anterior, fan que el professorat haja de buscar-se altres feines i compatibilitzar-les amb la preparació d'oposicions. Aquesta situació fa que la seua preparació no siga completa. Majoritàriament, la tasca de preparar unes oposicions és molt dura. Normalment, el professorat ha de compatibilitzar l'estudi amb alguna feina per a poder mantindre's a nivell econòmic. Açò és una situació complexa i que dificulta, encara més, el procés. Veiem que van intentar buscar alternatives per a millorar la seua formació; hem de tenir en compte que es tracta d'un procés amb molta competència interna i per a traure plaça hi ha que aconseguir fer el millor examen possible. Així doncs, el professorat intenta buscar els millors recursos. Respecte a l'entrada al sistema, en general, el professorat no té una valoració negativa de la seua primera experiència. Veiem que es valora molt positivament el recolzament dels companys en un moment que provoca inseguretat derivada de la falta d'experiència i el desconeixement de les dinàmiques escolars. En aquest sentit, el recolzament dels companys és fonamental a l'hora de minvar la inseguretat i facilitar les primeres experiències. Un altre factor que sembla ser positiu és la poca distància generacional entre l'alumnat i el professorat, fet que ajuda a establir una bona connexió i facilita un bon clima d'aula.

En conclusió, el procés per entrar en la funció docent és molt difícil. Aquesta situació pot acabar afectant a la motivació inicial del professorat. Sobretot per dos elements que hem assenyalat anteriorment: la baixa oferta de places i la nul·la ajuda econòmica als opositors.

A continuació, parlarem dels factors que entrebanquen el desenvolupament de les trajectòries professionals. Podem distingir en dos tipus d'obstacles: interns i externs. Tot i això, els dos es troben completament relacionats. És a dir, gran part dels desencants interns, personals, es produeixen com a conseqüència de problemes que apareixen provocats per elements externs. El repte del professorat consisteix en saber gestionar les situacions per a superar els entrebancs de forma satisfactòria.

4 Aquest concepte va ser formulat per L.S. Shulman que ens diu «es el coneixement que va més enllà del tema de la matèria per se i que aplega a la dimensió del coneixement del tema de la matèria per a l'ensenyament» (Shulman, 1987:9)

Entre els diferents elements que hem identificat que produeixen desencant volem destacar: la falta de reconeixement social de la professió, la distància generacional, la gestió política, les rutines escolars i la dificultat a l'hora de compatibilitzar la vida laboral i privada.

Les respostes van en la direcció de responsabilitzar a les institucions polítiques de fomentar que aparega aquest desprestigi cap a la professió docent. El professorat percep que des de les instàncies de poder es difonen una sèrie de missatges, normalment reproduïts pels mitjans de comunicació, que fomenten el descrèdit de la professió. Aquest discurs es materialitza en les relacions que es produeixen entre les famílies i el professorat. Per tant, afecten de ple a les relacions que s'estableixen al voltant de l'escola.

Un altre element que hem identificat és la distància generacional. En aquest cas es produeix un efecte curiós: d'una banda, amb el pas dels anys el professorat adquireix major experiència però, al mateix temps, la distància d'edat amb l'alumnat és cada vegada més gran. Per tant, es combina un element positiu amb un element negatiu.

La gestió política és un element clau, ja que les decisions que es prenen a nivell estatal condicionen per complet la vida dels professionals. En els últims anys, la precarització de les condicions de treball no ha fet més que augmentar el malestar docent, reforçar les rutines escolars i dificultar la compatibilitat de la vida laboral i privada. El reforçament de l'ús del manual ve donat per l'augment de les hores lectives i la inexistència d'espais per a la reflexió i el debat als centres. Com he pogut observar, la situació de precarietat laboral és un fenomen clau que dificulta totes les accions de millora que el professorat pot dur a terme en la seua vida laboral: formació, reflexió, innovació, cooperació...

Conclusions

Per concloure la comunicació volem fer referència a les diferents eines amb les quals compta el professorat per tal de millorar les trajectòries docents: cerca de millores laborals, formació continuada i treball cooperatiu.

La cerca de millores laborals, en alguns casos, serveix com a element motivador a l'hora de desenvolupar les trajectòries docents. Part del professorat intenta progressar dins del sistema, trobar una plaça estable a un institut, obtenir publicacions, beques etc... Pensem que en alguns casos aquesta situació motiva al professorat i fa que es mantinga actiu.

Podem dir que els nostres entrevistats mostren una voluntat de millorar en la seua feina i superar-se a nivell professional. Un exemple important és la formació continua. Tot i això, hi ha elements que són difícilment superables perquè venen marcats per agents externs. Respecte a la formació, com hem vist abans, hi ha bastants mancances que s'han de solucionar de forma autònoma. En concret, la formació disciplinar ocupa un espai important durant els anys que transcorren els estudis superiors. Però, la formació pedagògica queda bastant relegada, per tant, és un dels eixos on el professorat hauria de treballar per tal d'aplegar a adquirir el Coneixement Pedagògic del Contingut, del qual hem parlat abans, ja

que un dels elements destacats és la importància de saber traslladar els continguts acadèmics a l'alumnat. I per a que açò siga possible els coneixements sobre didàctica i pedagogia són molt importants. Podem veure que, entre el professorat entrevistat, hi ha un interès per la formació.

En el nostre estudi hem pogut observar que quan es produeix un treball cooperatiu és més fàcil valorar i fer una crítica constructiva sobre els llibres de text i la pràctica diària. Elements que normalment esdevenen les eines bàsiques a l'hora d'impartir una assignatura. La posada en marxa d'un procés cooperatiu sol desembocar en l'elaboració de materials alternatius que s'adapten millor a les necessitats de l'alumnat i el professorat. Encara que gran part del professorat reconega les limitacions de desenvolupar la seua docència a través del llibre de text, és molt difícil proposar alternatives sòlides de forma individual.

En conclusió, a partir de l'anàlisi realitzada, veiem que hi ha una sèrie d'elements que ajuden definitivament a una trajectòria professional satisfactòria: bona acollida dels companys, formació continuada, treball cooperatiu i capacitat d'auto-crítica. Conjuguar aquests elements no sembla fàcil dins d'un espai que es troba mediatitzat pel pes de les rutines escolars. Però el fet de lluitar per evitar el desencís és bàsic a nivell personal (del professorat) grupal (de la classe) i global (de la societat), ja que hem de tenir en compte que l'aportació del professorat és fonamental a l'hora de fomentar el canvi social.

Bibliografia

- ACKER, SARA (2003): *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- BENEJAM, PILAR (2002): *La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado*. *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 1. pp. 91-95.
- CUESTA, RAIMUNDO (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S., LEE, S. (2005): *Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 2. pp. 1-12.
- GUIMERÀ, CARMÉ (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria*, Tesis Doctoral no publicada, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HUBERMAN, MICHAEL (1990): *Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión*. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 2. pp. 139-159.
- LLÀCER, VICENT (2007): *La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato*. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 21, pp. 55-71.

«Fisiología del sujeto político» Deconstrucción y construcción de la ciudadanía en la comunidad educativa

María José Amorós Martínez

IES José Marhuenda Prats, El Pinós, Alacant
*Col·lectiu Obrim una finestra al món*¹
obrimalmon@gmail.com

Encarnación Díaz Carmona

IES Joanot Martorell, Elx, Alacant
Col·lectiu Obrim una finestra al món
obrimalmon@gmail.com

¿Quién educa en el siglo XXI? Obstáculos para la deconstrucción

El neoliberalismo hegemónico descansa sobre los pilares del individualismo utilitarista, positivista y meritocrático. El capitalismo salvaje solo reconoce sus responsabilidades ante quien puede imponerle sanciones en sus cuentas de resultados y en el reparto de dividendos entre sus accionistas. No es casual que la última reforma educativa haya convertido la ética en una materia optativa y haya excluido, de entre las competencias básicas, «la interacción con el mundo físico». Los daños ambientales son externalidades que no se cuantifican. Las instancias que dirigen el devenir económico se arrogan el derecho de jerarquizar, evaluar y valorar a todos los seres, los saberes y los quehaceres. En este contexto, la tarea educativa no consiste ya en acompañar al estudiante en el descubrimiento del lugar que ocupa en el universo natural y humano, en enseñarle lo que su especie sabe sobre el planeta que habitamos, nuestra naturaleza social, las condiciones que han permitido nuestra existencia, y sobre las posibilidades y los límites que la razón impone, en base a ese saber, a la acción del sujeto. El sistema educativo ha mutado. Se ha convertido en un mecanismo al servicio de una selección antinatural donde sobreviven los mejor adaptados a un programa de estudios que fragmenta, descontextualiza y vacía de sentido los conocimientos que dice querer transmitir, neutralizando a los que afirma estar formando. Con todo, lo que nos sobrecoge es el curriculum oculto que van incorporando las hornadas de estudiantes que pasan por los centros pretendidamente educativos, y que podemos resumir en dos ideas fuerza: el narcisismo autocomplaciente y el antropocentrismo mágico y ecológida.

1 Blogs de la experiencia educativa:
<http://obrimunafinestralmon.blogspot.com.es> y <https://fanxtics.wordpress.com>

¿Qué se enseña en el sistema educativo? El currículum oculto

Trabajamos con personas jóvenes, y lo que escuchamos cada vez con más frecuencia es que consideran que tienen derecho a no pensar en otra cosa que en ell@s mism@s. Se declaran pesimistas sobre el futuro de la especie humana, pero afirman que la responsabilidad no es suya, si acaso confían en la omnipotencia de la ciencia para reparar los desaguisados que cometemos. Han aprendido que alguien toma las decisiones, se lo hemos enseñado nosotr@s. Y bastante tienen ell@s con ir pasando de curso, estudiando cosas que no les interesan porque es, sencillamente, lo que se les exige. En la mayoría de los casos no sienten curiosidad, solo importa la calificación, la quieren para llegar al trabajo que les dé acceso al dinero que les permita disponer, ¡por fin! de tiempo libre. Ansían convertirse en una mercancía, capital humano al servicio de alguna empresa. Si lo consiguen, después de tanto esfuerzo, se reafirmarán en su derecho a no preocuparse más que de lo que les afecta directamente. Se cierra así el círculo de la alienación hiperindustrial. La meritocracia habrá cumplido su promesa, y quien no alcance su objetivo habrá interiorizado que la culpa es suya. No ha sido lo suficientemente inteligente, trabajador... o culpará a los que, desde su perspectiva, han competido con él de manera desleal: las hordas de desposeíd@s que nos invaden y que no reconocemos como nuestros iguales. Serán así l@s mejores interlocutores para el discurso del odio. En el otro extremo, el sujeto exitoso es el que consigue convertirse en no-sujeto, el individuo desatado, capaz de imponerse a los demás. El triunfo económico individual es el fin absoluto que justifica todos los medios. Porque lo que está hoy fuera de todo cuestionamiento es la legitimidad de la depredación que, de suyo, nos incita a convertirnos en audaces emprendedores para, como bien se nos dice en el preámbulo de la LOMCE «competir en la arena global».

¿Qué queremos enseñar y cómo lo estamos haciendo?

La escuela de hoy para mañana

La violencia estructural del paradigma hegemónico está por todas partes. La tentación de batallar dialécticamente para desmontarlo es tan fuerte como improductiva. El paso de la información a la transformación del hábito, la emoción o el deseo se nos resisten: en palabras de René Pérez, «Dentro de la lógica de nuestra humanidad, nos creemos la mentira y nadie aguanta la verdad.»

La metodología investigativa² colaborativa es nuestra forma no discursiva de desmontar el discurso que tod@s hemos ido interiorizando mediante la socialización, que no está escrito en ninguna parte -antes bien, contradice todo lo recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las Cartas Magnas de los Estados que la suscriben- pero que está grabado a fuego en el inconsciente colectivo de nuestra cultura. Entonces, ¿cómo se aprehende desaprendiendo?

2 Red de Investigación y Renovación Escolar: <http://www.redires.net/>

El día a día del aprehendizaje colaborativo

Nos tomamos la ley al pie de la letra, y todavía hoy la ley nos encomienda como educador@s acompañar el crecimiento, la maduración y el desarrollo del pensamiento crítico de l@s adolescentes, fomentar su participación, convertir l@s en protagonistas de su proceso de aprendizaje. Todo ello se encamina a que adquieran y consoliden las competencias básicas³ que les permitirán incorporarse como ciudadan@s de pleno derecho a la sociedad global del siglo XXI.

En las aulas, trabajamos a partir de preguntas que guían la investigación. El grupo-clase se divide en pequeños grupos de tres o cuatro personas y se les facilita la documentación necesaria para el desarrollo de la indagación. Utilizamos materiales diversos: prensa, canciones, cortometrajes, documentales, programas de radio, televisión, series, películas, novelas gráficas, viñetas, poemas, podcasts... Dichos recursos son críticos, nos ayudan a contextualizar los contenidos con realidades propias y ajenas, cercanas y lejanas, para posicionarnos como sujetos conscientes y con capacidad de transformar.

Por ejemplo, la prensa, en este contexto, vincula el día a día dentro del centro, con el día a día fuera, sirve para hacer más poroso el aislamiento, y potenciar la ciudadanía crítica, al tener que reflexionar sobre distintas problemáticas ambientales y sociales. Un ejemplo, es un artículo sobre la situación de las fábricas de textil en Bangladesh, y la relación con la ropa que utilizamos en Occidente. Después de la lectura de artículos de prensa, tienen que realizar en su diario una reflexión personal, y al comentar el de la ropa al día siguiente en clase, algunos de los estudiantes habían revisado su ropa para mirar las etiquetas y ver dónde estaba fabricada. Es decir, que no es una situación ajena a nuestras acciones cotidianas, y además genera una motivación para seguir investigando el viaje de nuestras cosas y con qué personas se relacionan.

Lo ideal para nosotr@s es contar con una biblioteca de aula y acceso a internet, pero no es imprescindible. Lo fundamental es disponer de un espacio, tiempo y, a partir del currículo, poder plantear a l@s estudiantes los interrogantes para que comiencen la indagación. Son grupos heterogéneos y el primer reto, que es también el primer aprehendizaje, consiste en que reconozcan el valor de la diversidad entre ell@s. Cada un@ aporta un matiz al grupo, se les pide que vayan rotando en las funciones que les toca desempeñar. El grupo se va consolidando sesión a sesión. Cuando el curso concluye, ha habido mil conflictos, a los que han tenido que buscar soluciones consensuadas; han reído, se han enfadado, han superado vergüenzas, o han aprendido a regular una personalidad que, sin ser conscientes muchas veces, resultaba avasalladora para l@s demás. Sobre todo, han hablado entre ell@s; sobre el tema propuesto, desde luego, pero también

3 Las competencias son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional.» Ángel L. Pérez Gómez (2012). Educarse en la era digital.

sobre ell@s mismos. La mejor manera de resumir lo que hacen se la debemos a una estudiante de 2º de la ESO: «Trabajamos juntos para perder el miedo»

Los grupos no compiten entre sí. No se trata aquí de reproducir la dinámica de una clase de individuos convirtiéndola en una clase dividida en grupos individualistas. Cada grupo expone las conclusiones de las tareas, poniéndolas en común y compartiendo sus hallazgos con el gran grupo. Los interrogantes abren la puerta a otros, y las conexiones entre unas materias y otras van aflorando. El trabajo en grupo en el aula y la participación en las asambleas de clase se registran y se complementan en el diario de reflexión de cada estudiante, que se va convirtiendo a lo largo del curso en su libro, el que él o ella ha elaborado, personal e intransferible. El compromiso con el grupo y con el propio proceso de aprehendizaje, que se refleja en el cuaderno de cada estudiante y en el nuestro (en el que recogemos las observaciones de clase, nuestras propuestas y las suyas, lo que funciona, lo que no...), es la principal herramienta de la que nos valemos, conjuntamente docentes y estudiantes, a la hora de coevaluar y emitir, como se nos exige, una calificación numérica para estamparla en el boletín.

Días de fiesta: las Trobadas⁴

A partir de las preguntas que centran el trabajo diario, se van generando entramados de conocimientos y nudos de relaciones personales. Cada trimestre, tenemos la oportunidad de compartir e intercambiar experiencias con docentes y estudiantes de otros centros. En las trobadas, la actividad se intensifica. Nos reunimos en un espacio mayor y disponemos también de más tiempo. El encuentro se prepara previamente en cada centro, proponiendo un núcleo de interés (¿cómo afecta la crisis a tu vida?; ¿cuál es el bagaje de nuestras cosas?; ¿qué relación hay entre la educación y la libertad?...), sobre el que se investiga; cada asistente aporta sus conclusiones, utilizando para ello el medio expresivo que elija. Puede ser un texto, una fotografía, un ready-made, un corto de vídeo, un dibujo. En la trobada trabajan también en grupos, internivel, intercentros, explorando, profundizando y ampliando su perspectiva particular. Las dinámicas siguen una hipótesis de progresión; conforme va avanzando la jornada, se puede ver cómo van soltándose. Ya en el momento del descanso, comparten la comida, también conversaciones, contactos, teléfonos y redes sociales. Tras el almuerzo cooperativo, los grupos se enfrentan a tareas más complejas y que les exigen un mayor nivel de confianza. Es el momento de exponer creativamente el resultado del trabajo de ese día. En la despedida, la pregunta es siempre la misma: ¿cuándo es la próxima?. De las valoraciones que nos dejan en los paneles que habitan el espacio sacamos la motivación para la organización de la siguiente. Preguntamos ¿qué nos aporta la trobada?: «Empatía, identificarnos con los problemas de los demás». «Aprender a trabajar en grupo». «Aprender a relacionarnos y respetarnos». «Resolver conflictos». «Perder la vergüenza». «Analizar la educación y la sociedad»

4 <http://obrimunafinestralmon.blogspot.com.es/search/label/Trobada>

Tejiendo un entramado de experiencias

Universo Azud

La experiencia educativa que relatamos en estas líneas desde el principio ha sido y es como un entramado, como un puzzle, una de las razones es la itinerancia de las personas que participan, podía haber sido un obstáculo pero hemos querido convertirlo en una red de experiencias. Una de las piezas que se creó en el IES Azud de Alfeitamí es el mediometrage Universo Azud. Aprender en un centro con una comunidad diversa debería significar aprender de l@s otr@s, pero no siempre es así. En muchos casos, los conflictos provienen del desconocimiento, y empezar procesos de descubrimiento con l@s estudiantes es empezar un camino de 'incompletos complementarios'. En el IES Azud de Alfeitamí, en el que hay estudiantes de casi treinta nacionalidades distintas, nos enredamos en un proceso de investigación a través de entrevistas a la comunidad, y esas grabaciones diversas acabaron convirtiéndose en el Mediometrage Universo Azud⁵. Tras esta experiencia, un grupo de estudiantes sigue activo en el centro, conectado a todo lo que se organiza desde el colectivo Obrim, y motivando a sus profesor@s para seguir participando.

Expediente Disciplinario

¿Qué implicaciones tienen en nuestra vida los contenidos curriculares? Esta pregunta es la base de la utilización del teatro como instrumento didáctico. Enfermedades... ¿cómo afectan a quienes las padecen y a su entorno, más allá de la consulta médica? Tirando de este hilo, l@s estudiantes empezaron a trabajar y entender la salud de una manera integral. El trabajo evolucionó y se convirtió en una pieza de teatro de creación colectiva, Libertad de opresión, en que nos visualizamos al tiempo como oprimidos y opresores. L@s integrantes del grupo se atrevieron entonces a dar un paso más. Expediente Disciplinario⁶ no es ya un ejercicio de reflexión teatralizada sobre nuestra insociable sociabilidad, su materia prima es la experiencia vivida y personal de su paso por las aulas, los conflictos en la comunidad educativa, que su trabajo desvelan como parte de una problemática mucho más amplia y que abarca a la sociedad en su conjunto. La obra no se representa para la contemplación pasiva, se escenifica para interpelar después a los espectadores, invitándolos a participar en un taller que incluye el debate y el teatro-foro.

Emo-acción

En nuestro trabajo diario situamos las emociones en el centro de los procesos educativos y vitales. A través de la investigación, tratamos de conocernos, reconocernos, descubrir y reconocer al otro, constantemente. En muchos casos desaprendiendo primero, creencias y hábitos que hemos integrado de nuestras vivencias

5 Mediometrage y Proyecto Universo Azud: <http://www.redires.net/?q=node/1775>

6 Expediente Disciplinario: <https://fanxtics.wordpress.com/2014/09/15/expediente-disciplinario-gana-el-premio-del-publico-en-el-festival-aescena-teatro-mini/>

y entorno, para de forma consciente, racional y emocionalmente implicarnos en nuestro proceso de aprehendizaje personal.

Utilizamos distintas estrategias para empezar a hacernos visibles, a empatizar, a implicarnos en nuestros procesos personales y colectivos. Por ejemplo el debate activo, muchas veces, en las clases transmisivas, si no te interpelan directamente no te ves obligado a participar, pero si estás en movimiento, y cada parte del espacio es una opinión, y obligatoriamente tu cuerpo se tiene que posicionar en el espacio, tienes que tomar decisiones. Éstas deben ser argumentadas porque tendrás que defender tu posición en el espacio, si estás a favor de una afirmación deberás justificarlo, eso sí, puedes cambiar en cualquier momento, porque así es la vida, nos hacemos preguntas, y vamos cambiando opiniones, evolucionando. También utilizamos otras actividades, más teatrales, mímica, monólogos temáticos, foro-teatro... Así nos quitamos la vergüenza, creamos un clima de confianza para escenificar situaciones de conflicto, que la mayoría de veces tienen que ver con nuestras experiencias vitales, para así ensayar cómo prevenirlas, como cambiarlas... como ejercer otro rol distinto al que hemos escenificado hasta ahora.

Estos procesos no son fáciles, tenemos mucho miedo, y cuando nos atrevemos a quitar algunas de las capas que nos hemos puesto para visibilizar nuestro equipaje emocional, aparecen muchos obstáculos del entorno, la mayoría proceden del miedo de los otr@s. En el caso de l@s estudiantes suelen ser resistencias internas, una indefensión aprendida que se ha transformado en una comodidad incómoda, y de ahí a la rutina de un día a día sin motivación, sin propósito. Pero para ell@s quizá es más fácil desaprender, l@s docentes, las direcciones, en muchos casos se anclan a normas que se han perpetuado olvidándose su origen, muchas veces rechazan lo distinto, y el camino se hace agrídulce. De ahí que muchas veces para mantener vivas algunas piezas de este proyecto haya surgido la necesidad de una desobediencia crítica, para mantener una coherencia, para acercarnos más a lo que considerábamos más justo, más humano. Y otras veces la lucha consciente encuentra mucha resistencia sistémica, y entonces aprehendemos y enseñamos la resiliencia, no hay que rendirse, aprehendemos de lo sucedido y seguimos caminando. Forma parte del día a día investigativo trabajar junt@s para perder el miedo al cambio, a la incertidumbre, para transformarnos y transformar nuestros contextos. Como dijo uno de los estudiantes de la Sección del IES Navarro Santafé (inmersa en un Centro de Reeducción), la educación crítica, participativa, integral, es una herramienta que nos puede ayudar a encontrar nuestra brújula interior. En dicho centro surgió una idea que se convirtió en realidad, diseñar entre tod@s una Agenda 3Cs (crítica, creativa y colaborativa)⁷, una forma de atravesar los muros físicos, psicológicos y sociales a través de recursos críticos, de reflexiones conjuntas, de creatividad unid@s en un material que este curso nos acompaña todos los días, una agenda que hemos convertido en viajera, para que contagie y podamos al final de este curso diseñar la del siguiente.

7 Agenda 3Cs, crítica, creativa y colaborativa. Proyecto Emo-acción. Sección IES Navarro Santafé y Col·lectiu Obrim: <https://fanxtics.wordpress.com/2014/06/28/agenda-emoaccion-3cs-critica-creativa-y-colaborativa/> y <https://fanxtics.wordpress.com/2014/07/08/emo-accion-seccion-ies-navarro-santafe/>

Protagonistas del cambio

Para explicar esta experiencia, siempre hemos contado con l@s estudiantes, son protagonistas del proceso en todas sus fases, incluida la evaluación, la más importante, por eso son co-protagonistas en muchos de los textos⁸⁹ que hemos escrito para repensar nuestra práctica diaria, y más importante para el colectivo, nos han acompañado a explicar la experiencia a talleres y encuentros docentes donde compartimos nuestras miradas del panorama educativo, del mundo, y construimos soluciones colectivas.

Fisiología del sujeto político

El Obrim avanza en múltiples direcciones; la investigación cooperativa que realizamos junto a l@s chic@s sobre el hábitat natural y social, y las consecuencias la acción humana sobre ambos, abrió también la puerta al universo interno de cada un@ de ell@s. A esto sumamos que el mundo evoluciona cada vez más deprisa. Los acontecimientos se van precipitando, y el sistema de producción y consumo parece hoy sufrir de hipertiroidismo. El metabolismo del capitalismo salvaje está desatado, acelerado. Asomarse a sus abismos nos genera vértigo. Pero el propósito inicial sigue en pie porque la sinrazón arrecia y la injusticia se expande. La experiencia del aprehendizaje nos va transformando a tod@s los que integramos este proyecto, porque cada vez nos vamos implicando más íntimamente. El proceso se intensifica, a veces duele. Pero creemos que este mundo se agota y no daremos a luz otro sin alguna que otra contracción. La investigación continúa, buscamos integrar todas las perspectivas, queremos obtener junto a l@s estudiantes una visión caleidoscópica de nuestro universo. Este nuevo giro en la espiral se llama Anatomía humanana, creativa y social. Generar junt@s, contemplar, comprender y sentir lo que esta cosmovisión supone para nuestra supervivencia como especie será el primer paso para empezar a proyectar un escenario de futuro posible que solo ell@s podrán levantar algún día.

8 Comunicación ¿Qué hacemos contigo? IV Congreso de Educación para el Desarrollo <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2013/09/11comunicaciones.pdf>

9 Comunicación Obrim una finestra al món. Educar para la participación con la participación. XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla, 27-29/3/12. Pág. 139 <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2013/09/11comunicaciones.pdf> y <http://www.redires.net/?q=node/1577>

Procomún, cultura libre y acción colaborativa: Retos del cosmopolitismo digital en la era de la conectividad

Francisco Arenas-Dolz¹

Universitat de València
francisco.arenas@uv.es

Introducción

Debido a la interactividad que hoy facilitan los medios digitales, la sociedad parece más participativa que nunca. Una ola de espíritu colaborativo, implicación y empoderamiento ciudadano parece recorrer el mundo cada vez con más fuerza. Diariamente surgen multitud de iniciativas de participación, emprendimiento o de naturaleza comunitaria basadas en la tecnología. Está en boga el uso de las redes sociales para movilizar y coordinar grandes grupos de activistas alrededor de una causa sin necesidad de depender o siquiera involucrar a las agrupaciones políticas de siempre, actuando fuera de los canales convencionales y escapando al control de los gobiernos y las organizaciones políticas tradicionales. Las redes sociales están introduciendo nuevas formas de entender las relaciones personales y la comunicación social y tienen un gran potencial para impulsar el voluntariado, el compromiso cívico y revitalizar el proceso democrático.

¿Pero promueven realmente las redes sociales actitudes cívicas en el comportamiento de los individuos? La creciente popularidad de estas tecnologías ha abierto el debate sobre si Internet contribuye a que la sociedad se mantenga informada y que las personas puedan encontrar causas comunes y participar en la vida pública, o si más bien no hace más que fomentar las relaciones superficiales, distrae a la gente de los asuntos públicos y les aleja del compromiso cívico, fomentando la aparición y el ascenso de los micropoderes. Las mismas tecnologías que dan poder a los ciudadanos han servido también para crear nuevas vías de vigilancia, represión y control gubernamental. Se ha producido un debate encarnizado entre

¹ Este estudio se inserta en los Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico FFI2012-35734 y FFI2013-47136-C2-1-P, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por el Ministerio de Economía y Competitividad, respectivamente.

quienes afirman que las redes sociales han puesto en marcha nuevos movimientos y quienes aseguran que se ha exagerado su influencia².

Sería un error tanto negar la función crucial que tienen las tecnologías de la información y la comunicación, en particular las redes sociales, como considerar que esos cambios son consecuencia exclusiva de la adopción generalizada de estas tecnologías. Las redes sociales pueden ser una oportunidad para construir nuevas formas de ciudadanía más activa y convertirse en agentes de cambio social. Pero los problemas sociales no se resuelven con más tecnología, sino que paralelamente es necesario potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, ético y político en la ciudadanía, para que ésta sea consciente de los retos a que nos enfrentamos. Ante una globalización irreversible, los cambios que está generando la tecnología no sólo afectan al cambio en los medios o herramientas con que establecemos comunicación, sino a las actitudes, hábitos, valores y, en general, a las nuevas formas de habitar el mundo. Las tecnologías son eso, herramientas, que para conseguir su efecto necesitan unos usuarios que, a su vez, tienen unos objetivos y una motivación concretos³.

Cosmopolitismo digital

Ethan Zuckerman (2013, 19) ha señalado que nuestro mayor reto en la era digital «no es el acceso a la información, sino el reto de prestar atención», por lo que urge transformar el modo en que usamos Internet para fomentar mejores conexiones entre diferentes comunidades. A su juicio, los medios de comunicación digitales son un arma de doble filo, y contrapone la ideal sabiduría de las multitudes (*wisdom of the crowds*) a la real sabiduría del rebaño (*wisdom of the flock*), para mostrar que, en la mayoría de los casos, nuestras redes nos conectan con personas con quienes compartimos muchas cosas —educación, estatus social, nacionalidad, idioma, etc.—, de modo que, lo queramos o no, la visión del mundo que acabamos construyendo a partir de la información que circula por ellas está distorsionada, sesgada. Solemos interactuar en las redes sociales con gentes que hemos elegido para relacionarnos, gentes que ya conocemos y otras que son similares a las que ya conocemos.

2 Defensores del ciberactivismo, como Larry J. Diamond y Marc F. Plattner (2012, xi), se refieren a las tecnologías de la información y la comunicación como «tecnologías de la liberación» que permiten a los ciudadanos enfrentarse, contener y pedir cuentas a los regímenes autoritarios, e incluso liberar a sociedades enteras de la autocracia. Es innegable que Internet, las redes sociales y otras herramientas están transformando la política, el activismo, la economía y, por supuesto, el poder. Pero ese papel importante se exagera y malinterpreta con demasiada frecuencia, tal como ha señalado Moisés Naím (2013), quien cuestiona la obsesión por Internet como explicación de los cambios en el poder, sobre todo en la política y la economía. Existen numerosos argumentos a favor de una teoría y de la contraria, desde las tesis de los optimistas sobre Internet y tecnofuturistas como Clay Shirky (2008), hasta las de escépticos como Evgeny Morozov (2013) y Malcolm Gladwell (2005; 2007).

3 Facebook, Twitter y los SMS contribuyeron de manera crucial a fortalecer a los manifestantes en la Primavera Árabe, el Movimiento 15-M, también llamado movimiento de los indignados, en España, y tantos otros movimientos sociales como los de Brasil, Chile, Colombia, Turquía y Hong Kong. Pero los manifestantes y las circunstancias que les impulsaron a salir a la calle nacieron de situaciones dentro y fuera de sus países que no tenían nada que ver con Twitter o Facebook.

Este hecho sorprende, porque si nos remontamos a los primeros tiempos de Internet, la predicción era que iba a ser una fuerza increíblemente poderosa para resolver las diferencias culturales, para llevarnos a todos, de una u otra manera, a un espacio común. Hoy el mundo es cada vez más global, está cada vez más conectado, hay más problemas de alcance global, la economía es más global. Pero nuestros medios de comunicación son menos globales, el mundo es extremadamente desigual, hay partes del mundo muy bien conectadas, pero otras partes están sistemáticamente aisladas⁴.

Por ello, el objetivo de Zuckerman es explorar el potencial de Internet para conectar a la gente y colaborar más allá de barreras lingüísticas, nacionales o culturales. Para sortear estos obstáculos, son necesarias personas que tiendan puentes entre lenguas y culturas, a las que Zuckerman denomina «xenófilos». Estos son los auténticos cosmopolitas digitales. Frente a la tendencia humana a reunirse con personas de ideas afines (homofilia), las figuras puente pueden estimular un uso más conectado y global de Internet y conducirnos a una auténtica «xenofilia».

Siguiendo a Kwame Anthony Appiah, Zuckerman (2013, 24) denomina «cosmopolitas» a quienes «se interesan por las creencias y prácticas de los demás, tratando de comprender, si no de aceptar o adoptar, otras formas de ser» y «toman en serio la idea de que tienen obligaciones con quienes no comparten el parentesco, incluso con aquellos que tienen creencias radicalmente diferentes». El cosmopolitismo digital de Zuckerman adapta esta idea al ámbito digital. Allí donde los cosmopolitas se enfrentan tradicionalmente con el reto de obtener una buena información sobre comunidades distantes, Internet debería, en teoría, permitirles la accesibilidad a otras culturas, siempre que sepan dónde —y cómo— mirar⁵.

Esta idea la recoge el término «rewire», que da título al libro de Zuckerman, y que debería traducirse como «recablear», cambiar los cables (wires) y el sistema que conecta un punto con otro, transformando así también su funcionalidad al alterar los parámetros o la lógica —la ciencia, el método. Lo que estarían haciendo las tecnologías es reconfigurarnos —«recablearnos»—, generar abundancia también en lo cognitivo. Esto influiría en la evolución de nuestras propias inteligencias. No es esta una tarea fácil: «Internet no va a convertirnos por arte de magia en cosmopolitas digitales; si queremos maximizar los beneficios y minimizar los

4 Vivimos en un estado de cosmopolitismo imaginario. Miramos Internet y creemos que tenemos esta amplia visión del mundo. De vez en cuando nos encontramos con una página en chino, y decidimos que de hecho tenemos la mayor tecnología jamás construida para conectarnos con el resto del mundo, aunque la mayor parte del tiempo estamos buscando chistes cortos, revisando el tiempo, el horóscopo, la cartelera del cine o los últimos resultados de Euromillones, Operación Triunfo o Gran Hermano. Pero los problemas reales del mundo son globales en escala y alcance, requieren de conversaciones globales para llegar, también, a soluciones globales. Este es un problema que tenemos que resolver.

5 Como señala Appiah (2007, 124): «Las conversaciones más allá de las fronteras de la identidad —ya sean nacionales, religiosas o de otro tipo— comienzan con esa suerte de inclusión imaginativa que ponemos en práctica cuando leemos una novela, miramos una película o apreciamos una obra de arte que habla de un lugar diferente del nuestro». Explorar libros, obras de arte e ideas distintas a las que estamos acostumbrados nos ayuda no sólo a conocer el mundo que está fuera de nuestras redes, sino que también nos prepara para participar en ese mundo. A esto es a lo que Appiah y otros llaman cosmopolitismo.

daños de la conexión, tenemos que asumir la responsabilidad de diseñar las herramientas que utilizamos para encontrarnos con el mundo» (Ibid., 27).

El proyecto de Zuckerman se enfrenta a grandes retos. Abrazar el cosmopolitismo es un proceso activo⁶. Frente a un cosmopolitismo imaginario, el cosmopolitismo digital desafía nuestra comodidad y nos anima a considerar que la experiencia humana se define por mundos múltiples y desde muchos puntos de vista. Por ello es preciso promover plataformas web que incentiven no sólo el intercambio de capacidades y talento, sino también las conexiones, el sentimiento de pertenencia, la libertad. Estas plataformas, además de alentar a la ciudadanía a comprometerse con causas cívicas, cambiar las conversaciones en la red e innovar, pueden ser medios para promover la participación o el aprendizaje informal, compartiendo procesos y ofreciendo servicios que potencien la actividad emprendedora.

En definitiva, las tecnologías han aumentado considerablemente el número de personas que son capaces de crear y difundir contenidos. Pero estas tecnologías, que se están volviendo cada vez más poderosas y más personales, pueden no estar conduciéndonos a un entorno de medios más diversos. El marco del cosmopolitismo propone un camino para diseñar herramientas y enfoques que contribuyan a aumentar nuestra diversidad cognitiva y prepararnos para hacer frente a los desafíos de nuestro tiempo.

Internet como procomún

El desarrollo y uso de las tecnologías ha establecido nuevas formas de relacionarse socialmente, a partir de la comunicación inmediata, el intercambio constante y el uso de la información a gran escala. Estas herramientas han permitido nuevas formas de colaboración para producir software libre y abierto basadas en la libertad de uso, modificación, mejora y distribución, permitiendo una difusión más solidaria, justa y equitativa del conocimiento. Todo ello ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar —y promover— el procomún en la era digital.

Desde mediados de los años 90 del siglo XX se ha ido ampliando el foco de interés de los historiadores desde los «viejos» procomunes de base territorial hacia los «nuevos» procomunes identificables en la esfera del conocimiento y el capital social. La nueva economía del conocimiento, desde la óptica de las redes

6 Es necesario reflexionar críticamente sobre la arquitectura comercial de la red y cómo los fines comerciales pueden afectar a las libertades de los ciudadanos. El entorno digital es eminentemente pasivo y sólo sirve para reforzar nuestros intereses y las redes existentes, lo que nos lleva a fomentar algunos hábitos peligrosos, aunque la mayoría de las personas no se dan cuenta. Internet se ha convertido en un espacio comercial: Amazon, Netflix, Google, Facebook, Twitter recomiendan nuevos productos o contactos en función de lo que «me gusta» y de manera personalizada mediante el uso de datos masivos (big data). La avalancha de información, unida a la falta de filtros para procesarla, nos mantiene atrapados en nuestras propias redes.

descentralizadas y colaborativas, ha impulsado el redescubrimiento de los procomunes y su desarrollo como paradigma socioeconómico⁷.

El conocimiento es un procomún inagotable y no excluyente, que necesita ser gestionado, protegido y conservado frente a los abusos monopólicos. En la sociedad previa a Internet el precio que había que pagar por acceder a la información derivaba del valor que la información poseía en sí misma y de los costes de producción, replicación y distribución, pues la información estaba sujeta a algún tipo de soporte material. Pero en la sociedad digital el activo de mayor valor no es un bien material, sino algo tan intangible como la palabra que usamos para comunicarnos, la información, que genera un espacio común —de todos— donde es posible la construcción colectiva del conocimiento, siempre abierto a recoger nuevas voces, observaciones y experiencias compartidas, además de servir para poner fin a la desigualdad. Sin embargo, también es cierto que, en la sociedad de la información, los dueños del poder son los dueños de los medios de comunicación y las desigualdades son cada vez más acentuadas.

El proceso de crear conocimiento público es un bien común. Esta tarea contribuye a construir capital social, comunidades fuertes y proporciona a los ciudadanos las habilidades necesarias para una ciudadanía efectiva. En este proceso las universidades tienen un papel fundamental y podrían beneficiarse si trabajaran de forma más colaborativa con las comunidades de su entorno. Además, es importante la función de muchas organizaciones en la tarea de crear conocimiento local. Las instituciones internacionales y regionales tienen la responsabilidad de desempeñar una función crucial en la integración de las tecnologías en el proceso de desarrollo y proporcionar los recursos necesarios, promoviendo la educación sobre su uso y facilitarlo a todos. Internet podría contribuir a fortalecer escuelas

7 Siguiendo a Yochai Benkler (2003, 6-9), podemos caracterizar el procomún como «un tipo particular de ordenación institucional para gobernar el uso y la disposición de los recursos. Su característica prominente, que la define en contraposición a la propiedad, es que ninguna persona individual tiene un control exclusivo sobre el uso y la disposición de cualquier recurso particular. En cambio, los recursos gobernados por el procomún pueden ser usados por, o estar a disposición de, cualquiera que forme parte de un cierto número de personas (más o menos bien definido), bajo unas reglas que pueden abarcar desde «todo vale» a reglas formales finamente articuladas y cuyo respeto se impone con efectividad». Por un lado, los procomunes plantean una crítica radical a la noción individualista y exclusivista de propiedad, para afirmar su función social. En este sentido son una aportación a las estrategias innovadoras de superación de la pobreza y cohesión social. Por otro lado, los procomunes nos abren a una forma diferente de racionalidad basada en la valorización de la relacionalidad humana, en tanto sistema de deberes mutuos. Sin embargo, existe una diferencia esencial entre los procomunes tradicionales materiales y los procomunes intelectuales, pues los últimos son producto de un proceso creativo o de pensamiento que no es susceptible de ser apropiado. Además, atienden a derechos intelectuales, no de propiedad, que pueden ser: privativos, cuando su autor elige una legislación que priva del derecho de uso y reproducción de la obra a un sector de la población; públicos, cuando se produce por un Estado y su forma de utilización como privativa o común quedará determinada por la legislación aplicada; o comunes, cuando es una comunidad la que detenta los derechos sobre los bienes, y esta define que cualquier integrante de la comunidad puede acceder a los mismos (Turner Sen, 2012, 94-99).

democráticas capaces de ofrecer cursos voluntarios y ayudas educativas a estudiantes interesados en prepararse para futuros estudios o empleos (Levine, 2007)⁸.

Las dudas acerca de si Internet permitirá que los ciudadanos tengan más o mejor poder sobre sus gobiernos no deberían desanimar a nadie de creer en la deliberación o la organización política en línea. Las organizaciones privadas son libres para perseguir sus intereses y al mismo tiempo generar bienes públicos gratuitos y a disposición de todos (Levine, 2001; 2002). Todos los cables, computadoras y correos electrónicos que se encuentran en Internet son privados y están bajo el control exclusivo de alguien. Pero las computadoras deben ser programadas para recibir informaciones y enviarlas a sus destinatarios. Esto hace que Internet en su conjunto sea una vía pública. Nos pertenece a todos, porque no pertenece a nadie en particular, ni siquiera a un Estado. Además, está libre de la burocracia y de las restricciones a la creatividad individual, promueve la innovación, favorece la diversidad, puesto que cualquier persona en cualquier país puede convertirse en creador, alienta las virtudes de la generosidad y la apertura, y puede apoyar el desarrollo de comunidades fuertes, dando a las personas la oportunidad de contribuir activa y cooperativamente a almacenar los bienes comunes. Además, la protección de un procomún puede ser también una cuestión de simple justicia. Y, puesto que muchas personas anónimas han contribuido a un bien intelectual o cultural, nadie debería poder reclamar derechos exclusivos (Levine, 2003).

Por una cultura libre

Richard M. Stallman (2004) estableció los fundamentos sociales, éticos, políticos y económicos para el movimiento del software libre, cuyo objetivo es que todos los programas sean libres para que todos sus usuarios sean libres. Pese a la ambigüedad del término, «libre» no significa gratuito, sino que el control sea transparente para que cualquiera tenga derecho a tomar ese control y pueda modificarlo a su gusto⁹. Esto tiene efectos positivos en la educación: supone un ahorro de costes; da a los usuarios la libertad de cooperar unos con otros; enseña estilos de vida beneficiosos para la sociedad en su conjunto; anima a todos a aprender tanto como quieran saber; enseña a participar en la comunidad mostrando que el modelo a imitar es el del servicio público. Todas las escuelas deberían enseñar software libre porque su misión es educar buenos ciudadanos de una sociedad capaz, fuerte, independiente, solidaria y libre y, además, la escuela, que es un espacio para compartir conocimientos, tiene que enseñar el hábito de ayudar a los demás.

8 Las herramientas de software permitirían construir una amplia base de datos con los «recursos de aprendizaje» de la comunidad, ofrecidos o requeridos por miembros de la escuela: desde las clases formales en el instituto a las residencias de ancianos. Estos recursos de aprendizaje podrían desplegarse en un mapa y descargarse. Este proceso de hacer disponible la información serviría para construir confianza, habilidades y redes a nivel local.

9 El mecanismo para ello es el copyleft, que permite la libre distribución de copias y versiones modificadas, a través de una licencia llamada GPL.

También Lawrence Lessig (2001a; 2001b) ha reivindicado el software libre para evitar su control por parte de unos pocos y garantizar que los usuarios tengan respaldados sus derechos. Por ello, y en primer lugar, la legislación y los reglamentos deben preservar el carácter abierto de Internet¹⁰. Segundo, nuestras democracias requieren un procomún que sirva de vehículo de expresión cívica a sus ciudadanos¹¹. Tercero, necesitamos redes de personas comprometidas con la idea de un procomún y que puedan compartir conocimientos y experiencia¹².

Que el código sea libre es condición necesaria para la transparencia en la acción del Estado, pues los ciudadanos pueden controlar sus límites, pero no es suficiente, pues el Estado mantiene su capacidad de regulación sobre él. De hecho, el ciberespacio está a punto de convertirse en el lugar más regulado que hayamos conocido jamás. Asuntos tan importantes como la privacidad en las comunicaciones, la posibilidad o no de compartir datos, de remezclar información y la extensión de la libertad de expresión dependen hoy de las decisiones técnicas y políticas que están configurando Internet (Lessig, 2007)¹³. Por ello, Lessig (2005; 2012) propone proteger los procesos y productos de las comunidades y redes de software libre y de fuente abierta a través de las licencias libres¹⁴, utilizando las posibilidades de Internet para hacer crecer las economías y las culturas. Una de las áreas de influencia más grande de Internet ha sido su espacio para la expresión creativa. Esta explosión de la creatividad ha impactado en los modelos de negocio, que han visto sus beneficios comerciales. Tal tendencia señala la emergencia de una «economía híbrida», que combina elementos de la economía

10 Algunas estrategias para lograr este objetivo, entre otras, son las siguientes: impedir a los proveedores de servicios de Internet discriminar entre los sitios web y los motores de búsqueda y no permitirles que impongan a sus clientes un portal o software en particular; separar los proveedores de servicios de Internet de los productores de noticias, información y entretenimiento; requerir a cualquier compañía de software que lo publique en un formato legible para que pueda ser imitado y modificado dentro de los límites de la ley de propiedad intelectual; reducir el alcance de la propiedad intelectual, especialmente la capacidad de las empresas para patentar software y métodos comerciales; y convocar subvenciones para apoyar el desarrollo de software libre, protocolos públicos y los motores de búsqueda no comerciales.

11 Los gobiernos y las asociaciones de la sociedad civil deben apoyar la creación de material libre que pueda distribuirse en línea. Los documentos, los datos y las imágenes pueden producirse a un bajo coste, pero lo auténticamente valioso de los procomunes digitales incluye la digitalización de bibliotecas completas y museos, mapas ricos en información, bases de datos masivas —p. ej. las estadísticas de contaminación o los perfiles de los candidatos— y presentaciones multimedia. Si sus dueños cobran por estos datos, mucha gente no podrá pagar el acceso.

12 De hecho, estas redes proliferan entre grupos que mantienen portales comunitarios sin fines de lucro y que utilizan Internet para construir lazos cívicos. Sin embargo, sería conveniente ampliar estas redes y conectarlas en un movimiento cohesionado orientado a potenciar procomunes digitales.

13 La razón de este enorme potencial de control sobre el ciberespacio no sólo se encuentra en el poder legislativo del Estado, sino en la arquitectura —el código— de las nuevas tecnologías. En este contexto, los grupos empresariales y el Estado tienen vía libre para producir tecnologías a su medida.

14 Entre los que defienden «todos los derechos reservados» para la protección de la propiedad intelectual y los que consideran la eliminación completa del copyright como una cuestión irrenunciable y abogan por «ningún derecho reservado», Lessig propone la solución intermedia que permitiría defender al autor y a sus herederos sin perjudicar el desarrollo de la cultura en su concepción más amplia.

comercial y de la de compartición¹⁵. Tanto una como otra se han visto impulsadas por la aparición de Internet. Pero ha sido esta última la que ha sufrido una proyección más interesante, puesto que las tecnologías han facilitado que las redes sociales, por lo general domésticas y locales, en las que se asentaba tradicionalmente la economía de compartición, hayan encontrado una proyección mundial para poder constituirse por personas de cualquier parte del mundo, que de manera voluntaria entablan relaciones sociales basadas en la coincidencia en torno a uno o varios intereses comunes¹⁶.

En definitiva, el software libre ha demostrado su capacidad para llegar a soluciones técnicas fiables partiendo de la base de dos principios esenciales que lo guían: la libertad —para usarlo, copiarlo, distribuirlo y modificarlo— y la cooperación —puesto que las modificaciones que se realicen en él han de ser libres también, todo aquel que lo modifique está contribuyendo a aportar soluciones o a abordar nuevas utilidades de las que la sociedad puede beneficiarse.

Creatividad y generosidad en la era digital

De la confluencia entre tecnología y madurez de los sistemas democráticos occidentales surge en la web lo que Shirky (2008) ha llamado «ecosistema afín al conocimiento», un excedente cognitivo y de participación social —de ganas de conocer, participar y aportar— que había sido enmascarado por múltiples agentes y motivos durante los últimos 50 años. El impacto potencial del excedente cognitivo, esto es, el superávit de conocimiento de que disfruta nuestra sociedad, es enorme. El excedente cognitivo, que representa la capacidad de la población de ser voluntario, contribuir y colaborar en grandes proyectos, a veces mundiales, se compone de dos elementos. Por una parte, la motivación ancestral del ser humano hacia la cooperación y la generosidad. Este cambio de paradigma es posible, según Shirky (2012), porque satisface nuestras ansiedades humanas ancestrales de compartir, relacionarnos, cooperar y ser creativos. Con ello nos sentimos partícipes de algo grande. Por otra parte, las herramientas mediáticas —Internet, equipos móviles— que nos permiten crear y compartir, unir esfuerzos y poner nuestra inteligencia y nuestro tiempo libre a trabajar, conjuntamente y de forma altruista

15 Partiendo de una definición de economía como «una práctica de intercambio que se sostiene a sí misma, o es sostenida, a lo largo del tiempo» (Ibid., 154), Lessig señala que la economía comercial es aquella en que el intercambio se define en términos de precio, es decir, los bienes, materiales o inmateriales, se intercambian por dinero, y el precio determina la cantidad de dinero que se considera como contraprestación por ese bien. Sin embargo, en la economía de compartición el intercambio vendrá regulado por un complejo sistema de relaciones sociales. Son las relaciones sociales las que cumplen el papel del dinero: determinar el valor de los recursos. Así, una persona que actúa dentro de una economía de compartición ofrece ese recurso porque existen lazos sociales o afectivos que le unen, o que quiere que le unan, con la persona o grupo de personas a las que se lo ofrece

16 Muchas asociaciones y organizaciones generan ya material libre que ofrecen a través de sus páginas web, listas de correo u otros medios tecnológicos. Necesitamos un amplio movimiento que construya más asociaciones de este tipo y que las una en defensa de sus intereses compartidos. Un movimiento organizado que conectara a asociaciones cívicas que operan en línea tendría un poder considerable. De ahí, la urgencia de trabajar en colaboración con miembros de las comunidades locales para formar asociaciones democráticas que creen productos libres, como por ejemplo cursos introductorios a Internet, discusiones en línea estructuradas, páginas web con listas de búsqueda, mapas interactivos en línea.

y generosa, para crear cosas que de forma individual, o desde una empresa o institución, sería imposible crear.

Para Shirky las organizaciones diseñadas en torno a una cultura de la generosidad pueden lograr efectos increíbles al reducir las cargas contractuales, dotando así a nuestras acciones de un valor cívico capaz de ser disfrutado por todos y compartido. En la medida en que aprendamos a usar nuestro excedente cognitivo para crear valor cívico, podremos cambiar nuestra sociedad. Sin embargo, esta transformación organizacional se opone a la resistencia de instituciones, administraciones y empresas a perder el control. El reto que se nos presenta, más allá de aprender a manejar la tecnología, es cambiar nuestra forma de pensar. La educación debe, en una sociedad democrática, apoyar y fomentar en lo posible este tipo de procesos. Numerosos informes e iniciativas políticas apuestan, frente a una asunción pasiva del conocimiento, en aulas cerradas al mundo, por nuevos modelos abiertos, accesibles, contextualizados.

Esta cultura emergente empuja a las universidades y a las personas interesadas en el aprendizaje hacia una construcción y gestión colaborativa del conocimiento. La red supone una oportunidad excelente para aprender en comunidad, compartir y participar, desarrollando nuestras capacidades cognitivas y conectivas, haciéndonos más independientes y menos necesitados de guías. Además, en un contexto de fluidez continua de la información, el aprendizaje se convierte en un proceso también continuo, autónomo y abierto, situado en necesidades y momentos concretos. Pero no basta con realizar reformas cosméticas, sino que es necesario transformar íntegramente el aprendizaje atendiendo a los cambios que se han producido en la sociedad del conocimiento, desde la educación infantil a la superior.

Bibliografía

- APPIAH, KWAME A. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Katz, Madrid.
- BENKLER, Y. (2003). «La economía política del procomún». *Novática. Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 163, 6-9.
- DIAMOND, LARRY J. y PLATTNER, MARC F. (eds.) (2012). *Liberation Technology: Social Media and the Struggle for Democracy*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- GLADWELL, MALCOLM (2005). *Inteligencia intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Taurus, Madrid. (2007). *La clave del éxito. The Tipping Point*. Taurus, Madrid.
- LESSIG, LAWRENCE (2001a). *The Future of Ideas: The Fate of the Commons in a Connected World*. Random House, New York. (2001b). *El código y otras leyes del ciberespacio*. Taurus, Madrid. (2005). *Por una cultura libre. Cómo los grandes grupos de comunicación utilizan la tecnología y la ley para clausurar la cultura y controlar la creatividad*. Traficantes de Sueños, Madrid. (2009). *El código 2.0. Traficantes de Sueños*, Madrid. (2012). *Remix. Cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Icaria, Barcelona.
- LEVINE, PETER (2001). «Civic Renewal and the Commons of Cyberspace». *The National Civic Review*, 90.3, 205-211. (2002). «Building the E-Commons». *The Good Society*, 11.3, 1-9. (2003). «A Movement for the Commons?». *The Responsive Community*, 13.4, 28-39. (2007). «Collective Action, Civic Engagement, and the Knowledge Commons» (247-275). En: HESS, CHARLOTTE y OSTROM, ELINOR (eds.). *Understanding Knowledge as a Commons: From Theory to Practice*. The MIT Press, Cambridge, Mass.
- MOROZOV, EVGENY (2013). *To Save Everything, Click Here: Technology, Solutionism and the Urge to Fix Problems That Don't Exist*. Penguin, New York.
- NAÍM, MOISÉS (2013). *El fin del poder*. Debate, Barcelona.
- SHIRKY, CLAY (2008). *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*. Penguin, New York. (2012). *Excedente cognitivo. Creatividad y generosidad en la era conectada*. Deusto, Madrid.
- STALLMAN, RICHARD M. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Traficantes de Sueños, Madrid.
- TURNER SEN, TANIA E. (2012). *Software libre y abierto: Comunidades y redes de producción digital de bienes comunes*. Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México.
- ZUCKERMAN, ETHAN (2013). *Rewire: Digital Cosmopolitans in the Age of Connection*. W. W. Norton, New York.

La construcción política de la comunidad a partir de la diversidad cultural

Joan A. Aparisi-Romero

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València
Joan.Aparisi@uv.es

La construcción política de la comunidad a partir de la diversidad cultural

La construcción social de la comunidad en el espacio público exige un replanteamiento de varios aspectos. En primer lugar, el sentido de la comunidad y cómo se organiza. En segundo lugar, qué aspectos culturales introduce en el espacio y en tercer lugar, cómo las personas y los grupos se construyen en las relaciones sociales y culturales.

El sentido de la comunidad

1. Cuando estamos hablando de la comunidad y su construcción nos aparecen elementos importantes. El empoderamiento de las personas y los grupos supone tomar en consideración elementos que muchas veces no entran en escena. En muchos aspectos, el poder de las personas y los distintos grupos para decidir muchos aspectos es esencial cuando queremos construir sociedades democráticas (Jahanbegloo, 2007). La participación de los grupos y las personas supone nuevos alicientes en la construcción social. Pero ello evidencia una idea, no siempre en el espacio público hay personas que tienen la capacidad de influir y de manifestar sus inquietudes y sus perspectivas. De hecho, hay ocasiones en que la participación de muchos grupos o, incluso de personas, se produce en unas condiciones de desigualdad. O bien el acceso al poder y a la capacidad de decidir es limitado, o bien, nunca participan en las decisiones que se toman en la comunidad. Este hecho es grave, sobre todo cuando estamos asistiendo a la construcción del espacio público y observamos que muchas personas no deciden, o no participan en las decisiones. El empoderamiento es una fase donde las personas asumen su rol y su papel en la construcción de comunidades, pero no siempre se logra para todo el conjunto social. Cuando los grupos participan con desigual

poder en las sociedades, observamos cambios importantes. Conseguir y alcanzar un grado de poder es importante para todas las personas y como no, para los distintos grupos. Cuando se consigue el acceso al poder las cosas cambian, no solo a las personas, sino también a los grupos. Poder tomar decisiones y formar parte del espacio público es importante.

2. La identidad cultural es importante como una forma de reconocer la procedencia social y los valores culturales. Cuando se toma en cuenta la diversidad cultural todo cambia y adquiere un nuevo protagonismo la propia sociedad. Es evidente que los grupos dominantes, con poder no quieren que otros grupos participen y tomen decisiones en lo que supone la esfera pública (Kincheloe y Steinberg, 2000). El control de ese espacio es una lucha por la dignidad, pero esto no siempre se acepta. La negociación se realiza con imposiciones y no con diálogo. Esto supone tomar en consideración otros referentes, otras visiones, otros valores y esto cambia las realidades. Cuando las comunidades culturales no se sienten aceptadas, valoradas y respetadas comienzan los problemas. Esto es evidente en muchos barrios, donde la presencia de personas de otra procedencia supone replantear muchas cosas. Por ejemplo, tradiciones y costumbres que damos por sentado. En realidad, la diversidad cultural toma un protagonismo distinto si se tiene en cuenta unos aspectos u otros. Esa diversidad cultural tiene un sentido, pero no siempre aceptamos que los referentes culturales tengan participación en el espacio público. De hecho, ignoramos muchos referentes, sobre todo, cuando no nos interesan valores y costumbres que no entendemos o aceptamos. No todas las costumbres son válidas, sobre todo si plantean aspectos fanáticos o poco dialogantes o que atacan legislaciones de los estados democráticos. Pero tampoco entramos a un debate social y cultural, donde la comunidad sea construida con todos los valores y creencias de distintos grupos culturales. Muchas veces se imponen grupos y culturas, mientras otras culturas no se toman en cuenta. Cuando no se construye el espacio público con aportaciones de diversas culturas, lenguas y religiones, y se impone una visión como dominante, entonces entran en juego las exclusiones y el sentido social. Si la regla de la construcción social es la exclusión, y la participación de pequeños grupos dominantes, entonces muchos grupos y personas se sienten apartados y rechazados. Cuando se trabaja la diferencia cultural se está trabajando la identidad cultural. Este trabajo de inclusión de la diversidad cultural supone un esfuerzo social que hay que realizar, pero no siempre se realiza. Es evidente que aceptar otros referentes culturales supone un esfuerzo personal y social, que muchas veces no estamos dispuestos a realizar.
3. El respeto y consideración a la diferencia y a la diversidad cultural es una premisa importante. Cuando estamos inmersos en la construcción social no siempre se respetan otros valores y la diferencia es un valor. De hecho, la diferencia se puede considerar un problema, sobre todo si la democracia se basa en unos referentes determinados, y no con el bagaje de todo el

contexto social. Cuando se toma en consideración unos parámetros, se valoran unas visiones, o se reclaman unos determinados referentes todo encaja bien, pero no en la forma adecuada. Esto supone un trabajo de dominio e imposición, donde se toma algún referente cultural como más idóneo. Sin embargo, otros referentes culturales no se toman en cuenta. El respeto a la diversidad cultural exige cambios en las sociedades, sobretodo a nivel de considerar que otros aspectos simbólicos pueden ser tan importantes como los propios. En general, nos cuesta entender que otros símbolos, creencias y valores pueden coexistir en el mismo espacio social (Rizvi y Lingard, 2013). De hecho, la convivencia y convivir con la diversidad cultural es un trabajo complejo, y supone replantear muchos aspectos de la propia esencia cultural. Cuando comparamos y vemos que otras formas y maneras de entender la vida existen en las comunidades, surgen reflexiones interesantes. La capacidad del ser humano para entender que otra forma de vida es posible resulta esencial en la educación de la diversidad cultural. Creer que el respeto se consigue sin más porque se exige al otro supone entender poco del funcionamiento social y de las conductas del ser humano. Cuando entran en juego otros aspectos, la vida cobra un protagonismo distinto. Justificar acciones violentas y la propia violencia porque es necesario para la dominación cultural, social y territorial supone tener en poca estima la importancia de la cultura. Como seres humanos la cultura nos ayuda a poder definir nuestra esencia y nuestra forma de vida, pero no podemos pensar que la cultura que defendemos suponga la eliminación de otras visiones. Encontrar el equilibrio con otras culturas es un paso delicado que supone un esfuerzo enorme en la interpretación cultural. De todos modos no es sencillo alcanzar ese equilibrio, ya que las sociedades se construyen con aportaciones diversas de diferentes culturas, pero no en la misma proporción. Muchas veces estamos inmersos en nuestro propio mundo social y cultural, y además juzgamos a las otras personas según nuestros propios referentes. Tener una vara de medir para considerar unas culturas mejores que otras, o incluso manifestaciones culturales y religiosas más deseables no permite encontrar un adecuado lugar a nuestra propia identidad cultural. La cuestión que subyace es si podemos alcanzar una identidad cultural que sea respetuosa con otras manifestaciones culturales, y si es así en qué sentido.

Aspectos culturales en el espacio público

La configuración de las culturas suponen aspectos culturales que las definen y son importantes en el espacio público. Si las culturas manifiestan sin temor sus valores y sus creencias, la construcción social en el espacio público toma sentido. Aunque, hemos de ser conscientes que no todo referente cultural en las sociedades tiene el mismo valor y supone que sea respetable. Cuando tratamos temas de diferentes culturas, siempre hemos de ser exigentes con lo que representan y suponen. Existen aspectos que no encajan con los referentes legales y constitucionales de un Estado, y eso supone tener en cuenta que no son aceptados socialmente. Es

evidente que en los Estados democráticos europeos no sirve cualquier aspecto y valor que atente contra principios democráticos, legales y de dignidad ciudadana (Morin, 2000). Por tanto, se persiguen prácticas y rituales que provoquen rechazo en la población y que atenten contra la dignidad personal y social. Esto se ve más evidente en algunos contextos sociales, pero en nuestro propio contexto no se defienden prácticas discriminatorias contra las mujeres, maltratos físicos, ataques contra los derechos de las personas, violencia física y verbal. Pero tampoco es renunciable el atacar el racismo y la xenofobia que en las sociedades occidentales podemos encontrar. Muchas personas sufren estas discriminaciones y acaban siendo objeto de ataques por parte de personas y grupos que creen en la propia supremacía social o incluso racial. Estos ataques son intolerables en sociedades modernas, pero no siempre son evidentes. Muchas veces son ataques muy sutiles, que están en las propias relaciones sociales y que se consideran normales. Cuando se hacen evidentes se suele descubrir que hay grupos y personas que no encajan en el espacio público. Muchas veces les damos a entender que no encajan, y otras directamente les excluimos del espacio público, con consideraciones sobre que no entienden nuestra forma de vida, o nuestra propia cultura. Esto se hace patente con algunos colectivos y grupos sociales, pero pasa desapercibido en otros grupos culturales. Por ello, la convivencia se hace más compleja y difícil.

La convivencia entre grupos distintos supone una opción que puede estar basada en la inclusión o en la exclusión. Son opciones y supone cambios importantes en la forma de abordar unas relaciones sociales. Cuando optamos por plantear la exclusión social estamos considerando que algunas formas de vida no encajan. No tiene sentido para muchas personas y grupos la construcción de una sociedad según estos parámetros, pero para otras tiene mucho sentido. Si el poder de la dominación entra en escena y las prácticas culturales se ordenan en función del grupo de pertenencia, la cosa cambia. Entonces la convivencia se convierte en otra cosa, más bien en un sin vivir, sobre todo para muchas personas y colectivos. La demostración palpable aparece en los barrios de muchas ciudades y pueblos, donde la proporción de personas excluidas es mayor. Surgen guetos donde se acumula mucha población procedente de las migraciones, o bien que pertenece al pueblo gitano, o bien que procede de grupos con escasos bienes y recursos económicos. La exclusión social se convierte en un estilo de vida y en una forma de subsistencia, donde se desarrollan trabajos de escaso valor, como la recogida de objetos, por ejemplo. Además en estos barrios no solo se concentra un determinado tipo de personas, sino que también se estigmatiza por tener unas características determinadas. La población suele ser pobre, mayoritariamente parada, sin recursos y con escaso nivel educativo, que suelen heredar las generaciones jóvenes. Esto dificulta la propia convivencia, y además queda basada en la pertenencia a determinados grupos. Este hecho queda demostrado en los sucesos acaecidos en los últimos meses sobre todo con los atentados que se han producido en Francia y en Dinamarca. Estos sucesos nos muestran algunas reflexiones a tener en cuenta:

- a) Cuando estamos hablando de integración de personas inmigrantes damos por supuesto que se ha producido. Este escenario se traslada al ámbito social y a las escuelas y creemos que con hablar de diversidad cultural y luchar contra el racismo se ha producido la mejora en el desarrollo cultural. Pero esto no es así, sino que observamos que muchas veces al hablar de integración estamos refiriéndonos a la asimilación cultural de la cultura dominante. Por tanto, olvidamos que hay otras culturas y espacios culturales distintos al dominante, y que conforman el espacio público. Esto se observa más con algunos grupos sociales y culturales que no encajan de la misma forma que otras culturas, por tener una religión distinta o por su procedencia. Esto tiene sentido o no lo tiene dependiendo de las personas y grupos implicados. Cuando la identidad cultural no se valora, ni se valoran los derechos personales, sociales y culturales y se olvidan ciertos parámetros, se producen situaciones de desigualdad en el acceso a los servicios y a los recursos. Esto parece natural, pero no lo es cuando las personas son clasificadas y distribuidas según su procedencia social y cultural. No es lo mismo pertenecer a unos grupos que a otros, no tiene igual valor hablar una lengua u otra, no se valora por igual ser de una procedencia cultural o de otra, y tampoco se valora por igual el tener un aspecto físico o fenotípico distinto al dominante. En este caso, las cosas cambian por tener un aspecto que no encaja y que produce rechazo, muchas veces por ignorancia o por miedo a lo que representan. El miedo al diferente, al extraño, al otro, a la diversidad es un referente que está en el centro de la sociedad y que permite unos juegos u otros. Cuando desconocemos lo que supone la diversidad cultural actuamos de modo gremial o muchas veces de modo inconsciente, porque damos por hecho muchas cuestiones. La ignorancia sobre otras culturas, sobre otras religiones y lo que representa nos lleva a actuar de un modo inconsciente. Esto da lugar a las situaciones violentas que se ven en todas las sociedades porque unos grupos o personas se quieren imponer a otros grupos y personas sin tener en cuenta lo que se produce. Dominación, aplastamiento, eliminación de la diversidad, homogeneidad son procesos que sin pensar demasiado elevamos a la categoría de normalidad y que rechaza al diferente. Rechazo y aceptación es un juego de palabras y conceptos que tienen que estar en el entramado social. Para convertir las sociedades en integradoras necesitamos recuperar el papel de la aceptación social, pero no como algo formal, sino como un referente donde la inclusión del diferente sea normal.
- b) Las sociedades se construyen con la aportación de distintos grupos culturales y sociales. No solo es importante contar con algunos grupos y personas que se aprovechan de los privilegios, sino que han de contar todas las personas en la construcción pública. Esto no es fácil, sobre todo, si no tenemos en cuenta a las otras culturas y no aprovechamos la riqueza que producen en el entorno social. Pero no siempre todo es maravilloso, también las culturas tienen que analizar aquellos aspectos que necesitan cambiar y mejorar. El

gran problema que surge en las sociedades occidentales es como sumar y mejorar, y no restar, aparcar, eliminar, esconder o denigrar aquello que es diferente. Cuando entra en juego la dualidad bueno y malo la cuestión se complica, porque este juego no es el adecuado cuando estamos hablando de culturas. No podemos pensar que hay culturas buenas y culturas malas, o que hay valores y creencias adecuadas y otras que no lo son. Este juego no nos ayuda en la construcción social. Tampoco estamos diciendo que hay que definir lo que es bueno o malo, o que necesitamos hacerlo. Tal vez, este imperativo no nos ayuda en nuestra construcción cultural ya que partimos desde nuestro etnocentrismo cultural. La consideración de que hay culturas mejores y otras que son peores y que se comparan entre ellas nos da un resultado final que depende del patrón de comparación. Es difícil que no construyamos la convivencia sin tener en cuenta la comparación. Trabajar por apartar la comparación y tratar de entender las lógicas culturales es un ejercicio personal, social y grupal muy interesante y enriquecedor. No siempre se consigue, ya que tenemos en mente otras maneras de construir la sociedad. Pero no es bueno quedarnos con la superficie, ya que el espacio público supone un juego y una lucha de poderes, y no siempre es accesible.

- c) El racismo y la xenofobia forman parte de las discriminaciones culturales y personales, así como grupales más comunes. La construcción de las comunidades se realizan con inclusiones y exclusiones, muchas veces de modo sutil. Creamos espacios sociales donde no todo el mundo forma parte y damos por supuesto que es así. Todo el mundo se considera que no actúa ni discrimina a nadie, pero no siempre es así. De hecho, muchas veces se esconde, e incluso se manipula en otro sentido. Por ello, a veces hay racismo de Estado, otras veces es racismo personal, muchas veces se discrimina a grupos culturales por lo que supone, otras veces se maltrata a personas y grupos inmigrantes, se excluye a la población gitana en muchas cuestiones, se aparca a grupos con distinta religión a la dominante, a grupos y personas que hablan otras lenguas, que tienen otro color de piel u otro aspecto. A veces se discrimina a ciertos grupos por su forma de vestir, por su forma de actuar, por sus valores y creencias, no se les incluye en el espacio social.

Conflictos sociales y culturales como espacios de construcción social

Los conflictos sociales y culturales son la esencia de la construcción social y política. Cuando los grupos no dominantes se empoderan y toman conciencia de su propia opresión como Freire nos recuerda en su Pedagogía del Oprimido las cosas cambian. Sobre todo porque en ese momento surge una rivalidad y una confrontación que supone luchas, resistencias al cambio, negativas a ser dominado, enfrentamientos y celos que aparecen en el escenario. Esto tiene sentido porque los conflictos nacen de una visión distinta de la realidad y que suponen procesos de interpretación de los parámetros culturales. Vivimos en sociedades que esconden los conflictos, que tienen miedo a poner encima de la mesa las

diferencias, las maneras distintas de enfocar los problemas, y no puede ser menos cuando hablamos de temas culturales. El conflicto nace de maneras distintas de enfocar un problema o una situación social, y por eso es importante entender las posibles formas construir una sociedad. Es muy interesante que la construcción política ponga en el escenario todo esto, ya que es ilusorio pensar que las culturas son todas iguales y neutras, y que intervienen del mismo modo (Baumann, 2001). Si el papel de cada cultura es distinto, y también de cada persona, su papel político y sus intereses entran con fuerza. La política toma protagonismo en las vidas personales y sociales y se convierte en la guía de grupos y organizaciones. Esta política se puede desarrollar cuando los grupos toman iniciativas en temas de identidad cultural, en temas de derechos sociales, civiles y personales.

Bibliografía

BAUMANN, G. (2001). El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Paidós: Barcelona.

JAHANBEGLOO, R. (2007). Elogio de la diversidad. Arcadia: Barcelona.

KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (2000). Repensar el multiculturalismo. Octaedro: Barcelona.

MORIN, E. (2000). Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur. Centre UNESCO de Catalunya: Barcelona.

RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Morata: Madrid.

Teatro del oprimido y facilitación de grupos como herramientas didácticas hacia el sujeto político

Laura Ferré García

Profesora FP Servicios a la comunidad
laufegar@hotmail.com

Planteamiento, problema y justificación

Ante la realidad actual donde la sociedad está globalizada, donde reina la cultura neoliberal-capitalista-consumista, donde estamos viviendo en Europa un retroceso de los derechos de la llamada sociedad del bienestar, con primacía de valores individualistas, egoístas y excluyentes, con desinformación por la sobreenformación, con un aumento de las nuevas tecnologías pero sin conciencia de lo que ello implica, con un desarrollo basado en la explotación ..., los paradigmas de la educación requieren de un amplio replanteamiento para poder actuar ante los nuevos retos (Ken Robinson, 2012). Hay espacios de conciencia colectiva que nos permiten ver que no todo es imposible. Se trata de poner en marcha mecanismos y herramientas necesarias para un mundo más justo e inclusivo (Oliveres, 2011).

A nivel educativo, la escuela inclusiva es un reto todavía por conseguir tanto en escuelas públicas como en las concertadas. Dicha inquietud parece que va quedando olvidada ante las urgencias del día a día. Tal y como Mel Ainscow afirma, no es posible una escuela inclusiva sin una participación de la comunidad educativa, sin una formación que genere posibilidad y metodologías cooperativas/participativas/ activas/ significativas, sin una eliminación de barreras físicas, actitudinales o cognitivas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos a educación de calidad para todos/as. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012).

Numerosas aportaciones desde la pedagogía socio-crítica, nos hacen ver la importancia del aprendizaje en el enfrentamiento dialéctico entre el sujeto y el mundo. Para Freire, aprender es arriesgarse, es inventar, es transformar. (Motos y Baraúna, 2009). Pero ¿Qué reflexión hacen los docentes de su propia? ¿Qué forma tienen de enfrentarse a sus propios problemas de la práctica educadora hacia la escuela inclusiva? ¿Qué conciencia tienen de su importancia en la construcción de una sociedad que camine hacia un desarrollo humano y sostenible? ¿Cómo hace

el profesorado para reflexionar sobre sus propias dificultades? ¿Cómo implica a la comunidad educativa para propiciar transformación educativa hacia la inclusión? Estamos ante una situación problemática en donde la desvalorización del rol docente ha sido muy desarrollada en los últimos años y más ante los momentos de desigualdad económica creciente. Por otra parte, también observamos que el profesorado cuenta con cierto «aburguesamiento» y se convierte en un grupo con un status social (Guerrero, 2007). Desde las fuerzas políticas privatizadoras neoliberales se tiende a que el profesorado se convierta en un mantenedor y transmisor del «status quo». Se insta para que la «clase docente» se distancie de los problemas de las clases oprimidas de la sociedad y del mundo. Todo ello parece que impide la reflexión del profesorado hacia las propias dificultades y la transformación hacia una escuela y una sociedad más inclusiva. Se requiere más que nunca de la mejora de la profesionalidad del docente, dotándole de metodologías especiales y un empoderamiento metodológico y epistemológico (no personal-individual), que pueda hacer frente a las resistencias del propio sistema educativo, político y social actual de explotación neoliberal-capitalista, pero aprovechando los mecanismos adormecidos para entender la escuela como servicio al bien común. La técnica del Teatro del Oprimido, se evidencia como un método interesante para que el profesorado reflexione sobre su práctica, sobre sus opresiones y las de la sociedad, preparándose para generar alternativas viables. (Motos, 2011).

Objetivos

El propósito del presente estudio es comprobar si el Teatro del Oprimido junto con dinámicas cooperativas y de facilitación de grupos, permite el análisis de situaciones que impiden poner en práctica una escuela más inclusiva y también ofrece la oportunidad de pensar posibles alternativas o soluciones.

Los objetivos específicos son:

- Aumentar la toma de conciencia en el profesorado sobre las dificultades prácticas en la aplicación de los principios de la escuela inclusiva.
- Crear sentimiento de equipo y de conocimiento de metodologías inclusivas que beneficie la puesta en práctica de innovaciones pedagógicas hacia una escuela más inclusiva.
- Analizar las alternativas y oportunidades para la puesta en marcha de metodología más inclusiva.

Marco metodológico

La metodología ha sido un estudio de dos casos únicos. Por tanto, no es una comparación entre dos centros, simplemente es una aplicación distinta en cada centro, que ha permitido observaciones distintas en cada caso.

Se ha realizado la intervención formativa en profesorado de dos centros distintos.: El primer grupo de profesores/as ha sido de un colegio concertado católico de un pueblo de unos 10.000 habitantes de la provincia de Valencia. Han participado

del taller formativo un grupo de 29 profesores/as, 17 de infantil y primaria y 13 de secundaria, con una mayor proporción de mujeres que de hombres, siendo 8 hombres y 21 mujeres.

El segundo grupo de profesorado ha sido de un colegio público de una ciudad cercana a Valencia de 60.000 habitantes. Han participado en el taller formativo 26 profesores/as de infantil y primaria, de los cuales eran hombres solo 2.

Los dos centros partían de un interés por mejorar su capacidad inclusora y ambos centros cuentan con índices altos de alumnado con dificultades de aprendizaje, que proviene de diferentes culturas, con familias diversas y con tímidas medidas de atención a dicha diversidad.

Por otro lado, a nivel metodológico, se ha contado con el asesoramiento de un grupo de expertos en la técnica de Teatro del Oprimido. El grupo de expertos ha permitido contar con la supervisión técnica en el uso de la herramienta didáctica del Teatro del Oprimido y poder ir confrontado, analizando el proceso e interpretando los resultados y procedimientos de cada parte de la investigación. De este modo se ha realizado una triangulación.

Marco teórico

Escuela inclusiva

Cuando se habla en la presente investigación de Escuela Inclusiva se está haciendo referencia a un concepto amplio de la misma, entendiéndola como un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

El enfoque inclusor supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. (UNESCO, 2005).

En la actualidad, sabiendo lo que sabemos sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza es absurdo que sigamos insistiendo en que todo el alumnado aprenda de la misma manera. Se requiere de contenidos, recursos, metodologías y organización del centro, que permita la atención a la diversidad. La misma materia se puede presentar de formas muy diversas que permitan al alumnado asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. (Gardner, 1983)

Actualmente, en España, el profesorado considera insuficiente la formación recibida, así como los recursos y los apoyos disponibles para responder a las necesidades educativas especiales del alumnado (Chiner, 2011). Otro de los factores que se observa que impide la respuesta inclusora por parte de la escuela es la falta de criterios compartidos en la escuela, falta de consenso sobre los criterios establecidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y los desencuentros entre profesorado, y con la familia. (Villaverde, 2011) Hay presiones bajo las que

trabaja el profesorado, que impiden generar una buena organización y gestión de la escuela inclusiva (a nivel social, a nivel económico, del sistema, reticencias personales, «aburguesamiento»...). Por tanto, una escuela inclusiva, requiere primero una cultura y política de centro inclusiva. (Villaverde, 2011)

Pedagogía del oprimido y teatro del oprimido

Al hablar de Teatro del Oprimido en este trabajo nos referimos al conjunto de técnicas teatrales que creó e impulsó Augusto Boal (1974), inspiradas y con gran relación con la Pedagogía del Oprimido (1970) y de la Esperanza (1992) de Paulo Freire. Boal, utilizó a partir de los años 70 el teatro al servicio de movimiento de liberación y de educación popular. El Teatro del Oprimido, se confiere como un medio de concienciación que conduce al cambio, puesto que permite probar alternativas a conflictos, ofrece la oportunidad de evidenciar y mostrar opresiones internas y externas que paralizan el cambio. Se convierte en una metodología dialógica capaz de permitir una mejor comprensión de los problemas y a desarrollar una visión crítica de la realidad, una mayor concienciación y un aprendizaje para hacer (Motos, 2009).

Tras la revisión teórica y contando con el asesoramiento del grupo de expertos, parece que las técnicas más interesantes para la investigación son aquellas cortas y que permiten probar alternativas propositivas y no quedarse solamente en el análisis del problema. Se optó por la de teatro imagen, por ser una técnica corta, visual, participativa y que permitía hacer un poco de ejercicio de teatro foro.

Descripción de puesta en práctica de intervención

La puesta en práctica ha sido diferente en cada centro. A continuación paso a describir cronológicamente como se desarrolló en cada centro educativo. Cabe tener en cuenta que tras la puesta en práctica en el colegio concertado, el diseño del taller se modificó para poderlo realizar en el segundo caso introduciendo mejoras. En el colegio concertado se contó con dos sesiones de dos horas cada una. En la primera sesión se realizó el cuestionario inicial para recoger datos sobre el nivel de atención al alumnado con diversidad y necesidades de apoyo, así como para saber el tipo de metodologías inclusivas que aplica, o la percepción previa del nivel de inclusión en su escuela. Tras ello, se dividió al profesorado por grupos de entre 2 o 3 personas y tenían que observar unas imágenes (sobre situaciones del profesorado ante la atención a la diversidad y opresiones del profesorado), elegir una y preparar una representación en estático. Luego tenían que presentarla e íbamos adivinando el resto los elementos que aparecían. La mayoría de profesorado se implicó e hizo su representación con mucho empeño. La parte de representación de imágenes se hizo un poco larga y repetitiva ya que mucha gente representó una viñeta de una madre que va quejándose a la profe por las notas del niño. En alguna de las imágenes se utilizó para hacer más reflexiones (¿Qué cosas están afectando para que los valores de los menores sean los que son? ¿Ese factor está siendo solo negativo o también tiene cosas positivas? ¿Cómo está actuando la escuela frente al reto de las nuevas tecnologías?). Tras ello, se pidió voluntarios para representar teatralmente la escena que más les había captado la atención: la

escena de la familia frente al criterio de la profesora. A partir de dicha escena se realizó una aproximación a la dinámica de teatro foro. La tallerista les preguntaba respecto a las causas y motivos en que estaban afectando a la dificultad y el conflicto de esa escena y por parte de los espectadores plantearon elementos a poder cambiar para mejorar la situación. Permitted hacer un poco de teatro foro. En la segunda sesión, que se desarrolló dos meses después, fue de una hora y media. Se empezó con videos que ayudaban a entender la situación de menores con dificultades de aprendizaje. Tras ello, realizamos una aplicación práctica de la técnica del Puzzle de Aronson para que cada grupo de investigación específico pudiese descubrir y ampliar información sobre metodologías inclusivas como: Comunidades de aprendizaje, Banco de Conocimientos, Webquest, Kamishibai, Teatro Imagen-Teatro del Oprimido. Fue interesante, pues en poco tiempo surgió mucho interés para que cada persona explicara la técnica que había aprendido. En el colegio público se realizaron modificaciones respecto al proyecto anterior, tanto en el orden de las actividades como en detalles. En la primera sesión se empezó generando buen clima y se utilizó la técnica del puzzle de aronson y algunos videos para entender al alumnado con diversidad y con dificultades de aprendizaje. Fue la segunda sesión donde se introdujo la dinámica de Teatro Imagen. La segunda sesión se inició una semana después, con una pequeña representación de un cuento, realizada dicha interpretación por la tallerista. Luego sobre un video de un psicopedagogo hablaba de la importancia de tener «mangueras» distintas que ayuden al niño a salir adelante, que es la colaboración de familia, escuela, profesora, el propio niño, la metodología, las actividades extraescolares... Tras esta revisión de factores importantes para la inclusión. Se repartió a la gente en tres grupos para preparar el teatro imagen, cada grupo contaba con un apoyo para elaborar la imagen-teatro (textos, imágenes y disfraces). En todos los grupos la consigna que se dio fue la de representar mediante una imagen fija corporal, como si de una escultura humana se tratara, una situación de dificultad del profesorado para la escuela inclusiva. Las imágenes que se mostraron identificaban las siguientes situaciones de opresión: familias, sociedad, estrés, alumnado con mucha diversidad, sistema, formación insuficiente, resistencias internas del profesorado. Dio tiempo a hacer un poco de foro, de sacar a gente del público que proponía modos de mejorar la situación y probar de reestructurar la imagen (alternativas para una escuela más inclusiva).

Resultados

Después del análisis de la información recogida, se comprueba que el objetivo se ha cumplido parcialmente y de diferente modo en cada centro. En uno de los casos analizados, en el centro público, se observa que sí que cumple el objetivo, ya que se constata en los resultados del cuestionario que se ha pasado al profesorado participante, que la sesión del Teatro del Oprimido facilita la detección y análisis de factores que impiden poner en práctica una escuela más inclusiva, y que además ofrece la oportunidad de generar posibles alternativas o soluciones para lograr una escuela inclusiva. No obstante, consideramos importante observar

las variables que han influido positivamente en este resultado. Una de ellas ha sido el utilizar de forma previa a la sesión de Teatro, otras técnicas didácticas que potencian la cooperación y el conocimiento (Puzle de Aronson, la investigación de metodologías de Comunidades de Aprendizaje, Banco de conocimientos, Mural de Freinet, el videoforum). Así mismo, tuvo un efecto muy positivo el iniciar la segunda sesión con los video-forum que ayudan a comprender la atención que requiere el alumnado con TDAH o Síndrome de Asperger, que permitieron tener más propuestas en la elaboración del Teatro Imagen.

En el caso de la escuela concertada, se observa que no se cumple del todo el objetivo planteado ya que el Teatro del Oprimido no ha sido la dinámica que haya producido el interés hacia la escuela inclusiva. Se considera de forma más positiva la metodología cooperativa y los recursos aprendidos (técnica de Puzzle de Aronson), video fórum, canción fórum, webquest, Kamishibai, comunidades de aprendizaje). Se ha constatado que el plantear la dinámica teatral sin haber trabajado ejercicios de aproximación a la expresión corporal o a la confianza del grupo no es acertada, ya que produce rechazo por parte del grupo que no siente interés por el tipo de actividades expresivas teatrales. Por otra parte, ha sido negativo el haber realizado la sesión de teatro sin haber trabajado previamente otras dinámicas facilitadoras de la cooperación y del conocimiento de metodologías inclusivas entre el propio equipo docente. No obstante, sí que se ha planteado la inquietud en algunas personas de conocer más acerca de la utilidad práctica con el alumnado de la dinámica de Teatro imagen y Teatro del Oprimido. La predisposición por parte del profesorado de infantil y primaria hacia el Teatro del Oprimido ha sido mayor que el de secundaria, tal vez por el tipo de formación universitaria y pedagógica de la que parte cada grupo. Para poder aunar perspectivas, se recomienda el poder trabajar de forma previa al Teatro, otras técnicas expresivas, cooperativas y de generar clima de confianza entre el profesorado. Tras toda la puesta en práctica de la intervención y tras la revisión de resultados, el grupo de expertos se plantea el reto de seguir impulsando investigaciones que permitan mejorar y perfilar detalles para la introducción de técnicas de resolución de conflictos como el Teatro del Oprimido, y poder permitir innovar al profesorado generar alternativas en la construcción de una sociedad más inclusiva.

Conclusiones tras un año de la intervención

Tras un año de haber realizado la intervención, he podido tener seguimiento de la puesta en práctica de alternativas que habían surgido en el taller de dos sesiones. Ha sido interesante constatar que en ambos centros se ha trabajado más la educación para el desarrollo humano y sostenible (proyecto «Otra infancia en este mundo») y que se ha seguido realizando formación hacia metodología cooperativa. En cuanto al grupo de expertos, han iniciado una línea de cursos dirigidos a profesorado interesado y a AMPAS, para poder generar empoderamiento para hacer frente a esas dificultades que el día a día y el sistema va poniendo en la construcción de una escuela inclusiva.

Tan sólo me resta por apuntar, que algo que me ha quedado claro tras este trabajo es que queda mucho por hacer y muchas opciones para poder conseguir la concienciación hacia el bien común y la liberación, sin delegar el poder de transformar el futuro en otros/as, sino pasando a ser actores/actrices activos ante la sociedad y ante nosotros/as mismos/as, capaces de plantearnos preguntas y buscar respuestas, y no quedarnos como meros espectadores, con confianza y generando un pensamiento colectivo, como sujetos políticos caminando hacia una sociedad más inclusora.

Bibliografía

- BOAL, A (1974) Teatro del Oprimido. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- FREIRE, P. (2009) Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1970): Pedagogia do oprimido. New York: Herder & Herder.
- GARDNER, H. (1998) Inteligencias múltiples, La teoría en la práctica, Barcelona: Ed. Paidós.
- ROBINSON, K. (2011) El elemento. Editorial Debolsillo.
- Mesa, M. (2003) Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global, Madrid: Fuhem.
- MOTOS-TERUEL, T. y NAVARRO-AMORÓS, A. (2012) Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. (vol.4, núm. 9), 619-635.
- MOTOS, T. y BARAUNA, T. (2009). De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido / Teatro del Oprimido. Ciudad Real: Naque Editora.
- OLIVERES, A. (2011) Un altre món. Barcelona: Angle Editorial.

Webgrafía

- ADIEGO, J. (2013) Técnicas teatrales y de role-playing aplicadas a la enseñanza y sus problemas de implantación en el Aula. Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 22 de junio del 2014. http://lwh256.servidoresdns.net/bitstream/handle/123456789/1411/2013_01_30_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- GUERRERO SENÓN, A. (2007) El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. Educación y Futuro, 17, 43-70. Recuperado el 22 de junio del 2014. <file:///C:/Users/Laura/Downloads/Dialnet-ElAnalisisSociologicoDelProfesorado-2392469.pdf>
- HOMS, M. (2013) El Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa para la integración social en el aula en 1 ESO. Trabajo Fin de Master. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 22 de junio del 2014. http://lwh256.servidoresdns.net/bitstream/handle/123456789/2053/2013_09_16_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Instituto Nacional De Tecnologías Educativas Y De Formación Del Profesorado. (2012). Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Módulo 3: Alumnos vulnerables, Barreras, El Index. INTEF Formación en Red. Recuperado el 22 de junio del 2014. <http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/materiales/materiales/73-educacion-inclusiva-iguales-en-la-diversidad>
- Mel Ainscow (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. Cuadernos de pedagogía. (nº 307) 44-48. <http://dosmasuno.webnode.es/news/escuelas-inclusivas-aprender-de-la-diferencia/>
- PUNSET, E. Y ROBINSON, K. (2012) Todos tenemos la capacidad de ser creativos. La 2 RTVE. Recuperada el 22 de junio de 2014: <http://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemos-capacidad-ser-creativos/420223.shtml>

La sociedad civil como instrumento de integración social. Alcance y problemas

Pedro Jesús Pérez Zafrilla

Universitat de València
p.jesus.perez@uv.es

Introducción

Desde finales de los años setenta, sociólogos y politólogos vienen señalando un acusado incremento de la desconfianza y rechazo de los ciudadanos respecto de las instituciones políticas de las democracias occidentales. Como causas de ese fenómeno apuntan a los casos de corrupción y la lejanía que los ciudadanos perciben entre ellos y sus representantes (Bagehot, 1993). Otra causa radica en un sentimiento de ineficacia en su acción política. Es decir, los ciudadanos sienten que su participación en el proceso político no posee la más mínima influencia en la toma de decisiones por parte de los políticos (Teixeira, 1992; Campbell et al., 1954).

En este escenario fue sin duda la teoría elitista de la democracia, nacida en los años treinta, la que reflejó de un modo más acertado el modelo de ciudadanía propio de la crisis de los años setenta y que perdurará hasta nuestros días. Autores como Schumpeter, Berelson, Huntington o Sartori describen al ciudadano como apático, egoísta racional y embotado en sus asuntos privados. Según estos autores, los ciudadanos no disponen del tiempo ni el interés necesario para conocer en detalle y decidir sobre las cuestiones políticas. Por ello, entienden, la gestión de los asuntos públicos debe llevarla a cabo una élite política asesorada por expertos de cada una de las materias.

La consecuencia directa del modelo elitista es que los sentimientos de apatía política y desconfianza, no representan un problema para la democracia. Al contrario, esos sentimientos constituyen un bálsamo para evitar fenómenos como los fascismos, que estos autores creen una consecuencia de formas de participación masiva y directa de los ciudadanos en la política (Sartori, 1995). Para decirlo de una forma más directa, según la teoría elitista de la democracia, la participación activa de los ciudadanos en la política es un peligro para la democracia (Huntington, 1977).

No obstante, frente al modelo elitista, surgió a comienzos de los años 80 la conocida como democracia deliberativa. El objetivo principal de esta teoría política será transformar el modelo de ciudadanía y de participación política en los que ha derivado el sistema político desde los años setenta. Con ello se pretende devolver a la ciudadanía la confianza y el protagonismo en el sistema político (Freeman, 2000). Una de las formas de relanzar el compromiso de los ciudadanos con la política es mediante su participación en la sociedad civil. Así se defiende sobre todo desde la ética del discurso, con Habermas y Adela Cortina como principales representantes. En esta comunicación pretendo analizar esta teoría a partir del concepto de «asociaciones secundarias» de Joshua Cohen y Joel Rogers.

La ética del discurso

Habermas distingue entre la formación de la opinión en la esfera pública informal y la esfera dedicada a la toma definitiva de decisiones en las instituciones políticas. La primera, concebida por Habermas como la sociedad civil, estaría formada por asociaciones, partidos políticos, sociedades culturales, las iglesias, las asociaciones benéficas y los «grupos de interés público», interesados por fines como la defensa del medio ambiente o la justicia social. Estos colectivos se caracterizan por tejer relaciones de solidaridad entre los ciudadanos que hagan a estos comprometerse con la consecución de intereses universalizables. De esta forma se consigue que los ciudadanos escapen de las relaciones de intereses meramente egoístas.

Los grupos de la sociedad civil tienen como misión hacerse eco de los problemas sociales para hacerlos llegar a las instituciones y lograr con ello que sean tratados en el Parlamento (Habermas, 1998). Dicho de otro modo, el propósito de estos grupos es que la opinión pública pueda influir en la voluntad expresada en los foros institucionales de representación política, donde se toman las decisiones políticas. No hemos de olvidar tampoco que ese papel se desarrollará con la ayuda inestimable de los medios de comunicación independientes (Habermas, 1998). Es en la relación entre la sociedad civil y los procesos formales de toma de decisiones donde Habermas ubica la esfera pública (Benhabib, 1996).

De esta forma la política deliberativa de Habermas reserva una función particular a los ciudadanos, más allá de la mera elección de los políticos: la de favorecer intereses universalizables mediante la participación en el foro público para que los políticos tengan que tomarlos en cuenta. Con ello Habermas apuesta por un papel activo de la ciudadanía en la vida pública dirigido al bien común y no a la satisfacción de sus propias preferencias (Cortina, 2001).

Dentro de la corriente de la Ética discursiva sobresale también la conocida «democracia radical», elaborada por Adela Cortina. Esta es una propuesta que pretende dirigir el sistema representativo actual hacia un modelo más participativo. Pero a juicio de Cortina, el modo de revitalizar la vida democrática no puede pasar hoy por pretender una participación directa al estilo de la «democracia fuerte» de Barber, ya que no es posible que intervengan todos los ciudadanos todo el tiempo para la toma de decisiones. El ideal participativo debe promover que los

ciudadanos participen activamente en los grupos de la sociedad civil antes citados (Cortina, 2001). Según Cortina, el sistema político está dominado por la lógica del autointerés de tal forma que su función ha quedado reducida a lograr mantener el equilibrio entre intereses en conflicto. Por ello, se hace perentorio que surja un nuevo sujeto que actúe de referente moral de la sociedad, y este sujeto lo representa la sociedad civil. Es en ella donde se forjan los sentimientos de solidaridad y de compromiso con el bien común que pueden hacer suyos los ciudadanos.¹ Como afirma Cortina, la sociedad civil «es indispensable para construir cualquier edificio político medianamente sólido». (Cortina, 2007)

Según Cortina, si la degeneración del sistema democrático ha venido por las malas prácticas de las élites políticas, su revitalización vendrá por la articulación de una sociedad civil fuerte que devuelva a los ciudadanos el compromiso cívico (Cortina, 2010). De esta manera, podrá la democracia deliberativa lograr desplegarse en el ámbito político actual y alcanzar sus objetivos de regeneración y transformación política que permitan articular una vida mejor para todos en nuestras sociedades democráticas. Por tanto, la solución más eficaz para regenerar la vida política no pasa por sustituir el actual modelo político representativo por otro antagónico, sino por el acendramiento del sistema representativo gracias a la labor de los ciudadanos comprometidos desde la sociedad civil en el marco de una democracia radical.

Una revisión crítica de la sociedad civil

La propuesta de la ética dialógica resulta sin duda atractiva para conseguir esa necesaria revitalización del sistema político. No obstante, la confianza en los grupos de la sociedad civil no puede depositarse de una forma inocente. También esos grupos están en peligro de caer en la corrupción y, por tanto, de traicionar sus objetivos iniciales. Esto es precisamente lo que nos recuerdan Cohen y Rogers con su concepto de las «asociaciones secundarias». Para entender este concepto, Cohen y Rogers nos remiten a la propuesta de los grupos de interés introducida por los federalistas americanos.

Los federalistas Hamilton y Madison entienden que en la sociedad el conflicto entre diferentes grupos de interés es inevitable. Esos grupos, guiados por las pasiones, se caracterizan por anteponer sus intereses de partido al bien común (Madison, et al., 1994). Esta tendencia es denominada por estos autores «faccionalismo». Por ello, la función del Estado es la de intervenir para apaciguar los conflictos surgidos entre los diversos intereses y hacer que prevalezca el bien común. Sobre esta tesis Cohen y Rogers articulan su idea de las «asociaciones secundarias». Dicho concepto hace referencia a las «organizaciones supra-familiares intermedias entre los individuos o empresas y las instituciones del Estado». La posición de Cohen y Rogers será intermedia entre la de Habermas y la de los federalistas americanos. Cohen y Rogers mantienen que es un hecho constatado

¹ Frente al enfoque habermasiano, de acuerdo a Cortina también formaría parte de esa sociedad civil las empresas, ya que sus actividades tienen unas implicaciones públicas que deben regirse por un sentido de la responsabilidad social y no sólo por el beneficio económico.

que los grupos sociales influyen en la formación de las agendas políticas. Sin embargo, para estos autores esto se convierte en un arma de doble filo. Los grupos pueden influir en la esfera pública de dos formas: bien para obtener un beneficio propio, mediante el faccionalismo, como señalan los federalistas, o bien para fomentar unos intereses generales, como mantienen Habermas y Cortina. Es decir, la sociedad civil no es en sí misma un terreno de forja de la solidaridad y de grupos interesados en la consecución del bien común, ni tampoco de la lucha por intereses sectarios. Es un ámbito de influencia política, sí, pero tal influencia puede emplearse en sentidos bien diferentes. Para estos autores, el peligro del faccionalismo del que alertaron los Federalistas americanos sigue presente. Así se extrae de las siguientes palabras:

«Básicamente, pues, la democracia asociativa arranca de los hechos observables de que los grupos desempeñan inevitablemente un papel fundamental en la política de las democracias de masas, de que la amenaza del faccionalismo es real y de que los grupos pueden hacer una contribución sustancial al orden democrático» (Cohen y Rogers, 1998, 60).

Estos son los dos elementos que articulan la propuesta de Cohen y Rogers: el miedo al faccionalismo y el papel relevante de los grupos en el foro público. Por otro lado, que se produzca una influencia positiva o negativa dependerá de cómo sean los grupos y de cómo interactúen entre ellos. Así, la respuesta a esta situación no puede venir por la criminalización de los grupos, como pretenden hacer los federalistas, ni tampoco por intentar evitar la influencia de los mismos en la política, ya que esto último es un hecho inevitable hoy (Cohen y Rogers, 1998). De lo que se trata para estos autores es de reorientar la acción de los grupos hacia el bien común. Para ello se requiere de la que denominan una «democracia asociativa», que pasa por la colaboración entre los grupos y el ámbito institucional. Gracias a esa colaboración se podrá mejorar no sólo la eficiencia del gobierno, sino también el sistema económico. De hecho, Cohen y Rogers se centran sobre todo en el ámbito económico y toman como modelo de asociaciones secundarias a los sindicatos y las asociaciones profesionales.

La contribución positiva de los grupos se desarrolla sobre cuatro ámbitos fundamentales: Por un lado, la información. Al igual que en el esquema habermasiano, para Cohen y Rogers, los grupos pueden informar a los políticos sobre las preferencias o necesidades de los ciudadanos y sobre el impacto de la legislación sobre los mismos, lo cual permite al aparato estatal una mejor elección de los medios para su solución. En segundo lugar, dado que las desigualdades materiales se traducen en desigualdades políticas, los grupos pueden contribuir a paliar éstas mediante la mancomunación de bienes de los más necesitados y la representación de los intereses peor organizados. En tercer lugar, las asociaciones pueden funcionar como «escuelas de democracia». Mediante la participación en tales grupos los ciudadanos pueden adquirir competencia cívica para una participación más efectiva en el foro público, que para Cohen y Rogers tendrá un carácter deliberativo. Finalmente, y como punto clave, las asociaciones pueden ser depositarias de unas funciones de gobierno que les permitan resolver de una forma más

efectiva los problemas ciudadanos. Esto puede suceder allí donde las asociaciones resulten más competentes que las autoridades públicas para la gestión de los problemas (Cohen y Rogers, 1998). Las funciones de los grupos dependen de su configuración y pueden ir desde el control de la ejecución estatal de las políticas, o la comunicación de los problemas a los cuerpos legislativos hasta el suministro de servicios sociales. Será precisamente esa colaboración de las asociaciones con los poderes públicos el remedio para el espíritu de faccionalismo en tales grupos sociales, y tal colaboración sólo será posible con el apoyo de las instituciones públicas (Cohen y Rogers, 1998).

No obstante, también es cierto, como nos recuerdan, que esta cesión de funciones de gobierno más directas a las asociaciones no supone que la democracia asociativa pretenda transformar la estructura del poder político en otra diferente. Más bien consiste en una estrategia de reforma de ciertos aspectos de la práctica política habitual. En todo caso, vemos cómo estos autores dan un paso más allá de la teoría habermasiana y apuestan por una descentralización política que haga a las asociaciones de la sociedad civil mantener una relación más estrecha con el engranaje institucional hasta el punto de compartir sus funciones de gobierno (Cohen y Rogers, 1998b).

Como dicen los autores, las asociaciones colaboran con la representación de intereses que de otra forma quedarían infrarrepresentados así como compartiendo con el Estado tareas administrativas. Pero inciden también en la creación de arenas deliberativas más allá del ámbito político convencional, siempre teniendo como límite las garantías constitucionales. Dichas arenas deliberativas constituyen «escuelas de democracia» en las que se pueda llevar a cabo una discusión entre los ciudadanos sin la injerencia de los sistemas político y económico y en las que puedan participar las asociaciones encargadas de la resolución de los problemas que directamente afectan a los ciudadanos. Así participarían, por ejemplo, asociaciones ecologistas para tratar problemas medioambientales, sindicatos para abordar los problemas laborales, asociaciones feministas para temas de educación, etc... Y es que, siguiendo aquí la teoría habermasiana, el proyecto de las arenas deliberativas se guía por el supuesto de que la resolución de los problemas requiere de la participación directa de los afectados. De esta manera, tales ámbitos de deliberación, darán la oportunidad de participar a los afectados y fomentarán así un sentimiento de competencia, solidaridad y respeto mutuo entre los ciudadanos. Sin duda, el éxito de tales procesos deliberativos en la solución de los problemas sólo será posible por el apoyo del Estado, que garantizaría la integridad del proceso. Pero ese éxito sería en definitiva de la sociedad civil (Cohen y Rogers, 1998).

Conclusiones

Desde la democracia deliberativa se pretende dar solución al problema de la apatía ciudadana y la desconfianza en el sistema político. Para ello, se propone erigir la sociedad civil como núcleo de cohesión social y política. No obstante, se equivocan los defensores de la ética dialógica, al confiar en los grupos de la

sociedad como elementos guiados en sí mismos por unos intereses universalizables que cohesionen a los ciudadanos en torno a la lucha por causas justas. Como señalan Cohen y Rogers, los grupos de la sociedad civil son vulnerables también a la corrupción y al sectarismo ideológico. Así, lo que en un principio surgió con la intención de defender una causa justa, puede acabar sirviendo de correa de transmisión de un grupo de poder. Por ello, para que esto no ocurra, se hace necesario abandonar ese modelo de sociedad civil concebida meramente como un instrumento de asedio al poder político. Frente a este modelo, se debe transitar a otro que articule una relación, no de acoso, sino de colaboración entre el ámbito institucional y los grupos sociales. Es de este modo, dando un poder de influencia real de los ciudadanos en la esfera pública, como puede conformarse el compromiso cívico de los ciudadanos desde la sociedad civil.

Bibliografía

- BAGEHOT, WALTER. (1993). *The English Constitution*. Fontana Press, London.
- BENHABIB, SEYLA. (1996). *Democracy and difference*. Princeton University Press, Princeton.
- CAMPBELL, AGNUS, GURIN, GERALD y MILLER, WARREN E. (1954). *The voter decides*. Rob Peterson, Evanston.
- COHEN, JOSHUA y ROGERS, JOEL. (1998a). «Asociaciones secundarias y gobierno democrático», *Zona abierta*, núm.84/85, pp.3-133. (1998b). «Solidaridad, democracia, asociación», *Zona abierta*, nº 84/85, pp. 177-218.
- CORTINA, ADELA (2001). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid. (2007) «Ethica cordis», *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm.37, pp.113-14. (2010). *Ética de la justicia*. Trotta, Madrid.
- FREEMAN, SAMUEL. (2000). «Deliberative democracy: a sympathetic comment», *Philosophy and Public Affairs*, vol. 29, núm. 4, pp.371-418.
- HABERMAS, JÜRGEN. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta, Madrid.
- HUNTINGTON, SAMEL. (1977). «Stati Uniti d'America», en Michael Crozier, Samel Huntington y Joji Watanuki. *La crisi della democrazia. Rapporto sulla governabilità delle democrazie alla Commissione Trilaterale*. Franco Angeli Editore, Milano.
- MADISON, J., HAMILTON, A. y JAY, J. (1994). *El Federalista*. FCE, México.
- SARTORI, GIOVANI. (1995). *Teoría de la democracia*. Alianza, Madrid.
- TEIXEIRA, RY A. (1992). *The disappearing American voter*. The Brookings Institution, Washington.

Debemos enseñar economía social

Primacía de las personas y del fin social (...) que se concreta en gestión autónoma y transparente, democrática y participativa... (principio de la economía social en España)

Rosa Mateo Hernández¹
investigacion.economia.social@gmail.com

Justificación

El marco actual refleja que la economía social² se sitúa como alternativa a la economía de mercado capitalistas. Las directrices europeas marcan en su agenda esta tendencia, por lo que se debe formar al núcleo de la sociedad en el conocimiento de esta alternativa. Para que la sociedad demande estas empresas y el emprendedurismo social sea factible, debemos educar en el conocimiento de la economía social en las escuelas, hacer que se construyan unos pilares de transformación del mercado económico, enseñando los valores de una empresa de mercado social. La educación en el ámbito de la economía social desempeña un papel clave en la Estrategia Europa 2020... una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

La promoción del trabajo digno ocupa un lugar destacado en la agenda política de la OIT desde 2000: a través de su agenda del trabajo digno³.

En este ámbito económico y social, nos encontramos con unas entidades que conviven en nuestra sociedad laboral, las empresas consideradas de economía social, ubicadas en la definición de pymes españolas, haciendo relevancia en la definición de cooperativas, aunque en la inclusión de empresas de economía social encontramos a las cooperativas, asociaciones y mutualidades.

1 Director: Rafael Chávez Ávila

2 «El concepto de «economía social», designa a aquel conjunto de organizaciones microeconómicas caracterizadas por unos rasgos comunes marcados por una «ética social». Rafael Chaves y José Luis Monzón, CIRIEC y Universitat de València

3 «dar a todos los hombres y todas las mujeres oportunidades reales para acceder a un trabajo digno y productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana». La Comisión Europea, COM (2006) 249, con fecha 24 de mayo de 2006, p.2

Las Cooperativas de Trabajo Asociado (CTA) conjugan a un tiempo profesionalidad, flexibilidad y participación. Las CTA⁴ representan un modelo de empresa en el que los objetivos económicos y empresariales se integran con otros de carácter social. Se consigue, así, un crecimiento económico basado en el empleo, la equidad social y la igualdad.

Marco teórico

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC) Español, declara en el apartado de educación inclusiva que la escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos, definiendo la colaboración de todos los miembros de la comunidad para facilitar el crecimiento, desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

La atención a la diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa, considerando este hecho como una valiosa contribución que enriquece al grupo y favorece la interdependencia y la cohesión social, es punto de partida normativo y hace que la formación en los valores que representan las empresas de economía social cubra la dicotomía existente entre la norma educativa y los contenidos formativos, situando la figura del docente como vínculo hacia alcanzar el objetivo.

La LOMCE⁵ define que la Educación primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado diversas capacidades, de las cuales reseñamos las siguientes:

- Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.

En el apartado de objetivos de la Educación primaria apreciamos como el primero el conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. En el cuarto, el MEC indica que se debe conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad; el quinto indica que el alumno tiene que conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado

4 «es cooperativa la agrupación voluntaria de personas físicas y, en las condiciones de la ley, jurídicas, al servicio de sus socios, mediante la explotación de una empresa colectiva sobre la base de la ayuda mutua, la creación de un patrimonio común y la atribución de los resultados de la actividad cooperativizada a los socios en función de su participación en dicha actividad»

5 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

del mismo para desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Esta consecución de capacidades y objetivos justifica la impartición de economía social en el currículo formativo. Las empresas de economía social forman parte de nuestro entorno, muchos ciudadanos trabajan, participan, son socios o usuarios de este tipo de entidades, pero esta coexistencia no ha sido suficiente para que la sociedad conozca, tanto los valores como la aportación social que realizan estas entidades. La formación reglada debe ser la responsable de formar a ciudadanos en este conocimiento real de la economía española y mundial.

Justificando con cifras los datos aportados, las empresas de economía social representan en el año 2014 casi un 10% PIB Español, (para situarnos el turismo en España representa un 11, 4%). La masa empresarial está representada por más de 45.000 empresas que albergan más de 2.500.000 puestos de trabajos (12.5% de la población activa de España); existen cálculos que indican que casi 15.000.000 de ciudadanos poseen alguna vinculación con este entorno de la economía social. Estas cifras demuestran la realidad Española, por lo que justifica la implementación de este conocimiento en la formación reglada. Las cifras Europeas afloran datos de representación que nos sitúan por debajo de la media, ya que las empresas sociales representan un 15% y el empleo se sitúa en un 17% de la población activa⁶.

Destacamos de la Ley de Economía social⁷ el apartado referente a los principios orientadores, donde apreciamos el sincretismo entre dichos principios y los objetivos de la LOMCE, y el apartado de fomento y difusión de la economía social, marcando relevancia al artículo 8, apartado 2, letra h, donde la Ley marca la introducción de este concepto en el currículo formativo.

Artículo 4: Principios orientadores.

Las entidades de la economía social actúan en base a los siguientes principios orientadores:

- a) Primacía de las personas y del fin social sobre el capital, que se concreta en gestión autónoma y transparente, democrática y participativa, que lleva a priorizar la toma de decisiones más en función de las personas y sus aportaciones de trabajo y servicios prestados a la entidad o en función del fin social, que en relación a sus aportaciones al capital social.
- b) Aplicación de los resultados obtenidos de la actividad económica principalmente en función del trabajo aportado y servicio o actividad realizada por las socias y socios o por sus miembros y, en su caso, al fin social objeto de la entidad.
- c) Promoción de la solidaridad interna y con la sociedad que favorezca el compromiso con el desarrollo local, la igualdad de oportunidades entre hombres

6 Visionado 16/03/2015 (<http://www.cepes.es/noticia=379>)

7 Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social

y mujeres, la cohesión social, la inserción de personas en riesgo de exclusión social, la generación de empleo estable y de calidad, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la sostenibilidad.

Artículo 8: Fomento y difusión de la economía social.

1. Se reconoce como tarea de interés general la promoción, estímulo y desarrollo de las entidades de la economía social y de sus organizaciones representativas.
2. Los poderes públicos, en el ámbito de sus respectivas competencias, tendrán como objetivos de sus políticas de promoción de la economía social, entre otros, los siguientes:
 - a) Remover los obstáculos que impidan el inicio y desarrollo de una actividad económica de las entidades de la economía social. Para ello se prestará especial atención a la simplificación de trámites administrativos para la creación de entidades de la economía social.
 - b) Facilitar las diversas iniciativas de economía social.
 - c) Promover los principios y valores de la economía social.
 - d) Promocionar la formación y readaptación profesional en el ámbito de las entidades de la economía social.
 - e) Facilitar el acceso a los procesos de innovación tecnológica y organizativa a los emprendedores de las entidades de economía social.
 - f) Crear un entorno que fomente el desarrollo de las iniciativas económicas y sociales en el marco de la economía social.
 - g) Involucrar a las entidades de la economía social en las políticas activas de empleo, especialmente en favor de los sectores más afectados por el desempleo, mujeres, jóvenes y parados de larga duración.
 - h) Introducir referencias a la economía social en los planes de estudio de las diferentes etapas educativas.
 - i) Fomentar el desarrollo de la economía social en áreas como el desarrollo rural, la dependencia y la integración social.

La consecución de la formación no conduce a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que marca como objetivo de esta etapa educativa el logro de adquirir elementos básicos de la cultura: humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos, preparando al estudiante para la incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, a la par de formar a todos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Estos objetivos son los que justifican en sí mismos la inclusión de los conocimientos de economía social en esta etapa educativa, ya que debemos formar de manera obligatoria y de la mejor manera a los individuos que pueden incorporarse al finalizar esta etapa al ámbito laboral. En virtud con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, define que la competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues,

como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales (,,)

Se adopta la denominación de las competencias clave⁸ definidas por la Unión Europea, donde se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas. En esta recomendación se hace referencia al rol del docente como eje fundamental, ya que debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes.

En este marco jurídico español y europeo, reseñamos la vital importancia que se le hace a enseñar en democracia, igualdad, no discriminación, valores éticos, igualdad de género, etc. y que esa función recae en el docente.

Estas capacidades y objetivos educativos que deben alcanzar nuestro alumnos, son llevadas a cabo por las empresas de la economía social, por lo que debemos enseñar este concepto en el currículo formativo, para que el alumno que se incorpore al ámbito laboral, pueda identificarlas, demandarlas o crearlas, a la par de seguir su etapa formativa, como profesionales de este tipo de sociedades.

Objetivo

Este estudio pretende demostrar que existe poca formación en el conocimiento de la economía social, y este conocimiento debe empezar en los estudios básicos para concienciar a la población de la existencia de una economía justa y social. Para contribuir a que el alumno que se incorpore al finalizar sus estudios al mundo laboral pueda elegir entre los tipos de empresas que ya coexisten en el mercado económico o pueda crear una empresa de economía social, debemos, como docentes, formar a nuestros alumnos para ofrecerles las herramientas necesarias en el mundo económico, y que puedan elegir en plena libertad de conocimiento (por lo que transversalmente este trabajo debe de entregar soluciones prácticas a esta aportación, creando herramientas de ayuda a la formación del docente y herramientas de formación al alumno).

Hipótesis

¿Debemos enseñar economía social? En la formación reglada.

Metodología

En este contexto, el objetivo de este estudio es realizar un análisis empírico sobre qué estudios y en qué etapas de la formación reglada en España se enseña economía social (fuentes secundarias).

8 «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

La investigación empírica de este trabajo de investigación versa en la dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa, ofreciendo como resultado una visión global de la situación real del entorno.

Se buscarán las herramientas necesarias para contrastar los objetivos y poder responder a la hipótesis planteada.

Conclusión

De esta manera contribuimos a que el alumno que se incorpore al finalizar sus estudios al mundo laboral pueda elegir entre los tipos de empresas que ya coexisten en el mercado económico o pueda crear una empresa de economía social. Debemos, como docentes, formar a nuestros alumnos para ofrecerles las herramientas necesarias en el mundo económico y que puedan elegir en plena libertad de conocimiento.

Bibliografía

Chaves Ávila, R., Pérez De Uralde, J. M., Patronat Sud-Nord Solidaritat i Cultura, & Universitat de València. Servei de Publicacions. (2013). La economía social y la cooperación al desarrollo: Una perspectiva internacional. Valencia: Patronat Sud-Nord Solidaritat i Cultura : Publicacions de la Universitat de València.

CHAVES, R., MONZÓN, J. L., & e-libro, C. (2001; 2006). Economía social y sector no lucrativo. Valencia: Red CIRIEC.

Referencia legislativa

La Educación Secundaria Obligatoria en la LOE (Ley Orgánica 3 Mayo de 2006, de Ordenación de la Educación).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza.

Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

Orden EDU/2395/2009, de 9 de septiembre, por la que se regula la promoción de un curso incompleto del sistema educativo definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, a otro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

La Educación primaria en la LOE (Ley Orgánica 3 Mayo de 2006, de Ordenación de la Educación)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.



Educación en la diversidad. Una propuesta de educación literaria en el aula de Magisterio

Miquel A. Oltra-Albiach
Universitat de València-Grup ELCiS
miquel.oltra@uv.es

Rosa M. Pardo-Coy
Universitat de València-Grup ELCiS
rosa.pardo@uv.es

Educación y diversidad

A la hora de definir la educación intercultural, la mayoría de autores coinciden en una serie de características que Auxiliadora Sales resume de la siguiente manera: Partimos de la idea que la Educación Intercultural es un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de la ciudadanía, partiendo del reconocimiento y el respeto a la diversidad, mediante el intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad (Sales, 2003: 9).

En la misma línea, Olga María Alegre afirma que se trata de acciones que atañen al conjunto del alumnado, y no solo a las minorías, porque la interculturalidad tiene que ver con el conjunto de la sociedad y no solo con los colectivos minoritarios (Alegre, 2004: 33). No hay duda de que estamos ante uno de los grandes retos de la educación, a la manera en que las personas –todas las personas– construimos la propia identidad y, sobre todo, a la necesidad de superar determinadas maneras tradicionales de pensar y de actuar en relación a la concepción de la ciudadanía.

La diversidad en la literatura

La literatura es siempre un lugar de encuentro (Prawer, 1998: 32), en primer lugar entre el autor y el receptor, muchas veces separados físicamente por factores temporales, espaciales, lingüísticos y culturales. Teniendo en cuenta aspectos básicos de la educación intercultural y de sus objetivos, y la importancia de una acción educativa que respete y potencie la libertad y la creatividad de los discentes, no cabe duda que la literatura puede ser un elemento de gran valor para conseguir estos objetivos, ya que es una fuente de conocimiento de otras culturas y de convivencia intercultural, además de tener un papel relevante en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, sobre todo la competencia

en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana.

Es sabido que el objetivo de la educación literaria es que el alumno adquiera lo que se denomina la competencia literaria (Ballester, 2007: 94), entendida como una capacidad humana que hace posible la producción y la recepción de la literatura. Es una capacidad no innata y configurada por diversos factores entre los cuales la educación es uno de los más importantes. Por otro lado, la literatura es también fuente de conocimiento y actúa igualmente como transmisora de valores, normas y sistemas de una comunidad y de sus miembros: estas funciones, unidas a la de transmisión de la cultura, a la función liberadora y gratificadora, y a la del compromiso con la realidad, entre muchas otras, contribuyen a la formación integral de la persona.

Antonio Mendoza insiste en la capacidad de la literatura, sobre todo en perspectiva comparada, de servir de enlace de aspectos culturales comunes y diversos (Mendoza, 1994: 17). También Ibarra y Ballester (2010) ponen de manifiesto el potencial de la literatura en relación al hecho intercultural. Para estos autores nos encontramos ante un poderoso instrumento de conocimiento de uno mismo y del mundo, de descubrimiento de la otredad, de cohesión social y de creación de identidades plurales.

Los nuevos modelos familiares en la lij: retos y resistencias

Consideramos que la educación intercultural también debe incluir todas las variantes actuales de modelos familiares y que esta variedad debe estar presente en la sociedad y en consecuencia en la literatura, especialmente si cabe en la infantil y juvenil. La literatura es el reflejo de la sociedad que la produce y, en el caso de la literatura para niños y jóvenes, un referente que ayuda a la consolidación de las identidades y del sentimiento de pertenencia al grupo y a la sociedad. Por tanto, es muy importante que los personajes representen parámetros sociales y culturales del contexto de los relatos (Lluch, 2012).

Uno de los grandes retos de la literatura que aborda y visibiliza las nuevas estructuras afectivas y familiares es, como ya detectaban algunos especialistas hace unos años, evitar el estereotipo y mejorar la calidad literaria (Chick, 2008). Por otra parte, cabe destacar la poca presencia numérica de las publicaciones que apuestan por la diversidad desde una perspectiva normalizadora, y sobre todo las precauciones con que este tipo de literatura es recibida por amplios sectores del colectivo editorial, docente y de padres y madres.

Desde la premisa de que aquello que tiene nombre existe (Romero Lombardo, 2011), cobra una especial importancia en la literatura infantil la visibilización de la realidad social en su diversidad y pluriformidad: la ocultación de las diversas realidades familiares presentes en nuestro entorno tiene como consecuencia la perpetuación de situaciones de desigualdad, de injusticia y de sufrimiento. Iñaki Tofiño (2006) incide en esta perspectiva aportando una escala de clasificación de los materiales infantiles según la mayor o menor inclusión de realidades diferentes a las tradicionalmente visibilizadas en este tipo de textos, y que dan como

resultado niveles que van desde la invisibilidad a la neutralidad como puntos extremos, pasando por la clara discriminación, la discriminación amable y la afirmación.

Siguiendo estos planteamientos, entendemos la necesidad de hacer visibles diversos tipos de agrupación afectiva y familiar en la literatura y en la escuela, como reflejo de la diversidad de una sociedad que pretende educar en la tolerancia.

El teatro en el aula: los títeres

No cabe duda que el teatro, entendido como actividad que engloba literatura, artes visuales y movimiento, es un elemento cargado de posibilidades educativas y que no siempre ha sido suficientemente valorado, tanto desde el punto de vista de la escuela como desde el del arte dramático. Dentro del teatro, el títere nos ofrece un gran número de posibilidades, algunas conocidas y otras seguramente aun por desarrollar.

Otro motivo para incorporar el títere a nuestro proyecto es el carácter históricamente transgresor, que lo ha enfrentado de manera sistemática a la autoridad de cualquier tipo. A pesar de que los intentos de «desactivación» han dado resultado, sobre todo a partir de finales del siglo XVIII, podemos encontrar hoy compañías de títeres que nos permiten hacernos una idea de cómo debían ser aquellas funciones que tanto molestaban a la autoridad política, eclesiástica, etc.

Paradójicamente, porque la escuela es uno de los lugares donde el títere había quedado confinado, es desde la educación desde donde se comienza a recuperar una visión diferente del títere, a partir del siglo XX, desde su consideración como herramienta para la enseñanza de diversos saberes. Igualmente, toda la segunda mitad del siglo XX y los inicios del XXI es el momento de las investigaciones sobre los efectos de la construcción, la manipulación y la observación del teatro de títeres en diversas patologías, desde la idea de que el títere ofrece la posibilidad de establecer un diálogo entre aquello que llevamos dentro y la objetividad de un soporte que pasa a ser un texto donde el sujeto puede plasmar su personalidad, proyectar sus preguntas, sus miedos y sus ilusiones.

A partir del potencial que hemos visto, creemos que el títere puede ser de gran ayuda en la búsqueda de nuevas miradas sobre la realidad, una realidad que es diversa y que hemos de afrontar desde perspectivas también diversas. En este sentido, la base literaria sobre la que desarrollamos el trabajo con títeres opera también en esta dirección. Recordemos que la literatura es una poderosísima arma de creación de identidades (a veces también de imposición, de destrucción o de invisibilización), entendidas como representaciones y categorizaciones del mundo y de nosotros mismos. Nuestra propuesta se basará en la elección de textos sobre la diversidad, siguiendo la escala de Ignacio Tofiño (2006), que plantea una graduación en la literatura infantil, de más invisibilizadora a más normalizadora.

Propuesta didáctica: planteamiento y desarrollo

Para el trabajo de aula propusimos una pregunta inicial: si la literatura explica cómo es (y cómo quiere ser, y a qué tiene miedo, etc.) una sociedad, ¿por qué

hay temas, personajes, situaciones, que muchos niños y niñas viven en su vida cotidiana y no ven reflejados en los textos literarios? Partíamos de trabajos previos (Oltra-Albiach, 2011; Oltra-Albiach y Pardo-Coy, 2013) en los que ya constatábamos la escasa y superficial presencia de la diversidad en la literatura infantil que se usa en las aulas, así como la poca formación universitaria de los maestros en este ámbito. Por ello, tratamos de incorporar algunos de estos contenidos en el itinerario formativo del Grado en educación Infantil a través de la asignatura Formació Literària en l'aula d'Educació Infantil. El trabajo se realizó en un grupo de 45 alumnos de segundo curso de Magisterio durante cuatro sesiones (dos semanas) de 1.30 minutos. El contenido de la propuesta está pensado para ser llevado a una clase de 5 años, entre otros motivos, porque pensamos que se trata de un momento óptimo tanto para la intervención en educación literaria (etapa de primeras lecturas) como en el trabajo de la diversidad y en contra de los estereotipos y los prejuicios.

Así pues, nuestra propuesta partía de la necesidad de hacer presente la diversidad en la educación literaria de nuestro alumnado de Magisterio, con el fin de crear interrogantes y de ofrecer herramientas para el trabajo de la diversidad afectivo-sexual en el aula de educación infantil, mediante procedimientos muy similares a los que usamos en el trabajo intercultural: tratando de hacer conscientes los estereotipos y de atacar los prejuicios antes de que estos se manifiesten (Ballester y Mas, 2003). Se trata de desarrollar en los estudiantes competencias interculturales, en este caso aplicadas a la diversidad afectivosexual, desde la idea básica de que todos somos «diferentes» para alguien, y también de los estereotipos que operan en las sociedades en relación al sexo/género, a la orientación sexual, etc. También pretendíamos que se plantearan interrogantes referidos a la misma asignatura Formació Literària en l'aula d'Educació Infantil, y a la falta en general de contenidos sobre diversidad en la misma. La asignatura está estructurada en cinco bloques de contenidos, y es en el tercero donde trabajamos los géneros. Como punto de partida temporal de las actividades, se organizó, conjuntamente con el área de Educación del Col·lectiu Lambda¹ un taller con el título Educació en la diversitat afectivo-sexual, que constituyó un inmejorable arranque desde el punto de vista de las ideas y de la motivación. A partir de los ejemplos de literatura infantil LGTB que se trataron en el taller, junto con otros títulos que los estudiantes seleccionaron a través de la investigación por grupos, se procedió a escoger una obra sobre la cual trabajar. A través del diálogo y de las preguntas que se resuelven entre toda la clase (tanto en la propuesta con estudiantes universitarios como en el aula de Educación Infantil), construimos los personajes, elaboramos los títeres y producimos la obra teatral entendida como un todo, desde la idea inicial hasta la representación, que era el objetivo final de la propuesta. Proponíamos pues un tratamiento de la diversidad afectivosexual similar al que diversos autores citados proponen para diferentes tipos de diversidad (cultural, étnica, lingüística...) y tratando de evitar algunos errores históricos en este campo:

1 Col·lectiu de lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals www.lambdavalencia.org

la tendencia a intervenir únicamente en «los diferentes» y no en el conjunto del alumnado, las posiciones «benéficas», «estereotipadas» o «paternalistas», el etnocentrismo, etc. En este sentido, afrontar la diversidad afectivosexual desde planteamientos heterocentros y patriarcales no sería una buena solución. Entre los aspectos que fueron apareciendo están, por ejemplo:

- Las tipologías familiares: su variedad y sus características
- La binarización basada en el sexo asignado ya desde antes de nacer y desde una perspectiva médica y genital.
- Los estereotipos de género y los comportamientos tradicionalmente considerados fuera de la norma.
- Los atributos –y los colores- que asignamos a cada sexo/género...

Al final de la actividad se procedió a la elaboración de un cuestionario evaluativo de la propuesta:

1. ¿Cómo valoras la actividad? Las posibles respuestas iban del 1 al 5 (donde 1 era muy negativamente y 5 muy positivamente). El 95% de los participantes marcó la opción 5.
 2. Aspectos destacables de la actividad. La mayoría (más del 90%) respondieron que nunca habían trabajado con este tipo de literatura ni conocían las posibilidades artísticas y didácticas del títere. En algunos casos, además el alumnado opina que ha servido para romper prejuicios sobre el uso del títere como herramienta didáctica.
 3. Aspectos conflictivos. El 75% opinaron que no hay ningún aspecto negativo en la propuesta; sin embargo, el 25% restante piensa que a la hora de llevar a cabo esta actividad en el aula de Educación Infantil puede encontrar dificultades, tanto desde el punto de vista personal como por parte de la comunidad educativa.
 4. Aspectos a mejorar. La mayoría plantea el tema de la dificultad para mantener la atención de los niños y niñas durante un tiempo prolongado.
- El resultado obtenido a estas cuestiones nos parece muy interesante, puesto que nos plantea a su vez nuevos interrogantes sobre la presencia y el tratamiento de la diversidad en el aula, las oportunidades, los retos y las resistencias que suscita.

Conclusiones

- La experiencia con estudiantes de Magisterio fue muy positiva, y estos destacaron sobre todo la necesidad de conocer la diversidad afectivosexual como parte de una realidad que visibilizar y valorar también en los centros escolares; cabe destacar también la toma de conciencia de la ausencia de formación y de herramientas para el trabajo en clase de la diversidad como una realidad presente en el aula.
- En cuanto al trabajo literario, se destacó la adquisición de competencias relacionadas con la literatura, a través de la elaboración de un texto dramático a partir de uno narrativo y de la creación literaria en cooperación.

- Por lo que se refiere al uso del títere como herramienta, se valoraron aportaciones tales como su historia diversa, enraizada en las diversas culturas, estéticas y perspectivas, y por lo tanto las posibilidades que ofrece de trabajar desde las miradas diversas. Se valoró igualmente la necesidad de despojar al títere de una perspectiva excesivamente anquilosada para que aparezca en todo su potencial transformador.
- La importancia de la escuela a la hora de introducir estos temas ya desde la educación infantil, a pesar de que hoy por hoy existen otras instancias educativas (algunas familias, algunos medios de comunicación, las religiones institucionalizadas) que siguen trabajando desde el patriarcalismo, la binarización (hombre/mujer) y el heterocentrismo como herramientas de sometimiento de los cuerpos.

Bibliografía

- ALEGRE, O. (2004). «Atienda a la diversidad del alumnado universitario», VILLAR, L. M. Programa para la mejora de la docencia universitaria. Madrid: Pearson. pp. 97-124.
- (2010). «Diversidad cultural y procesos inclusivos: plurilingüismo, lenguaje y educación», HERRERA, J., ABRIL, M., PERDOMO, C. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. pp. 31-50.
- ALLPORT, G. (1962). La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires: Eudeba.
- BALLESTER, J. (2007, 2ª) L'educació literaria. València: Publicacions de la Univesitat de València.
- BALLESTER, J, MAS, J. A. (2003). «El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa», MARTINES, V. (coord.). Llengua, societat i ensenyament. Volum III. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. pp. 5-17.
- CHICK, K. (2008). «Fostering an Appreciation for all Kinds of Families: Picturebooks with Gay and Lesbian Themes», *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*. Vol. 46, N. 1. Toronto: University Toronto Press. pp. 15-22.
- IBARRA, N., BALLESTER, J. (2010). «La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía», *Aula de Innovación Educativa*. núm. 197. pp. 9-12.
- LLUCH, G. (2012). La lectura al centre. Valencia: Bromera.
- MENDOZA, A. (1994). Literatura comparada e intertextualidad. Madrid: La Muralla.
- OLTRA ALBIACH, M. A. (2011). «Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil», NUÑEZ, P., RIENDA, J. (coords.) La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro. Granada: SEDLL.
- OLTRA ALBIACH, M. A., PARDO COY, R. M. (2013). «Las nuevas estructuras familiares y su presencia en la literatura infantil valenciana». CANCELAS Y OUVIÑA, P., JIMÉMEZ FERNÁNDEZ, R., ROMERO OLIVA, M. F., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (Coords.) Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI. Cap. 39. Granada: GEU, pp. 63.
- PRAWER, S. S. (1998): «¿Qué es la literatura comparada?», en ROMERO LÓPEZ, D. (ed.), *Orientaciones en Literatura Comparada*, Madrid, Arco/Libros, pp. 21-36.
- ROMERO LOMBARDO, D. (2010). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. Trabajo de Final de Máster. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- SALES, A. (2003). «L'organització i cultura escolar per a l'educació intercultural», SALES, A. (ed). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 35-46.
- TOFIÑO, I. (2006). «¿Un libro homófobo? ¡Que lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGTB destinados a menores», *Educación y Biblioteca*, núm. 152, pp. 83-88.

Arte *trans* y lucha reivindicativa. Una narrativa personal a partir del caso de Urko Álex García Ferrando

Transformar lo personal y lo social rompiendo los marcos
de género desde la implicación y la creación artística.
El caso de Urko Gato.

Ricard Huerta

Universitat de València
ricard.huerta@uv.es

Introducción

La presente investigación aborda la dificultad que supone para una persona transgénero llevar una opción de vida dentro del esquema de lo que conocemos como derechos humanos. Observamos que la mayoría de miembros del colectivo trans se ven obligados a romper con los esquemas sociales establecidos, ya que dichos esquemas les impiden desarrollar su vida en base a los más elementales principios. Aquí he optado por abordar el tema analizando el caso de Urko Álex García Ferrando. Urko es capaz de sacar adelante sus ideas y planteamientos mediante la reflexión y el esfuerzo, enfrentándose cada día a todo tipo de problemas. Urko (antes Raquel) es fuente motivadora para nosotros porque ha establecido una de las múltiples facetas de sus intereses en el marco académico universitario. Urko es autor de numerosas creaciones artísticas, tanto desde las artes visuales como desde la música y el performance. Tras mantener largas conversaciones, y habiendo registrado dos entrevistas, presentamos las conclusiones a las que nos ha llevado el conocimiento de las múltiples facetas humanas y creativas de este artista.

Metodología

La metodología utilizada es de corte cualitativo, a partir de los estudios de caso, habiendo incidido en las narrativas personales. Abordamos una historia de vida que desde la pasión y el optimismo nos transmite un admirable ejemplo de ilusión y coherencia. La recogida de datos se ha basado en varias conversaciones y grabaciones en video, mediante entrevistas semiestructuradas.

La lucha diaria de una persona transgénero

Urko Gato (nombre artístico de Urko Álex García Ferrando) se abalanza sobre los problemas de orden económico, social y coyuntural que dificultan sus intenciones, pero sale adelante elaborando estrategias originales y eficaces, enfrentándose a los múltiples obstáculos que surgen constantemente. Siento una profunda

admiración y respeto por su lucha y por su obra, lo cual repercute en un mayor interés por sus creaciones artísticas y por sus reflexiones (Huerta y Alonso, 2015). Además, Urko reivindica el contacto con la tierra, con la naturaleza, desde un posicionamiento responsable, y enfrentándose a los privilegios que delimitan las habituales relaciones de poder y opresión.

Las marcas que imprimen el odio y la violencia contra todo aquello que no sea «controlable», o que sencillamente no entre en los marcos de lo establecido, asfixian cualquier intento de expresión alternativa. Las opciones para aquellas personas que puedan sentirse diferentes pasan por la exclusión social, la huida, el rechazo, o bien por el desafío combativo ante las situaciones injustas. No es fácil enfrentarse a los tópicos y a las normativas establecidas, menos aun cuando la respuesta del entorno se supone agresiva, intransigente y dura (Robinson et al., 2014). Hace falta mucho valor para plantar cara a un entorno hostil que no está dispuesto a admitir ningún tipo de diferencia. Un entorno que suele comportarse de manera beligerante y brusca ante lo que no desea comprender. Hay que armarse de mucha autoestima y tener la suficiente valentía para llevar adelante un intento de cambio ante una sociedad que no te permite ser quien desees ser. Y pese a todo ello, superando las interminables dificultades, existen muchas personas que siguen luchando cada día por defender sus derechos, creando espacios de libertad, y además construyendo argumentos en defensa de la diversidad y de los derechos humanos (Council of Europe, 2011; Rodríguez, 2007).

Una de esas personas valientes, a quien aprecio y admiro, y que es precisamente quien ha inspirado el presente trabajo, se llama Urko. De nombre artístico Urko Gato, nació y vive actualmente en Zaragoza, si bien algunas etapas de su vida han estado vinculadas a otras geografías. Ha estudiado la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. Recientemente ha presentado su Trabajo Final de Máster (García Ferrando, 2014) dentro del Máster en Relaciones de Género, que ha cursado en la misma universidad aragonesa. Pude estar presente en su defensa del TFM, que ha sido dirigido por la profesora Elvira Burgos Díaz, en un acto que resultó muy emotivo, ya que el esfuerzo realizado por Urko para llegar aquí ha sido considerable. Fuimos bastantes las personas que estábamos allí con la idea de celebrar el valor académico de su labor, pero también porque nos sentimos muy cercanos a la lucha que Urko Álex García Ferrando viene llevando adelante para que le sean reconocidos, a él y al colectivo trans, los derechos que hasta el momento se les han venido negando (Moreno y Puche, 2013). Los argumentos que plantea Urko permiten enlazar con universos teóricos que resultan muy interesantes para abordar las cuestiones de las que hemos hablado (Coll-Planas, 2011; Coll-Planas y Missé, 2015). Las personas que asumen un posicionamiento transgénero padecen una doble problemática, de orden personal y social, y esta doble injusticia es la que nos anima a defender sus derechos (Huerta, 2014c; Navarro, 2015). Retomando las palabras de Judith Butler: «Si el género es una norma, no podemos decir que es un modelo al que los individuos tratan de aproximarse. Por el contrario, es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos, y un aparato que instituye el género binario» (Butler, 2006, 77-78).

Conversación con Urko

RH - En tus trabajos artísticos se respira siempre un tono transgresor que se combina con una esencia lúdica, incluso humorística (Huerta, 2014a). Cuando existe la falta de reconocimiento y se ha de hacer frente a muchas injusticias ¿crees que la mejor arma para la transgresión es la ironía?

UG - En mi opinión, la mejor arma para la transgresión es la autoestima y el valor, la acción. La ironía es la semilla de la transgresión porque hace re-cuestionarse a las personas por ellas mismas la realidad que creían cierta. Al hacerlo vislumbran lo que quieren y comprenden que lo merecen y que pueden hacerlo: descubren lo que es importante. Entonces se pasa a la acción afirmativa, en forma irónica o con total seriedad y rigor, el caso es que se puedan trascender a sí mismos y seguir avanzando. Esto de por sí es una transgresión, puesto que nos educan para repetir y acumular, no para trascender y avanzar sin pesos ni medidas. En cierta manera la risa es la mayor de las transgresiones.

RH - Cuando se habla contigo se respira una franqueza tan grande que a veces resulta complicado entender hasta qué punto has tenido que luchar y sufrir para conseguir que se te reconozca ¿De qué modo crees que te ven los demás?

UG - Creo que los demás me ven una persona alegre, honesta e inteligente. Que le cuesta confiar hasta que confía, a veces inaccesible. Que exagera y no sabe lo que quiere o que no ve la realidad tal y como le dicen que es. En cierto modo creo que me ven diferente a las otras personas, a veces me da la impresión que me ven como si fuera especial. Creo que me ven una persona madura o por lo menos que quiere madurar. Generosa y vulnerable o dura como una roca, alocada y temeraria o temerosa y prudente. Comunicativa y valiente, luchadora, una persona buena aunque algo complicada, lo cierto es que a mí también me cuesta mucho entender a los demás, pero también pienso que eso es normal puesto que también me cuesta mucho entenderme a mí mismo. Entender a los demás puede ser en cierto modo pretencioso, puesto que aun andamos conociéndonos a nosotros mismos, porque estamos vivos. Un salvaje, un insurgente en el buen sentido, en el imaginativo creativo, divertido y entrañable como un ser querido. Otras personas me ven con toda la serie de prejuicios con que miran a los gitanos, por mi color, mi cabello y mi aspecto, y proyectan sobre mí ideas ajenas. Generalmente son personas que no me conocen, que no me quieren conocer, o que simplemente son racistas.

RH - ¿Hasta qué punto resulta esencial contar con amigos y amigas con quienes compartir problemas y luchas?

UG - Resulta esencial hasta el extremo. Un amigo o amiga es alguien que puedes conocer desde hace mucho tiempo o no conocer en absoluto, la diferencia está en el vínculo amigable que emana de unas personas hacia otras. Si estos vínculos no existieran, las luchas y la resolución de problemas

no tendrían sentido, puesto que no habríamos venido a ser felices, y, por lo tanto, daría igual estar en el mundo o no estar.

RH - ¿Qué sentido tiene para ti la palabra libertad?

UG - Libertad significa sobre todo responsabilidad. En base a la inteligencia significa respeto y armonía, significa afirmación y decisiones. Significa el camino que nos dicta la intuición, en este sentido, todas aquellas decisiones que nos dirigen intuitivamente en una dirección y que derivan en alcanzar la misma cantidad de responsabilidad que de libertad en una elección es libertad. No ejercerla es una inmoralidad en tanto que la libertad se orienta hacia el respeto y la armonía, orientarla en otra dirección supone la auto-destrucción o el estancamiento. Esto es algo que todavía no se comprende puesto que los seres humanos se relacionan con otros seres vivos a través del privilegio y el abuso, y, por tanto, no pueden experimentar lo que es la libertad hasta que dejen de proceder de tal modo.

RH - Ha sido desde los postulados transgresores donde se han iniciado las revueltas frente al fanatismo de los lugares comunes (Butler, 1990; Foucault, 2011; Freedman, 1994) ¿Crees que el arte nos ayuda a ser más libres?

UG - Desde luego. El arte brinda el escenario seguro para expresar lo inexpressable. El arte para mí es verdad, y, por lo tanto, es una herramienta que permite explorar la intuición en su propio sentido. De esta manera las personas experimentan la libertad, se expresan sin censura o cuanto menos se expresan más profundamente. Esto siempre conduce a la libertad en tanto que permite a las personas conocerse a sí mismas, y esto es anterior a la propia libertad. El arte puede servir para desbloquear en mayor o menor medida la información y el bagaje que cada persona tiene dentro. El arte no solo nos ayuda a ser más libres sino que es necesario para serlo.

RH ¿Crees que los medios de comunicación tratan correctamente las temáticas de los derechos de las personas trans?

UG - Generalmente no, sin embargo diría que tampoco tratan correctamente a ningún colectivo en tanto que suelen privilegiar estereotipos más que a personas, y, por lo tanto, nunca estarán correctamente tratadas. El caso de los derechos de las personas trans es más peliagudo porque además de invisibilizar al colectivo generalmente lo deforman. Supongo que esto deriva de no conocer nada sobre transexualidad y ponerse a hablar de ello. Existen muchas ideas preconcebidas y perjudiciales. En ocasiones se define a las personas como transexuales, como si fuera lo único que interesa de sus vidas. Dicha estigmatización permite legitimar la violencia y no cuestionarla, así como no hablar de derechos y solamente referirse a transexuales. He llegado a leer noticias que ni si quiera usan los pronombres personales de forma adecuada e insisten en verbalizar la transexualidad como si eso fuera relevante para la noticia. Se debería empezar a hablar del abuso que se ejerce sobre personas trans para asumir y depurar responsabilidades.

RH - Te apasiona la literatura, te gusta escribir, y me has comentado en ocasiones tus preferencia por autores concretos, como el Marqués de Sade
UG - Me gusta leer desde pequeño, y también escribir. Alguien me dijo que lo que se escribe se lee, y la escritura es otro canal de comunicación poderoso. Suelo leer ensayos que me hagan reflexionar, o bien libros de ciencia ficción. Me impresionó mucho el Marqués de Sade porque al amparo de una novela escribió un examen sociológico que me hizo reflexionar profundamente en cuanto a las clases sociales y las clases sexuales. Sade presenta al mundo y la cultura como un juego en el que la máquina cultural la conforman las propias personas. Cuando una se rompe se cambia por otra como si fueran piezas. En este sentido, no importa que se rompan las personas mientras la máquina funcione. Me cautivó la crudeza con que analiza a la sociedad, la cultura y su proceder.

RH - Has compuesto canciones y las has interpretado en público, mediante conciertos que son auténticos performances (Cosier and Sanders, 2007) ¿Cómo vives ese proceso creativo que va desde la idea de la canción hasta su difusión en conciertos y videos?

UG - Componer siempre es una liberación para mí, sin embargo actuar a veces lo vivo bien y otras mal. Para sentirme bien tengo que notar que realmente me estoy comunicando con el público, de no ser así me siento como un animal enjaulado, como un fenómeno de feria rodeado de expectación en cierta manera morbosa. Necesito de una conexión con las personas para llegar a la catarsis colectiva, a un cierto cambio, aunque sea pequeño, a un avance en la libertad personal y colectiva. Es por esto que solo toco cuando quiero hacerlo y cuando me siento preparado para hacerlo. Para mí es un ejercicio de libertad, para bien o para mal.

RH - Además de componer e interpretar música también te has expresado mediante dibujos, fotografías y videos (Huerta, 2014b).

UG - Sí, la imagen es poderosa, es instantánea y global, tiene muchas posibilidades tanto expresivas como interpretativas. Lo cierto es que yo me he expresado más con dibujos, carteles, pintura y videos. En fotografía siempre he participado con otras artistas, si bien los resultados escapan a mi control, porque la mirada y la obra pertenecen a la artista aunque mi cuerpo medie entre la artista y la obra. Esto es algo a tener en cuenta: ser vehículo entre la obra y la artista, ser herramienta no siendo objeto. Entonces resulta complicado saber cuál es el papel de cada persona que interviene en una obra, cuál su responsabilidad y cuál el alcance de sus derechos y deberes. Paloma Marina me ha enseñado todo lo que sé sobre arte y espectáculo: su proceder, los ritmos, y de lo que es capaz una acción o un objeto. Me ha enseñado la trascendencia del arte y el trabajo bien hecho. Esto es algo que nunca me habría podido plantear yo solo.

RH - Una cuestión que me resulta muy interesante es que estés conduciendo tu investigación desde una opción universitaria. Creo que tienes espíritu universitario, algo que yo entiendo desde la perspectiva de quien

busca incesantemente motivos para saber, para explorar, para conocer, para indagar y ser más libre.

UG - Me gusta aprender cosas nuevas, es un deseo incesante de aprender, relacionar disciplinas y darle un sentido global para seguir comprendiendo en mayor profundidad. Además de Historia estudié Lampistería (fontanería y electricidad) algo de Archivística, Restauración, Pintura y varias Artes Marciales. Me gusta profundizar y la rigurosidad del conocimiento, su trascendencia. Eso es posible dentro del ámbito académico. Por otro lado, mi capacidad analítica no podría desarrollarla en otros ámbitos con tanta profundidad. Además, pienso que es importante investigar y escribirlo, de no ser así no lo haría. Deseo que sirva para algo. Hay una fuerza motriz que me está moviendo a re-elaborar un marco teórico acerca del género, acerca, en suma, del proceder humano para poder trascenderlo. Y esto sólo es posible a través de la universidad, que exige rigor en el análisis. El pasado año me matriculé en el Máster en Relaciones de Género y no podía pagarlo. Sin embargo sabía que tenía que hacerlo y que de una u otra forma acabaría llevándolo a cabo. Supongo, que estoy explorando mi libertad a través de la intuición y la lucha por la vida. Sé que es importante y por eso lo hago. Creo que es el máximo exponente (junto con la tierra) de lo que vine a hacer a este planeta.

Conclusiones

Entre las conclusiones a las que llegamos a través del relato de Urko destaca la fuerza que adquieren la ironía y la originalidad como claves para superar obstáculos, así como el uso de la creatividad y el arte para combatir la incompreensión social, la desazón legislativa y la crisis económica. Otro factor que conviene destacar es que en la actualidad Urko se encuentra trabajando por sacar adelante una ley aragonesa que reconozca los derechos de las personas trans, una legislación que vaya incluso más lejos de lo que ha conseguido la reciente ley andaluza para la no discriminación por motivos de identidad de género (BOJA, 2014).

Bibliografía

- BOJA Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2014) Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.
- BUTLER, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Routledge.
- BUTLER, J. (2006) *Deshacer el género*. Paidós, Barcelona.
- COLL-PLANAS, G. (2011) *Contra la homofobia. Políticas locales de igualdad por razón de orientación sexual y de identidad de género*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- COLL-PLANAS, G. y MISSÉ, M. (2015) «La identidad en disputa. Conflictos alrededor de la construcción de la transexualidad». *Papers. Revista de Sociología*, 100 (1), p. 35-52.
- COSIER, K., SANDERS, J. (2007) «Queering Art Teacher Education». *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), p. 21-30.
- Council of Europe, (2011) *Report on Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe*. Paris, Council of Europe.
- FOUCAULT, M. (2011) *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREEDMAN, K. (1994) «Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms». *Studies in Art Education*, 35 (3), p. 157-70.
- GARCÍA FERRANDO, U. A. (2014) *Itinerarios trans y marcos de género*, TFM del Máster en Relaciones de Género, Universidad de Zaragoza (pendiente de publicación).
- HUERTA, R. (2014a) «La educación artística como motor de cambio social». *Cuadernos de Pedagogía*, 449, p. 48-50.
- HUERTA, R. (2014b) «Diversidad sexual y educación artística: el cine de Ventura Pons». *Aula de Secundaria*, 10, p. 25-27.
- HUERTA, R. (2014c) *Construir espais de llibertat. Investigar en educació artística i diversitat sexual*, *Temps d'Educació*, 47, 115-130.
- MORENO, O. y PUCHE, L. (eds.) (2013) *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid, Egales.
- NAVARRO, G. (2015) «Las imágenes de la diversidad sexual en la Edad Media», en Huerta y Alonso (eds.) *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia, PUV (en prensa).
- Huerta y Alonso (eds.) (2015) *Educación artística y diversidad sexual*, Valencia, PUV (en prensa).
- ROBINSON, K. H. ET ALT. (2014) *Growing Up Queer. Issues Facing Young Australians Who are Gender Variant and Sexuality Diverse*. Melbourne, Young and Well.
- RODRÍGUEZ, F. (ed.) (2007) *Cultura, homosexualidad y homofobia*. Barcelona, Laertes.

Jerarquías culturales, y procesos identitarios en el ámbito educativo

Ricard Ramon Camps
Universitat de València
ricard.ramon@uv.es

Las jerarquías artísticas como construcción cultural

Uno de los aspectos de mayor influencia en los procesos educativos, aunque poco tenidos en cuenta en la mayor parte de las prácticas educativas, es la forma en cómo la cultura se construye a partir de una serie de parámetros jerárquicos, fuertemente delimitados y legitimadores de unas identidades y, como no, deslegitimadores de otras, que se reflejan en las propias terminologías educativas, y evidentemente en su práctica.

La cultura, y especialmente el desarrollo de las políticas y las prácticas educativas, se construye a partir de unas narrativas o discursos que emanan del poder, entendiendo por poder la simbología cultural del grupo social dominante. Es esencial tener este aspecto presente para poder ejercer una valoración crítica del proceso de enseñanza del sistema educativo, entendido como institución fuertemente culturalizadora y por tanto fuertemente legitimadora de unas prácticas y símbolos culturales determinados. De hecho, la mayor parte de las veces este proceso se lleva a cabo de forma inconsciente por parte de los agentes que intervienen en él, educadores y discentes.

En el ámbito de la educación patrimonial y la enseñanza del arte, este proceso se percibe todavía con mayor claridad, aunque su presencia impregna todo el sistema educativo. Hay que tomar conciencia y partido para poder generar prácticas subversivas que inviertan, aunque sea parcialmente, este proceso. Todo ello para que la educación suponga un verdadero camino facilitador de la construcción identitaria personal y colectiva, y no ejerza un papel de delimitadora y clasificadora de las experiencias culturales y de los grupos y personas que se identifican con cada una de ellas.

Todas estas prácticas, que se legitiman a través de los instrumentos ejercidos desde instituciones poderosas como el Arte, entendido como institución, y sus instrumentos de legitimación predilectos, la historia y los museos, como ya hemos

argumentado en otras ocasiones (Ramon Camps, 2011), son producto de una construcción cultural que se ejerce desde el poder y que se inicia en el planteamiento de dualidades altamente aceptadas en el ámbito institucional y académico-político, y que se transmiten piramidalmente mediante el proceso educativo, siendo asimiladas como precepto de normalidad, sin apenas cuestionar su verdadera significación.

Cuando generamos categorías estéticas para distinguir entre arte o artesanía, entre lo que es o no es arte, entre lo que debe ser digno de estar en un museo o no, construimos jerarquías culturales que no son en absoluto inocentes y que, categóricamente, no son en absoluto valores o criterios universales. Como muy bien afirma Moxey (2005, p. 30): «Frente a la infinidad de sistemas de valor presentes en otras culturas, ¿cómo podemos legitimar una distinción entre objetos como para diferenciar, por ejemplo, entre arte y artesanía?».

De entre las categorías jerárquicas que están directamente construidas por las instituciones artísticas en su relación con la sociedad en que se inserta, y que también están latentes o directamente presentes en la enseñanza, encontramos las clásicas divisiones entre arte y artesanía, alta cultura y cultura popular, buen gusto y mal gusto, etc. que ejercen un papel determinante en como este es percibido en relación a un determinado modelo cultural vinculado al arte europeo occidental, y en el caso del arte contemporáneo a los modelos representativos de la burguesía urbana postindustrial.

Desde una perspectiva posmoderna el uso de categorías como «arte folclórico», «arte primitivo», «arte tribal», «arte popular» implica de por sí una marginación de los grupos menos poderosos y permite clasificarlos en la trama jerarquizada que culmina en el arte occidental. Sus obras no están hechas con una intención sistemáticamente «artística» en el sentido occidental ni exigen necesariamente que se las juzgue estéticamente como «arte»

Efland, Freedman, & Sthur, 2003:43

Desde la perspectiva en la que nos situamos, como investigadores de la educación artística entendida en su faceta de generación de conocimiento y de autoconocimiento, exploración y reconocimiento del propio yo identitario, es fundamental abordar todos estos aspectos, porque determinan en gran medida si la educación sirve como instrumento de control y mantenimiento de estructuras establecidas, y así es como se interpreta en numerosas ocasiones desde el ámbito político; o por el contrario sirve al desarrollo integral y libre de las potencialidades inherentes al yo en emergencia, donde el educador actúa como facilitador, guía temporal o acompañante, donde el educador es ante todo un observador el cual, a partir de su percepción intuitiva y sensible, establece los instrumentos de relación adecuados a cada alumno en provecho de su propia construcción identitaria personal y colectiva.

El arte institucionalizado como frontera

Ciertamente, el arte entendido en su faceta de institución cultural, y la mediación política que conlleva este papel y no en su faceta de experimentación y experiencia creativa -- que son dos aspectos que cabe separar y delimitar en los estudios analíticos, aunque en la práctica la primera suele interferir de manera poderosa en la segunda--, ejerce muchas veces este papel de línea de frontera que consigue alejar a determinados grupos de alumnos de una construcción cultural que perciben como ajena y que no les aporta una narrativa personal e identitaria, una construcción simbólica con la que puedan sentirse identificados. No debemos olvidar, tal y como nos recuerda Agirre (2008, p. 98) que: «el conocimiento especializado, por institucionalmente constituido que esté, puede convertirse en un instrumento para la legitimación de ciertas prácticas culturales.»

El arte y el patrimonio pueden suponer en algunos casos un espacio de frontera cultural, un modelo identitario que resulte ajeno y lejano a muchos alumnos, a muchos individuos en general, y cada vez más en esa sociedad cambiante, rizomática, de migraciones constantes y de valores en permanente metamorfosis, transformación e intercambio. Esta visión jerárquica e institucional del arte resulta únicamente útil para desarrollar posturas inmovilistas, conservadoras y fuertemente locales que son presentadas con ropajes universalizadores y moralizantes.

El arte patrimonializado en esa esencia jerárquica impone su ideología, su imagen, su presencia, se constituye en el referente de un modelo de comportamiento determinado, en un instrumento privilegiado de control. Incluso aquello que se vuelve en contra del objeto-imagen, como reacción anti, alternativa, y demás intentos de no sucumbir al poder imperante, no hace más que reforzar las estructuras de ese poder, definiendo con más certeza y límites qué es la norma y qué es lo desviado, en una batalla perdida de antemano.

Si nos remitimos ahora al núcleo de estructuración de la vida cotidiana y de la construcción de la identidad personal y familiar, el objeto estético recupera y revive nuevos significados que van unidos a la estética del acontecimiento vital. Estos pequeños acontecimientos trascienden en la línea temporal de la experiencia de vida, ligados a momentos con los que se va tejiendo la red de nuestra propia identidad personal y su lugar en el entorno de la identidad grupal y colectiva.

La experiencia de producción propia, aquella a la que le atribuimos valores que solo funcionan al nivel institucional de la familia o el ámbito privado, se constituye en esencia como práctica liberadora de las imposiciones de las jerarquías y culturas dominantes, pero habitualmente esto sólo es una ilusión operada en un marco de control delimitado y deviene una imitación, consciente o no, de los modelos del grupo social imperante, dejando poco margen a la recreación del espacio individual expresado en libertad absoluta.

Dicho de otro modo, los diferentes sistemas de expresión, desde el teatro a la televisión, se organizan objetivamente de acuerdo a una jerarquía que, independientemente de las opiniones individuales, define la legitimidad cultural y sus grados. Ante las significaciones situadas fuera de la esfera de

la cultura legítima, los consumidores se sienten autorizados a seguir siendo ellos mismos y a juzgar libremente; por el contrario, en el dominio de la cultura consagrada se sienten constreñidos a normas objetivas y obligados a adoptar una actitud solemne, ceremonial y «ritualizada»

Bourdieu, 2003, pp. 162-163

Un espacio que según Bourdieu, promueve ese entorno liberador de la vida cotidiana pero que, precisamente, genera una actitud predispuesta a aceptar la distinción y por tanto el sometimiento y el control. La cultura legítima que viene impuesta desde un poder dominante y la cultura cotidiana, que también viene impuesta desde un poder dominante, desde el preciso instante en que es vetada y minorizada por ese mismo poder como espacio de recreación permitida, de ilusión e imitación de un modelo cultural, de aquello que se permite hacer fuera de la cultura en mayúsculas, como ejercicio de liberación transitoria y suave, que refuerza incluso la posición de poder de la cultura oficial.

La práctica de estéticas cotidianas «extraculturales» sirve de instrumento de sometimiento a la cultura institucional. Mientras estas prácticas se mantengan en su estatus de sentimiento de inferioridad y reconozcan su sumisión y su no pretensión de erigirse en verdaderas culturas liberadoras, en modos de vida que alterarán de forma sustancial el peso de las estructuras culturales definidas por las instancias oficiales. Una válvula de escape eficaz al servicio de la legitimación del poder.

Así pues, las clasificaciones jerárquicas de imágenes y objetos suponen otro de los mecanismos de control y ejercicio de poder cultural frente a la reivindicación de narrativas de toda identidad personal que pretenda escapar o salirse del lugar establecido, aquel que nos permite la ilusión de un margen de independencia personal, construida desde las políticas del consumo y que perpetua el sistema de poder y control vigentes.

Incluso lo jerarquizado como simplemente decorativo cumple una función estética, y por tanto política. Los modelos y los objetos de decoración imponen estructuras de poder, como ya hemos visto, y por ello poseen grandes cargas simbólicas e identitarias también. De hecho, los modelos y formas decorativas se asocian, sin temor a dudas, por arqueólogos, historiadores del arte y antropólogos culturales a complejas señas de identidad, grupales y colectivas, que no deben ser desdeñadas.

Lo decorativo-identitario, resitúa en la práctica cotidiana y educativa, las políticas de control estatal-cultural, que nos marcan el espacio de pertenencia a una comunidad, que se sitúa por encima de nuestro marco de relación individual. Juegan ese papel de control identitario del mismo modo a como lo hacen los colores de una bandera o las imágenes patrióticas construidas a través de los grandes acontecimientos deportivos. Diseñadores de una imagen que supone un medio más que eficaz, de control estatal hacia la colectivización de los sentimientos y la anulación de la presencia del individuo, reforzando el poder jerárquico del estado como un todo integrante y superior, medido en la imagen estética de un objeto visual, tan simple y poderoso a la vez, como una bandera.

Más allá de eso, existe el objeto desdeñado por la cultura institucional, el objeto kitsch, que en su búsqueda particular de una identidad de belleza determinada, ha sido tildado como la representación del mal: «este pensar sólo en lo «bello», confiere al kitsch un no se qué de falso bajo el cual se intuye el «mal ético» (Broch, 2011, p. 37). Un criterio de asimilación de la estética institucional con los valores de la virtud y el bien, y la estética descontrolada, en realidad astutamente dirigida, como la maldad; lo elevado y lo bajo, lo poderoso y lo sometido.

Esta creación de estructuras jerárquicas tan profundamente delimitadas convierte lo cotidiano en el espacio del objeto kitsch por definición, y lo cotidiano, por tanto, se vincula a un nivel de posición política inferior, y el instrumento de control se hace redondo.

Las estructuras del poder, necesitan constantemente delimitar sus fronteras y sus discursos de legitimación y resituar en la posición elevada, nuevas narrativas que perpetúen el sistema, y se sirve del objeto kitsch y de su posición y consideración actual, como instrumento a su favor.

El kitsch convierte lo aceptado como bello, en masivo. Dulcifica sus aristas y convierte los tejanos en moda que uniformiza a un grupo de personas de la sociedad que desean dar imagen de juventud y contestación, el kitsch transforma la contestación en costumbre, la crítica en una simple disparidad de opiniones.

Jiménez, 1998, p. 86

La gran contradicción irresoluble del kitsch, no obstante, es que por otra parte actúa como instrumento liberador, nos insufla de la ilusión del desafío al poder y nos hace creer en la transgresión de lo institucional.

En alemán lo kitsch se llena de connotaciones despectivas; lo kitsch es divertido por eso la frase Kitsch raya lo soez, lo insultante, transgrede lo permitido sin faltar al respeto. Y esa ruptura de la norma hacia lo prohibido, o lo mal visto, funciona como una liberación.

Jiménez, 1998, p. 87

Pero no debemos olvidar que nuestra relación, concepción y experimentación con el arte está en constante transformación y peregrinación, muy especialmente en estos tiempos confusos y de disolución de los grandes relatos. El arte se disuelve en esa errancia de la que nos habla Nicolas Bourriaud (2009), y la multiplicidad de experiencias y relaciones se tornan inabarcables. El patrimonio al que nos referíamos se reconvierte en su errabundo viaje de ida y vuelta en un patrimonio migrante que en demasiadas ocasiones es sólo patrimonio de ida, de imposición, de instrumentalización despiadada sin la necesaria regresión al lugar de origen, transformado, mutado por el intercambio y enriquecido con savia nueva que lo dote también de nuevos significados y de conocimiento y reconocimiento del otro frente al nosotros.

La subversión jerárquica como proceso de creación de identidades

Somos sabedores y conscientes de que la construcción de los procesos de generación de identidades, tanto individuales vinculadas al Yo sujeto, como colectivas en las que la individualidad participa y se integra socialmente en un grupo o comunidad, o, cada vez más en varios, dando lugar a lo que entendemos como identidades multidimensionales (Ramón Camps, 2013), se generan especialmente a través de las construcciones y representaciones simbólicas, en las que la educación artística y la cultura visual en general juegan un papel fundamental.

Tan importante aspecto educativo de la cultura visual es su efecto sobre la identidad, tanto en lo que respecta a la creación como a la observación, que es quizás la cuestión de mayor importancia en educación. La educación es un proceso de formación de la identidad porque cambiamos a medida que aprendemos nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo. La creación del yo se basa en que el sujeto es investido con determinadas características a través de la representación simbólica (Lacan, 1977). Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo.

Freedman, 2006, p. 26-27

Es por tanto urgente la generación de dinámicas facilitadoras, especialmente en los entornos de enseñanza formal, que establezcan vías de subversión de esas estructuras jerárquicas, porque estas están impidiendo el desarrollo de identidades propias que se ven limitadas por el discurso oficial con el que no consiguen construir su propia identidad.

Frente a las narrativas del poder que representan los símbolos culturales de determinados grupos, las personas necesitan construir sus propios símbolos, y en una sociedad de la migración y el cambio, la identidad en construcción de nuestro alumnado cada vez encuentra menos acomodo en la narrativa que se plantea como representativa de la cultura superior y universalizadora. Todo se disgrega y separa, y tiende a reconstruirse en busca de esa integración con el espíritu individualizado que busca su propia identidad en las nuevas condiciones de relación social y cultural que el mundo del presente impone.

El sueño universalista y progresista que gobernó los tiempos modernos está en pedazos, y de este destrozo nace hoy una nueva configuración del pensamiento que ya no procede por grandes conjuntos teóricos totalizantes, sino por la constitución de archipiélagos. Agrupamiento voluntario de islas puestas en red para constituir una entidad autónoma, el archipiélago se torna la figura dominante de la cultura contemporánea

Bourriaud, 2009, p. 219

Frente a esta nueva realidad debemos ser capaces, como mediadores de la construcción identitaria en libertad de nuestro alumnado, de generar procesos y establecer instrumentos y medios para que nuestros alumnos y alumnas puedan elaborar su propio camino de representaciones simbólicas, especialmente mediante los lenguajes del arte como experiencia, y los caminos de la sensibilidad estética, afectiva y emotiva.

El sistema del arte institucional y su estructura jerárquica llevan tantos años incorporados en nuestras prácticas y vivencias que sólo cabe transformar el sistema desde el propio poder que este impone a través de la transfiguración de significados y comportamientos, aprovechando la necesaria legitimidad y legitimación de las experiencias ajenas al sistema institucional para situar nuevos discursos y marcos de relación en la esfera del poder legitimado. Utilizar los instrumentos de ese control como medio para desafiar y reconstruir las narrativas del poder hacia las narrativas de la libertad individual, se constituye en el juego predilecto del arte, y especialmente de la educación artística y de los educadores en general, y en el espacio en el que puede desatar todo su contrapoder transformador.

Bibliografía

- AGIRRE, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Agirre (Ed.), *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- BORDIEU, P. (2003). *Un arte medio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BOURRIAUD, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- BROCH, H. (2011). La maldad del kitsch. En T. Kulka (Ed.), *El kitsch*. Madrid: Casimiro.
- EFLAND, A. D., FREEDMAN, K., & STHUR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- JIMÉNEZ, I. (1998). *Mareando la palabra no nacida De la obra al espectador. Lo bello, lo kitsch, lo distante*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- MOXEY, K. (2005). Estética de la cultura visual en el momento de la globalización. En J. L. Brea (Ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- RAMON CAMPS, R. (2011). El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades. *Eari. Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 170-174.
- RAMON CAMPS, R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y Movimiento*, 8, 9-20.

Una pizza per a la diversitat.

Jocs eductius interculturals per a mostrar una realitat des de les ciències socials

Enric Ramiro Roca

Departament d'Educació
de la Universitat Jaume I de Castelló
ramiro@uji.es

Sara Prades Plaza

Departament d'Educació
de la Universitat Jaume I de Castelló
sprades@uji.es

Introducció

La comunicació que presentem és fruit de quatre anys de treball al voltant d'una realitat que de vegades se'ns oblidava: la riquesa de la diversitat. Cada vegada més, vivim en un entorn més intercultural tant en els mitjans de comunicació com en el món físic com a conseqüència dels moviments poblacionals. Front a aquest panorama, són diverses les postures que presenta la població que tradicionalment habita els països enriquits front als nousvinguts.

Ja fa dècades que països com Estats Units o Austràlia, països de nousvinguts, o imperis colonials com Gran Bretanya o França, o països colonitzats com els iberoamericans, han tingut al seu si, importants comunitats procedents d'altres països. En un principi se'ls ha acollit i inclús s'ha demandat que vingueren per a fer feines que no volien fer els occidentals o per a compensar la baixada de natalitat. La resposta, però, ha estat diversa. En uns models se'ls ha mantingut aïllats en barris aplicant un model segregacionista, mentre en altres territoris s'ha optat per la seua assimilació forçosa, i en altres per un model compensatori on es marca la diferència. Tanmateix, durant els últims anys, la crisi que ha colpejat els països enriquits ha fet que molts dels seus habitants reaccionaren contra els forasters, augmentant la xenofòbia contra els nousvinguts.

Front a aquest panorama, entenem que cal optar per la integració cultural que s'identifica amb la interdependència entre grups de diverses cultures amb capacitat per confrontar i intercanviar normes, valors, models de comportament, en postura d'igualtat i participació. A sovint el camí més adequat per a aconseguir-ho no són les conferències o les unitats didàctiques, sinó una educació subliminal a partir d'activitats quotidianes com poden ser les visites, la correspondència, els exercicis lúdics o la gastronomia.

En aquesta ocasió, la proposta que presentem és un conjunt de cinc jocs que serveixen d'excusa per a mostrar la riquesa de la diversitat que existeix al planeta.

El primer d'ells fa referència als jocs musicals, el segon se centra en les festes i celebracions, el següent focalitza l'atenció en els diferents paisatges geogràfics, el quart mostra els personatges peninsulars i de la resta del món que més apareixen als llibres d'Història i el cinquè encamina la seua atenció a les creences de les persones. Tots ells s'organitzen en una capsula de pizza amb el material necessari per a jugar.

La importància del joc

En un món cada vegada més accelerat i on predominen les tecnologies de la informació i la comunicació, el joc s'obri pas imparable com a eina educativa. L'aplicació de tècniques lúdiques en contextos diferents al joc està plenament integrada en la major part dels sectors en Estats Units. En l'àmbit formatiu, sembla que el negoci mou actualment més de 200 milions d'euros a escala global (més del doble de l'any 2011) i s'espera que ultrapasse dels 2.300 milions de dòlars durant el 2016¹.

La gamificació² s'aprofita de la mecànica del joc per oferir aplicacions atractives, i fer que les aplicacions no-joc siguin més entretingudes. En una societat occidental cada vegada més hedonista, el seu mercat ha crescut ràpidament, ja que el procés s'ha estès des dels consumidors i els mitjans de comunicació a les marques de l'empresa, la salut i els mercats educatius³ com podem observar a la taula 1.

TAULA 1

Previsió Mercat de la gamificació						
Milions d'euros	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	85	205	440	827	1441	2390

I si tenim en compte el conjunt del mercat total de jocs de vídeo, el seu lloguer, les subscripcions, descàrregues digitals, jocs casuals, jocs socials, jocs mòbils i continguts descarregables, la xifra es dispara ni més ni menys que a 42.226.000.000,00 euros (en el 2012), sense incloure les vendes de màquines. Val a dir, però, que la gamificació és encara una reduïda part d'aquest mercat, però el seu ràpid creixement demostra l'augment d'acceptació social dels jocs i la comprensió que la seua mecànica pot convertir-se en una poderosa eina de motivació.

Per això no és estrany la impressionant varietat de jocs socials que han demostrat que amb la mecànica del joc poden arribar a una àmplia audiència de tot tipus

1 Més informació a <http://www.gamesindustry.biz/articles/2012-05-21-gamification-market-to-reach-usd2-8-billion-in-2016> (consultat el 9 de gener de 2015).

2 Entenem per gamificació, el procés d'aplicació de la mecànica del joc a activitats que no són jocs i que resulta de la intersecció entre els Loyalty Programs, els Behavioral Economics i els Game Design (programes de fidelització, l'economia del comportament, el disseny de jocs)

3 Més informació a <http://www.companiesandmarkets.com/MarketInsight/Information-Technology/Gamification-Market/NI6339> (consultat el 12 de gener de 2015).

TAULA 1: Font:<http://www.companiesandmarkets.com/MarketInsight/Information-Technology/Gamification-Market/NI6339> (convertit a euros)

de persones, on molts pocs d'ells són els jugadors tradicionals. Les eines i tècniques de disseny de jocs bàsics s'estan emprant en la comercialització, la creació de marca, programes de recompenses dels empleats, l'educació i la formació, i moltes altres àrees. Diverses companyies, incloent Seriosity, Bunchball i Gigya, han existit ja fa molts anys i tenen impressionants llistes de clients, entre ells ABC, NBC, CBS, la NASA, Microsoft, Chrysler, Cnet, Sprint, i molts altres.

Aquest panorama descrit anteriorment, es va obrir pas en les universitats europees també en multitud de casos. Exemples destacats els tenim a l'Escola de Medicina de la Universitat d'Stanford que porta anys treballant amb SICKO, un programa de simulació per a que els estudiants prenguen decisions amb pacients en estat crític. I en l'àmbit iberoamericà cal remarcar el treball de la Universidad de Nuevo México on els utilitzen per a examinar de l'idioma espanyol mitjançant un joc de crims i misteri. El seu nom és diu curiosament MENTIRA i s'accedeix a través de mòbils.

També a l'estat espanyol tenim experiències molt valuoses en aquest sentit, si bé el seu ritme d'introducció és molt més lent que al món anglosaxó que disposa d'una major tradició. Experiències com la de People & Videogames han aconseguit trencar el tabú que jugar no pot ser una activitat seriosa i formativa. Altres exemples els tenim al Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital, en el qual s'aplica a l'assistència, puntualitat, participació, treballs a casa i creativitat, amb tècniques similars a les dels videojocs. Aquesta tendència està arribant també als Màsters com el de Multimèdia i Serious Games de la Salle de la Universitat Ramon Llull⁴. Però no es tracta tan sols d'una moda o d'innovar per innovar. Els resultats acadèmics sembla que justifiquen aquesta metodologia com afirma el professor Labrador⁵, doncs les avaluacions dels alumnes han millorat, així com les seues competències.

On sembla que tots els experts coincideixen és en els avantatges d'aprendre jugant. En primer lloc premia l'esforç, estimula la participació i l'esperit competitiu amb recompenses atractives per als jugadors. Així mateix, ajuda a perdre la por al fracàs, ja que l'alumne realitza tasques difícils en un escenari segur on participa una i altra vegada sense tindre la sensació d'haver errat. I a més a més, fomenta l'esperit en equip, incentivant la col·laboració entre iguals com a estratègies de suport per a unir forces i sumar coneixements amb l'objectiu d'avançar junt fins obtenir una solució.

Tòpics i estereotips

Podríem definir estereotip com una «imatge convencional que s'ha encunyat per

4 Més informació a http://www.salleurl.edu/WCM_Front/Formaciones/Pestanyes/_FHq0KEgb-SRqCt6to9pQlcKJeMaD6WTcCNWSPyQYc9_oGg7ZBnyEyRIV1ZwbnDktLTPGUzBa0nKH2R08r1xoALAS-G6l3ea86HCnEkM7YelPvMr6gG5mLOSXm9gSaWvCE1vYD4m9vIS0s8rIhmk2IDr2Q8YJO6Kx7_Fi23uS-hcg

5 El professor Labrador és director de l'esmentat Màster en Multimedia y Serious Games en la Salle de la Universitat Ramon Llull de Barcelona, i afirma que «el número de suspensos cae en picado, los excelentes suben... y no es que sea este el objetivo de la gamificación, pero si un efecto. Los alumnos estudian mucho más, colaboran entre ellos, preguntan más, se preparan mejor las clases... lo que se traduce en un aumento del conocimiento y por tanto de las notas» (13 al 19 de maig de 2014, p. 2).

a un grup de gent» (Quin i McMahon, 1997:137); es tracta per tant d'una forma simple de pensar sobre un conjunt de persones que facilita el comunicar les nostres idees, la nostra ment els utilitza amb freqüència i de forma inconscient. De vegades s'ha format a partir de les nostres vivències i interrelacions amb eixe col·lectiu i en cas de no tindre un contacte personal, normalment es tendeix a crear-lo a partir dels mitjans de comunicació. En definitiva és una forma senzilla de classificar a la gent basada en diversos factors, resultat d'una selecció de característiques per a representar a un determinat grup, una selecció que dependrà dels valors que té sobre ell la comunitat, és a dir, de l'opinió sobre el grup. Així, hi ha estereotips de nacionalitats, classes, ocupacions, races, sexes i grups.

Tots els problemes tenen causes i efectes: si una persona no estudia té més probabilitats de suspendre, si un no respecta els senyals de trànsit pot tenir un accident més fàcilment, o si un fuma i beu, generalment tindrà més malalties que una persona que porte una vida sana. Però en el cas dels estereotips, normalment causa i efecte estan invertits amb la finalitat d'evitar el problema. Per exemple, als joves generalment els costa trobar el seu primer treball, per tant no tenen diners i tenen molt de temps lliure. A més a més, la societat de consum «els obliga» a portar un ritme de vida concret. La causa és que es fan notar més als llocs d'oci, o pels carrers si no volen gastar-se el poc que tenen. Però l'estereotip s'inverteix: com estan pels carrers i pels llocs d'oci és gent que no vol fer res sinó viure dels pares. Aquesta és una forma que té la societat, i més concretament els grups de poder, per justificar moltes de les seues accions, creences i valors i mostrar als demés que determinat grup «està fora de joc».

A més a més, en tots els estereotips hi ha elements de veritat encara que moltes vegades distorsionats. És la nostra capacitat d'observació la que ens fa veure de vegades casos aïllats que verifiquen aquesta imatge, contribuint a estendre aquest judici de valor a tots els membres d'eixe grup. En tercer lloc, ens convé emprar estereotips perquè ens apropa als valors del grup de poder, amb la ideologia dels grups dominants, els quals fan veure que eixa imatge la té molta gent i la majoria no pot estar equivocada amb les víctimes dels estereotips. I per últim, la quarta raó és que ens eviten l'esforç d'haver de pensar d'una forma complexa, doncs són simples, ràpidament es coneixen i signifiquen més o menys el mateix per a tots

Una proposta didàctica sobre les creences espirituals

És molt habitual confondre religió amb creences, i espiritualitat amb religió. Inclús en certs ambients avançats intel·lectualment, hi ha una mala imatge de tot allò que faça referència a l'espiritualitat, quan realment aquesta manifestació humana té l'origen en estructures cerebrals. De fet, el propi Howard Gardner, iniciador de la teoria de les intel·ligències múltiples, no reconeix aquesta intel·ligència en la seua inicial proposta d'intel·ligències múltiples i parla de vuit: lingüístico-verbal, lògica-matemàtica, espacial, musical, corporal cinestèsica, intrapersonal, interpersonal i naturalista.

Aquesta novena varietat desenvolupa no tan sols a la persona, sinó a totes les cultures i pobles, perquè no s'adscriu a una obediència religiosa determinada.

Més enllà d'aquesta, tot ésser humà te sentit i unes necessitats íntimes d'ordre espiritual com la felicitat, el benestar integral i el goig per la bellesa i la cultura. En contextos d'anèmia, tant en l'actualitat com en el passat i possiblement en el futur, la intel·ligència espiritual obri horitzons novedosos i insospitats en el centre de les rutines diàries, de la immediatesa i a curt termini.

Objectiu

Conèixer les principals creences que hi ha al planeta i alguns dels símbols i figures més representatives, així com saber lletrejar paraules i comptar els primers nombres.

Material

Consta d'un cartó rectangular on apareixen paraules relacionades amb les principals creences tant religioses com no religioses. S'adjunta també un vareta màgica que pot ser substituïda per un bolígraf o punxó. El tauler es complementa amb un quadern on s'expliquen breument les diverses creences relacionades junt a mapes i gràfics. Aquest material, però, és totalment prescindible del joc ja que serveix únicament com a curiositat.

Explicació per a la confecció

Es tracta de seleccionar un conjunt de noms; en aquest cas concret són 11, però es pot fer amb qualsevol nombre imparell. Partint del nom més curt que puguem, anem augmentant una lletra en el següent: Ra, Sij⁶, Buda, Crist, Mahoma... i cadascun d'ells se li emparella amb una fotografia, símbol o dibuix. Tots els noms junt amb les seues imatges se situen en un cercle, de manera consecutiva, o alterna com en aquest cas, o amb alguna altra variació que es puga controlar, fins a completar-los.

L'activitat consisteix en endevinar la creença pensada. Amb aquest objectiu, la persona que presenta el joc, anirà donant colpets començant per un punt del cercle. A cada colpet, la persona que juga eliminarà una lletra de la paraula que ha seleccionat. Quan ja no li queden lletres, dirà «ja està», «stop», «sooo» o allò que considere. Aleshores, el mag estarà assenyalant eixa paraula. També es pot substituir els colpets per introduir un punxó en els foradets corresponents a cada imatge o concepte, o tapar els forats amb un gomet i foradar-lo amb una agulla. Per exemple, l'altra persona ha pensat la paraula Buda, però nosaltres no ho sabem. Donem un colpet sobre Agnosticisme i ell lleva una lletra i es queda en Bud. Si ho fem mirant el cartell per davant, donem el segon colpet en Ra i ell li lleva una altra lletra i es queda en Bu. Ara nosaltres passem a donar el tercer colpet al Sij i ell, lleva una altra lletra i es queda en B. Per últim, donem el quart colpet en Buda i ell es queda sense lletres: ho hem endevinat.

6 Ens hem permès la llibertat de cometre un error lingüístic per a adaptar la paraula «sikhs» que té cinc lletres i substituir-la per una de tres «sij», doncs no hi havia altra alternativa. En valencià, però, cal remarcar que la paraula correcta és «sikh» o «sikhisme», conegut tradicionalment també com a (literalment, «el consell dels gurus») o («doctrina dels sikhs»).

TAULA 2

CREENCES	PARAULES QUE APAREIXEN
AGNOSTICISME	AGNOSTICISME
ATEISME	ATEISME
SIKH-SIJ	SIJ
SINTOISME	SINTOISME
BUDISME	BUDA
HINDUISME	HINDUISTES
CRISTIANISME	CRIST
POLITEISME	POLITEISTES
ISLAMISME	MAHOMA
MITOLOGIA EGIPCIA	RA

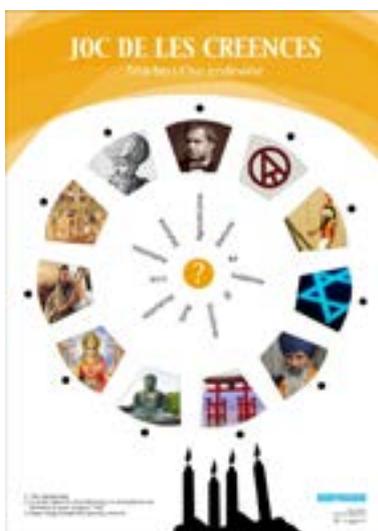
Explicació matemàtica

En aquest cas, l'explicació matemàtica és molt senzilla, consisteix únicament a saber comptar fins a les lletres que tinga la paraula més llarga i que en aquest cas és agnosticisme (12 lletres).

El nom de totes les creences està conformat per un nombre de lletres que s'incrementa en una unitat. Per exemple, comença amb RA (dues lletres), i després SIJ, BUDA, CRIST... Perquè no es note tant, en comptes de posar-hi els noms tots seguits els hi hem posat alterns. Per tant, el joc és totalment automàtic. Cada colp se li lleva una lletra i, per tant, s'arriba sempre a la imatge desitjada, tenint en compte d'on s'ha d'eixir i com hi han d'estar col·locades les imatges.

Cal començar sempre per l'Agnosticisme que és la paraula més llarga i anar assenyalant la segona imatge en cada colp. Si el joc es realitza mirant el tauler cal continuar per la dreta i si es fa per la part de darrere, seguir en direcció contrària a les busques del rellotge, és a dir per l'esquerra. Inevitablement arribaràs de forma automàtica a la paraula que ha pensat l'espectador.

Si se li vol donar un aire més imprevisit, es poden posar els noms de manera desorganitzada, o unir-los amb línies de colors de les quals únicament nosaltres sabem el seu significat, o inclús situar-los fora d'un cercle.



Instruccions

1. Trieu una paraula.
2. A cada colp que sentiu, lletregeu una lletra de la paraula.
3. Quan estiga completa la paraula, aviseu-me.

Assenyalaré la paraula que havíeu triat.

Figura 1: Tauler per al joc de les creences.

Conclusions

L'experimentació de l'activitat ha estat un èxit en tots els entorns on hem tingut l'ocasió de presentar-la o posar-la en pràctica. Els motius han estat diversos, però en la majoria de les avaluacions s'ha remarcat la facilitat d'ús, l'originalitat i creativitat de la proposta i l'adaptabilitat de qualsevol nivell de coneixements i edat.

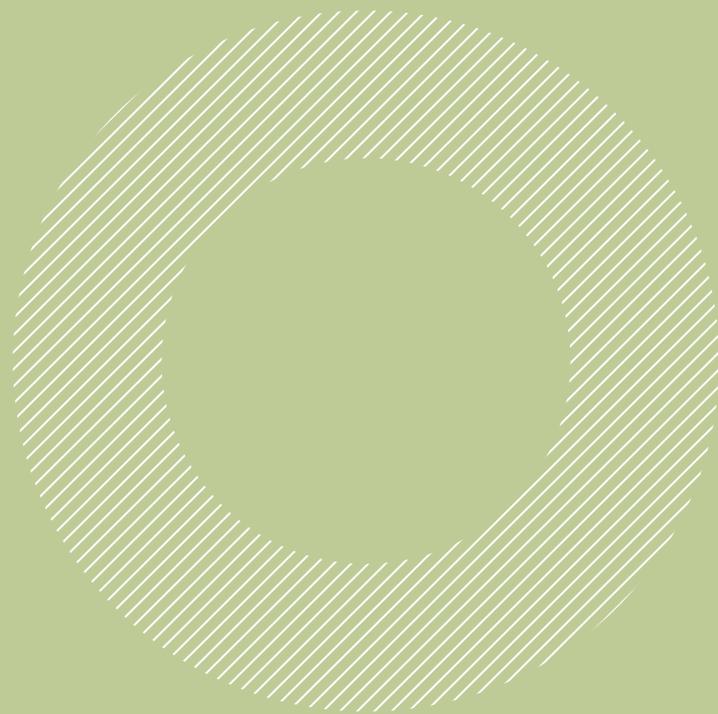
L'element polèmic ha estat el quadernet on es relacionen les diverses creences i s'expliquen les seues principals característiques, i no pel seu contingut que ha estat contrastat amb un equip de persones de diverses sensibilitats espirituals, sinó pel seu caràcter de simple accessori del joc. Tanmateix, estem convençuts que els jocs són per a jugar, sense negar-se a que es puguen aprendre competències, però d'una forma totalment voluntària. No obstant, hem comprovat com la immensa majoria dels usuaris dels jocs, han utilitzat el quadernet per a llegir-lo i creiem que el seu aprenentatge ha estat més significatiu que si la documentació hagués format part del joc.

Però aquest treball no hagués estat possible sense la col·laboració de tot el grup DIMPA (Didàctica de la Imatge i el Patrimoni), responsable últim del projecte. Al seu si hem confluït un conjunt de professors de l'Àrea de Didàctica de les Ciències Socials del Departament d'Educació que impartim classe al Grau de Mestre d'Educació Infantil i Primària de la Universitat Jaume I de Castelló. A tots ells i a l'alumnat, estem molt agraïts.

També volem fer esment del professor Esteve Humet i Climent, psicòleg clínic d'enfocament holístic i transpersonal, que s'ha encarregat del pròleg; a Abdelaziz Hamaoui, director del Centre Cultural Islàmic de València, a Llorenç Gimeno i Soler, rector catòlic i a Yolanda Gomis Costa de la Fundació Sakya de caire budista, per haver repassat el contingut del quadern sobre les creences. Igualment, volem agrair a Rafel Ferrandis i Messeguer i a Gemma Oliver Baldoví la seua supervisió lingüística en valencià i anglès, respectivament.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992): «Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity.» En *Cultural Diversity and the Schools*, editat per J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil. Londres. The Falmer Press.
- BANKS, J. A. (1989): «Multicultural Education: Traits and Goals.» En *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, editat per J. A. Banks y C. A. Banks. Londres. Allyn and Bacon.
- BANKS, J. A. (1991): «Teaching Multicultural Literacy to Teachers.» *Teaching Education* 4(1), 133-144.
- COLECTIVO AMANI (2005): *Educación intercultural*. Madrid. Editorial Popular, 5ª edició.
- ESSOMBA, M. A. (2008): *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona. Graó.
- FABRA, M^a L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Madrid. Ediciones CEAC.
- GOLEMAN, D. (1986): *Los caminos de la meditación*. Barcelona. Kairós.
- HACYAN, S. (2004). *Física y metafísica en el espacio y el tiempo. La filosofía en el laboratorio*. México DF, México. Fondo nacional de cultura económica.
- MACKNIC, S. L. i S. MARTINEZ-CONDE (2012). *Los engaños de la mente*. Barcelona. Destino.
- MARTINEZ LOZANO, E. (2012): «Vida en plenitud». *Apuntes para una espiritualidad transreligiosa*. Madrid. PPC.
- QUIN, R. i McMAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- RAMIRO ROCA, E. (2004): *Tòpics i adolescència: una visió valenciana sobre les diferents autonomies*. Castelló. Servei de Publicacions de l'UJI.
- RAMIRO ROCA, E. (2005): *La interculturalitat de les Ciències Socials*. En Sales, A. (ed.), *La diversitat cultural a l'escola*. Castelló. Servei de Publicacions de l'UJI.
- RAMIRO ROCA, E., RAMIRO GANDIA, G. i ARMENGOL MACHI, S. (2014): *Mozart i el parxís*. En DD.AA. *Actes de la XV Assemblea d'Història de la Ribera*. Benimodo. Ajuntament de Benimodo.
- ROGERSDOTTER, E. (2011): «The Curious Other: retravelling Rydh's «Indian Desert Village»». En P. Cornell, T. Hjørungdal, E. Myrdal and E. Nordbladh (eds), *Proceedings of the Workshop «Bridging the Gap: Workshop on archaeology, the national and the international»*. Gothenburg. University of Gothenburg.
- TORRALBA, F. (2010): *La inteligencia espiritual*. Barcelona. Plataforma editorial.
- TORRALBA, F.(2012): *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona. Plataforma editorial.
- TORRALBA, F. (2015): *La veu interior*. Barcelona. Comanegra.
- VREEDE, E. de (1990): «What are we talking about? Plural education and teacher education.» *European Journal of Teacher Education* 13(3), 129-140.
- ZOHAR, D. I MARSHALL, I. (2000): *Inteligencia Espiritual*. Rio de Janeiro. Record.





Albert Moncusí

Departament de Sociologia i Antropologia Social
Universitat de València
albert.moncusi@uv.es

Què importa la cultura per viure junts sent diferents

El primer que vaig a fer es agrair la possibilitat d'estar ací amb vosaltres. Anem a parlar un poc d'això que posa en la presentació «QUÉ IMPORTA LA CULTURA PARA VIVIR JUNTOS SIENDO DISTINTOS». La presentació està en castellà però jo la faré amb el meu valencià norteny, jo sóc de Tarragona, porte a València 10 anys, així que si hi ha algú que no pot seguir la conferència en valencià no hi ha cap problema: la presentació està en castellà.

He de dir, per començar, que si parlarem de cultura podríem parlar tota la vida i no acabariem mai, jo he fet una selecció d'un xicotet viatge amb algunes imatges.

Cultura: una cosa que es veu i se sent. Per exemple, el que es veu en la imatge és la processó de la Virgen del Quinche, una Verge d'origen equatorià de la qual hi ha una imatge a l'Església de Santa Mònica, al costat dels Jardins del Túria i que cap al mes de Novembre. D'ací a unes poques setmanes s'organitza una processó en honor d'aquesta verge. Ací baix teniu a una xiqueta que llueix un vestit d'origen equatorià que té una part de vestit tradicional valencià. Ací teniu una cosa que es veu, és visible, és una cosa que s'està celebrant i sembla d'ordre ordinari, les persones que estan allí ho senten igual que aquestes.

Aquesta segona imatge és una processó Sikh, prop del temple Sikh que està al barri d'Orriols. També senten i també es veu. De fet aquestes dues fotos ultimes les he tret d'Internet i hi havia tot tipus de comentaris. Això m'agrada molt, això de mirar els comentaris sobre qui havia fet la foto. En aquest cas, es ressaltaven els colors tan vius de la imatge.

Aquesta altra fotografia correspon a una processó també del Marítim del Cabanyal, declarada

oficialment patrimoni cultural. Diferent, però també sentit pels seus actors, és el que es veu en aquesta imatge familiar encara que potser no tan vistosa com l'anterior: un partit de futbol en un dels camps de futbol de Jardins del Túria. Són persones que participen en lligues organitzades per persones d'origen equatorià. Aquí en les mateixes pistes de futbol també juguen, espontàniament, altres persones com les que es veuen a la imatge següent. Després, ja en un altre tram del riu dels Jardins del Túria, hi ha qui juga a bàdminton en una improvisada pista, sobre la gespa. No he dit l'origen, però ho he fet premeditadament, perquè veurem què passa ahí. I això és una pista d'Skating, de monopatins, que també està als Jardins del Túria és gent practicant alguna cosa, això es cultura, bé, ara després ho veurem. Aquesta gent està practicant escalada lliure sota un dels ponts dels Jardins del Túria, també és una pràctica cultural. De fet, podríem no parar de posar practiques culturals, però com veurem no hi ha res del que fem que no tinga una part cultural.

Es ven i es menja al mateix riu que està al costat de la pista de futbol. Hi ha persones comercialitzant productes amb carrets que venen, un d'ells està picant gel per a unes begudes. En aquesta altra foto uns altres estan fent «domingueo», un aperitiu del diumenge en una part del riu molt concreta on es reuneixen tots els diumenges per a fer això aquestes persones d'origen equatorià. Estan bevent begudes, menjars tradicionals típics als que estan acostumats. També es veu això en el mateix riu: la Feria del Mejillón, allí estan promovent aquesta fira i diu: «¿Lo practicamos juntos o revueltos?». De vegades ens barregem, altres no, no deixa de ser cultura si ens ajuntem

o si no. He de dir que jo una de les coses que he treballat és l'ús dels espais públics i em sorprèn el procés que s'està vivint als Jardins del Túria, que és un parc que algunes parts han sigut modificades i s'han produït espais més privatitzats. Ací tenim un exemple: no és el mateix aquesta pista quant era de terra i no tenia tanques, que ara que pots passar pel costat i no veus qui juga, que has de pagar més per jugar dins, etc. No és el mateix, però el que volia dir és que hi ha gent que fa coses junts, altres que estan passejant, gent que juga a futbol fora d'estadis també, encara que està prohibit. De fet hi ha un cartell que ho diu, encara que es fa igualment perquè és una pràctica cultural. Aquesta fotografia també és d'un parc l'he feta de lluny perquè hi havia xiquets i s'ha de demanar consentiment als pares així que per això esta feta de lluny, però en aquest parc veiem persones d'origen molt divers que comparteixen aquest espai públic.

Fem cultura sense adonar-se'n, estar ací asseguts és cultural, prendre notes, tot és cultural, però no ens n'adonem. Un senyor que està fent turisme, altres que estan veient el port i de vegades deliberadament diguem açò és cultura. Per exemple açò és d'una jornada en la que vaig participar en l'organització, se n'han fet més edicions posteriorment, una jornada intercultural de demostracions. Per exemple trobaves la paradeta de les persones d'Equador que posaven la bandera, l'artesanía, organitzaven els partits i dient: «aquesta és la nostra part de cultura i el que és ser equatorià». I ho mostraven. Aquestes senyores també, eres les puntaires (associació de mestresses de casa) que van decidir portar una paradeta de puntes. Premeditadament totes aquestes persones demostraven alguna cosa. A aquesta fotografia també, unes xiques vestides de falleres amb una fotografia darrere d'elles d'una exposició sobre la Ciutat de les Arts i que es podia visitar fa un anys al costat del recinte on esta el Museu de les Arts i les Ciències.

La cultura té coses molt boniques, però també té coses molt roïnes: el refús, el control, l'agressivitat entre molts altres, també és part de la cultura. L'assistència de la policia front determinades

activitats delictives. Podem mirar cap a un altre costat, però totes les pràctiques culturals son bones per a alguns, uns altres es sentiran refusats i a altres els semblaran fantàstiques encara que no les vegem com a pròpies. La creativitat també és cultura, en Orriols vaig veure un cartell en unes jornades per a manifestar la diversitat del barri, aquesta pintada està en una paret d'un col·legi i a la direcció d'aquest en un primer moment li va semblar molt bé, però sembla que posteriorment hi ha hagut un canvi. El significat ve a ser que Orriols és un barri amb gents de tots els colors. Això també és una obra de teatre i també és cultura. La cultura és una cosa que aprenem, no cal que siga a l'escola, sinó que l'aprenem en la socialització constantment. En aquestes activitats que mostrava, el que volia intentar explicar eren els processos de mediació escolar, les ferramentes per a fer mediació en una escola, s'aprèn la llengua, també la integritat i també s'aprèn en la família.

Jo tinc una col·lega que al final sempre diu: «vols la definició de cultura? És molt fàcil: és una fàbrica de significats, així de fàcil». Després ja com tot procés productiu i de fabricació té els teus intrínquils, però és això: una fabrica de significats que té uns treballadors que som tots els éssers humans. I com ho podríem definir? La primera qüestió és que és un sistema simbòlic, una espècie d'estructura que tenim, la tenim tots i moltes vegades no se n'adonem. Jo sempre en classe pose un exemple que és les ulleres. Totes les persones que esteu ací assegudes que porteu ulleres segurament es sentirien estranys si dic que dur ulleres és una practica cultural, perquè diríeu: «no, jo duc ulleres perquè necessite veure millor, no perquè siga una practica cultural». Però clar, si un pensa que hi ha societats humanes que no conceben les ulleres, per a les quals no existeixen i no tenen cap significat, aleshores és diferent. Ah, bueno, aleshores sí, hem de reconèixer que hi ha societats que hem produït ulleres. I diu: «no, si és que en qualsevol societat on hi hagen problemes de vista li donaran un significat diferent a tindre problemes de vista i una eixida diferent». Potser diran que la persona

té unes capacitats màgiques, unes maneres de veure el món diferents. Potser ara algú després de la xerrada se les lleva, però clar és una practica cultural. Hi ha grups que externament són diversos, hi ha societats que fan unes coses, tenen unes creences, tenen uns valors i uns comportaments i unes altres que en tenen uns altres i quan s'ajunten ens adonem d'allò que reuneix a totes les persones, el centre d'interès d'aquestes jornades que és la diversitat. Així doncs, juntes pràctiques, creences i valors i descobreixes que és la diversitat cultural.

Aquesta diversitat és pràcticament intrínseca al concepte de cultura, perquè com a producte humà sempre és externament diversa: està practicada i reconeguda per grups particulars de tot tipus. Hi ha una cultura de la gent de Magisteri. Jo recorde entrar a l'antiga escola de Magisteri de la Universitat de València i només entrar com a la d'ara també, et cridava l'atenció la de dibuixos i coses que hi havia per allí penjades que no trobaves a les altres facultats, i això sols és un detall. No cal que parlem de Cultura perquè a la persona se li reconeix un origen ètnic, com a originari de València, com a gitano, com a paio, etc. No, no, cultura en tenim com a persones, una trajectòria amb altres persones i que la comparteixen, també, per una formació laboral, tenim una cultura de classe també, per formar part d'un grup de gent que comparteix un estrat social, podem tindre una cultura local per formar part d'un poble.... Hi ha molts nivells diferents i tots s'entrecreuen i tots els concentrem a la nostra vida i els compartim amb altres persones. Això sí, sempre els compartim: la cultura no és un producte individual, sí que ho és la creativitat, però després sempre acudeixen a coses que les persones reconeixen, un producte encara que siguin artistes, perquè hi ha artistes incompresos, els espectadors no entenem res, però entre ell s'entenen, també és una cultura del artistes. Per tant, algun grup específic ho reconeix.

És integrada, apresada i aprehensible: no es pots separar una part d'una altra. En el tema de l'estudi de les migracions és freqüent que s'engeguen discussions sobre pràctiques culturals

separades de les persones. N'hi ha dos que són l'estrella: l'ablació del clítoris i el hiyab. Són dues pràctiques de les que es parla molt, però això no existeix, no existeixen aquestes pràctiques per separat, hi ha persones al darrere, doncs no es pot parlar de les pràctiques sense parlar dels practicants. Això significa que no podem separar una pràctica de la biografia de la persona que la practica, de la seua visió sobre la seua vida, de les seues experiències i abans de parlar d'una pràctica, hauríem de conèixer més bé el practicant. Abans de la parlar de la fàbrica i del producte hauríem de conèixer el fabricant. En la cultura és imprescindible. Qualsevol pràctica cultural i sobretot vosaltres que treballeu en educació i esteu formant-vos per a això, s'ha d'anar amb molt de compte a recórrer a imatges de pràctiques culturals aïllades, a imatges que no tinguen res a veure amb l'experiència, amb les persones que les estan veient o amb les persones que se suposa que les practiquen. Ha d'anar acompanyat d'això. Hi ha un exemple que vos vull posar: un dia en una classe de Treball Social un estudiant em deia que un dia els varen portar a visitar la Mesquita de la plaça Xúquer. Diu «jo vaig anar allí i el imam portava un barret, després de fer la presentació i tot i jo li vaig preguntar: ¿Per què portes aquest barret?» La pregunta era: «Aquest barret significa res especial?» Però la resposta del imam va ser: «mira un amic meu va anar de turisme i me'l va regalar». Ja està! Aquell havia pensat «això és un món estrany, una persona estranya, una cosa exòtica, segur que tindrà a veure amb aquest món exòtic de la seua cultura». Doncs bé, aquest senyor duia el barret perquè li agradava i s'ha acabat, no tenia molta més explicació la cosa. El que vull dir és que no es pot pensar ni en paquets aïllats de persones que tenen pràctiques culturals i pensar que són un conjunt de pràctiques estranyes sempre i que tot té una explicació particular i única ni tampoc es pot anar separant pràctiques i llevant-los el significat que només el té si el posem en connexió amb les persones que practiquen allò. No és una essència, és un procés que canvia contínuament, per tant fins i tot la paella canvia. Ací a València, vam tindre un projecte o un intent protagonitzat per

Vicente González Lizondo, de fer un decret per a dir còm era la paella. Es va intentar fer el decret, però no va ser possible, no va ser possible decretar com era la paella, perquè hi ha tantes variants i ingredients possibles... També hi haurien altres raons segurament, però no va ser possible i no és possible tancar la paella i dir la paella és així, no. Poden haver uns mínims ingredients, però jo ja ho sé, després cadascú la fa a la seva forma, però tots ens entenem: és paella. Però és això, és un procés que canvia, introduïm coses noves, repertoris nous, és molt flexible la cultura i aleshores no és una essència que heretem, encara que nosaltres una part la seccionem com si fóra una essència. Per exemple en el Cabanyal tenen a seua processó i això es una part que han separat i han dit això és una tradició, però segurament no es celebra igual ara que fa trenta anys, canvia, sempre canvia, però les persones les vivim com si no canviessin.

Un altra cosa, no és un objecte que està ahí, sinó un procés que es modela, és una manera de representació del propi món i categorització dels altres. És veritat tot el que estem dient, però el món és molt més fàcil si no pensem tant. Aleshores si vegem a algú i tenim un estereotip sobre aquest algú, perquè pensem que és gitano, que és moro o el que siga, projectem una categoria i és més fàcil relacionar-se amb la persona perquè ja tenim, es suposa, una informació prèvia. Clar, ens permet categoritzar als altres. La cultura, pensar que tenim uns atributs culturals que estan ahí, no pensem que és un procés, ens comportem com si fóra una cosa que està ahí i és d'aquesta manera i que comporta una identitat, que comporta que si tu eres per exemple un gitano tindràs una sèrie de coses que t'identifiquen que serà d'aquella forma. Això al final són tòpics, estereotips, sí, però els estereotips són, vulguem o no, com una fórmula per a comunicar-se. Després podem aprofundir més en la relació, però primerament són per a comunicar-se. Per tant, és un marc de representació nostre per a imaginar-nos el món i aquest món inclou els altres i els hi posem un nom. Normalment és més fàcil fer-ho amb els altres que amb nosaltres mateixos.

Hi ha una pregunta que sempre faig a classe en la signatura que done en Treball Social que és: doneu-me exemples de grups ètnics. Quan acaben, sense excepció, no m'he trobat encara amb cap estudiant que siga capaç de dir-me quin és el seu grup ètnic. Els dels altres sí, però el seu no. No en tenen, només tenen identitat ètnica els altres, una cosa un poc rara. Per què? Perquè el procés de categorització és molt senzill amb els altres, funciona, però quan ens coneixem a nosaltres mateixos és més difícil, més complex i sobre tot quant els altres són una minoria, és molt fàcil posar un nom, però quant son una majoria no cal que és pregunten res, viuen cada dia i s'ha acabat.

I per últim la cultura és un camp específic de producció, això vol dir que és un camp professional. Hi ha gent que és dedica a la cultura, a l'art, al teatre, a la música. Per tant això també és cultura. Però ací anem a parlar en un sentit molt del meu camp, un sentit antropològic, que és, el sentit de que tot producte que fa un ésser humà té darrere valors, coneixements, creences que d'alguna forma el justifiquen i que són compartides amb altres éssers humans. És un procés i aquest procés està animat, si és un procés vol dir que es mou, el que ens podem preguntar és: Per què es mou? Podem dir que la cultura és canviant, però per què? Quina és la benzina de la fabrica? Ací tenim una sèrie de punts i cada punt ve a ressaltar assumptes, qüestions de la nostra vida, del nostre món actual que fan que la fabrica funcione. Primer fluxos globals, moviments, moviments de què? De persones, de mercaderies, d'idees, que fan que les persones tinguin contactes amb realitats culturals que no coneixien. Moviments que poden ser físics i no físics, els mitjans de comunicació per exemple. Segon, ací hi ha tres paraules un poc complicades, la primera està amb una barra, perquè són dos cares d'una mateixa moneda: el procés de desterritorialització i de reterritorialització. La idea és que en el món en què vivim, cada vegada més, estem convidats a tindre una experiència separada dels llocs, amb els telèfons mòbils que dagueu, les tablets..., amb això ja és veu. Tu pots

no estar ací, podria estar ara mateix algú ací i no estar ací dins, estar mirant el seu smartphone i estar en un altre lloc, no està ací. Estem convidats a estar separats de l'experiència territorial, no només individualment, sinó també col·lectivament, perquè aquest moviment sembla que desdibuixen el nostre territori, introdueixen significats nous en aquell món que era tan confortable, que podia ser tan confortable, cada vegada que s'introdueix una cosa nova la fabrica costa més que treballo, i ens veiem obligats a treballar amb aquelles coses noves que coneixem. Però clar l'altra cara és, sí, molt bé, introduïm coses noves, però els humans no podem viure sense saber qui som i per a saber qui som necessitem xafar en algun lloc. Aleshores són les dues cares d'una mateixa moneda, el mateix procés que fa que tinguem un món cada vegada més interconnectat i on les fronteres es desdibuixen, fa que les persones busquen noves fronteres, encara que siga per a presentar-se a totes aquelles persones que venen, per exemple, com a turistes. Els pobles que reclamen patrimoni cultural i diuen: «tinc un patrimoni». La lògica de part d'aquesta reivindicació és ensenyar als altres qui son, però també a vegades és defensar que estan perdent alguna cosa pels fluxos globals. Ens pot donar per a fer la defensa de l'Horta de València, per exemple, com a patrimoni de tota la humanitat i dels valencians o ens pot donar per José Bové, no se si el coneixereu, que era un senyor que va atemptar contra el McDonalds perquè li semblava que estaven fent un atemptat contra l'economia local i la producció agrícola que feien en la Bretanya francesa. Aleshores aquest senyor feia un atemptat i deia això és el nostre territori, però el feia perquè estaven passant per ahí forces que li semblava que el desdibuixaven, per tant es un doble procés que anima una producció cultural per un costat, que navega per el nostre món, aparentment sense fronteres, però per altre costat nosaltres vivim en fronteres i necessitem el territori, la experiència territorial. Aleshores produeix noves experiències territorials i encara hi ha una tercera paraula molt important per al món en què vivim que és el transnacionalisme. Com que aquest món de moviments és com

és, hi ha persones que tenen projectes familiars que superen les fronteres i que per tant aquestes persones igual que nosaltres que ens alcem cada dia pel mati i anem a la feina, podem dir bon dia a una persona que viu amb nosaltres, el nostre pare, la nostra mare, la nostra parella, fills, etc i després anem a treballar naturalment i mantenim un contacte amb aquesta gent, hi ha persones que se'n van a milers de quilòmetres de casa seva i segueixen mantenint el contacte. Però mantenir el contacte, no físicament perquè no poden desplaçar-se cada dia, però es veuen cada dia per les noves tecnologies, s'envien diners, mantenen projectes conjunts, financen projectes de desenvolupament al país d'origen i per tant converteixen el seu món en un món en el que tenen els peus clavats en dos territoris nacionals al mateix temps i això també anima a una producció cultural. Les pistes de futbol que heu vist, en alguns casos ahí es celebren els que són partits de equavoley que és una modalitat del voley que es juga a Equador que s'està traslladant als nostres parcs de València. Tal com es juga allí hi ha coses exactament iguals que es fan en un parc de Quito, exactament igual, fins al punt que hi ha gent que trasllada pràctiques. Per tant i fins i tot podríem arribar a mantenir que amb els diners que es guanyen amb aquestes lligues, per exemple, financen projectes en el seu poble d'origen, connexió transnacional, fixeu-vos si pot arribar a tindre conseqüències una cosa aparentment tant banal com jugar a voley en un camp d'un parc. Per tant això anima a la fàbrica. També anima a la fàbrica que estem sempre clavats en un procés doble, els altres diuen qui som, nosaltres diguem qui som i en aquest procés constant, en un contacte amb els altres es fabrica. Per exemple en un parc com el que heu vist hi ha moltes fórmules de convivència i molts tipus de situacions on només hi ha persones d'un origen, persones de dos, clar i es pot parlar d'un ús ètnic, d'un grup que patrimonialitza aquell espai, però en veritat és momentani. Al final el que compta és que tots utilitzen el parc en algun moment, encara que en algun moment d'aquest procés d'utilitzar el parc, igual que a nosaltres ens passa en la nostra vida, podríem dir que aquestes persones són d'aquest

origen perquè fan una determinada cosa de les que fan, té unes característiques que té a veure amb un origen amb el que s'entén, per exemple que aquestes persones que juguen a equavoley no juguen només perquè sí, és perquè es senten agust amb una cosa que els hi resulta familiar. Vist des de fora es mira, i hi ha gent que inclús m'ha dit «esto es un gueto». Això és una pràctica que puntualment es celebra d'unes persones que es senten còmodes i després també es senten còmodes amb els seus xiquets al parc com també estàs tu, un gueto és una altra cosa, un gueto és un lloc on unes persones estan confinades per la discriminació externa molt forta i hem d'anar amb molt de compte amb les qüestions de discriminació perquè això sí que és un problema, però la discriminació no és responsabilitat dels que estan dins del gueto, al contrari, són els últims responsables d'això, i per supòsit el concepte gueto no es pot aplicar per a res a l'ús d'un camp de futbol un diumenge que després utilitza una altra persona i és completament diferent un altre dia, no es pot aplicar això. Però la fàbrica segueix, i segueix perquè nosaltres necessitem sentir-nos algú i necessitem parlar de l'altre.

Es poden incorporar elements de qualsevol cultura, per tant, els límits sempre estan difusos i hi ha una negació constant sobre fins on arriben. Hi ha una recerca, però al mateix temps necessitem límits. És el que us deia; per exemple, es pot parlar de pràctiques religioses. Parlar de l'ús d'una peça com és el hiyab representa determinats discursos sobre això. Posar una ratlla i dir no, és que això és un país laic. Hi ha un curt que es diu Hiyab que vos convida a veure, és el cas d'una xica que no la deien entrar a l'escola perquè porta el hiyab. Quan li estan diguent no entres a l'escola, estan posant un límit. Hi ha gent que el necessita. Jo m'he trobat en un treball de camp, en projectes d'investigació en els que he treballat amb gent que es sent molt incòmoda amb la diferència i podem enganyar-nos i dir que la diferència és molt bonica, la diversitat és preciosa, és un valor de la humanitat, tot el que vulgueu, però quan una persona porta cinquanta anys vivint en un barri, s'ha criat en el

barri cinquanta, seixanta, setanta anys al barri i aquest comença a canviar i els veïns comencen a ser gent estranya que no coneix i que tenen un món molt estrany, clar jo comprenc a aquesta senyora o senyor que quan va pel carrer es canvia de vorera es pot sentir estranya. Una frase que he trobat molt fent investigació és «me siento extranjero en mi propia casa». No passa res, benvinguts al club, en certa manera tots som estrangers en algun lloc en algun moment de la vida, el que passa és que aquests fluxos han fet que això siga més fàcil per a gent que ho tenia més complicat. Però clar, aquesta gent necessita tallar per algun lloc, hi ha que s'hi apliquen, es posen en moviments d'extrema dreta i s'apliquen de veritat en el tema de l'alimentació i d'altres de forma més inconscient intenten posar el límit a la seva manera. En el tema de l'Educació la qüestió és com treballar això. No sé com un educador pot tractar bé aquestes coses sense caure en els tòpics, estereotips, etc. És difícil. Segurament es pot fer a partir de l'experiència de les persones, però ha de ser difícil.

I per últim, és veritat que quan hi ha gent que es desplaça a viure a un altre lloc, els seus membres poden reclamar coses. Reclamar què? Jo per exemple puc ser musulmà i anar a una escola i descobrir que hi ha una assignatura que es diu religió, ara es diu religió catòlica, però fa uns anys no es molestaven a posar catòlica, posaven religió. Jo entre allí i és religió. Clar, si jo no sé res del tema i pense: «Ah mira que bé que podré triar la religió del meu fill si sóc musulmà podré...» no, no és possible. Per què no és possible? Perquè en un moment donat en el nostre país s'ha posat el límit que és aconfessional, no és laic, però és aconfessional, és una mica particular i s'ha posat el límit que diu: fins ací arriba això de la religió. Ara li han posat el cognom que és la deferenza catòlica, però segueix sent religió catòlica. D'acord que poden ser valors universals, però segueix sent religió catòlica. Aleshores, quan diu això de «reconocimientos y acomodaciones» a veure, hi pot haver gent que reclame, com a grup religiós, aneu amb compte de no confondre, que siga musulmà no vol dir que siga estranger, hi

ha musulmans que són espanyols de tota la vida. Ací a València, per exemple, el Centre Cultural Islàmic tenia una presidenta que es deia Amparo, tant o més valenciana que molts dels que esteu ací i un imam que és deia Vicente. Estrangers ni per casualitat. Per tant, estic parlant de religió, però podria parlar d'altres coses, per exemple de la llengua, reclamar la llengua. No fa falta que pensem en diversitat pensant sempre en persones que fan milers de quilòmetres. Això que estem fent ací es diversitat. Que jo estiga parlant en esta llengua és diversitat i el que passa en el nostre país, en Espanya, també és una qüestió de diversitat interna. Hi ha moltes vessants de diversitat i hi ha reclamacions de dret de reconeixement de pràctiques, però el conjunt de la societat i l'acomodació fan que siga possible a la pràctica, perquè es puga seguir practicant.

Més o menys, no vos he posat una definició acadèmica de cultura però per a que vegeu per on va, més o menys, aquesta fàbrica que hem definit. Però el títol de la presentació tenia una segona part que és «y qué tiene que ver para vivir juntos siendo tan distintos». Hem parlat de la cultura, hem parlat de ser diferents que té a veure amb cultura, de ser iguals també, però que passa amb això de: «vivir juntos»? Per a això necessitem parlar de convivència. Ací acudiríem a un model, hi ha un antropòleg que segurament coneixereu alguns d'ací que és Carlos Jiménez. Ell té una tipologia d'estadis de relació. Diu: hi ha una cosa que es la coexistència, nosaltres estem junts, però no parlem, no interaccionem, diguem que compartim l'aire que respirem i poca cosa més. És la concomitància i com concomitància, seria estar al seu costat sense tindre cap interacció mínima. Hi ha un altre estadi que es l'hostilitat, que ja es una interacció, però d'un altre tipus, que és pegar-li al del costat, insultar-lo, discriminar-lo, agredir-lo. És un altre estadi de relació i això seria l'agressivitat, la violència, la competència, el conflicte sense negociació, sense resolució. No és una no-relació es una relació també però d'un altre tipus i el quart i últim que veieu ahí és la convivència. Viure junts vol dir conviure. I conviure que significa? Vol dir que

les persones interactuen, tenen relació però no vol dir que siguen amics de tota la vida. Això és una interacció, nosaltres estem interactuant i no cal que siguem amics de tota la vida i no tenim la obligació d'anar-nos-en tots després a prendre una cerveseta, no tenim cap obligació, ni de ser amics de tota la vida, ni de comportar-nos com si fórem germans ni res d'això. No tenim cap obligació, això ja és un acte de convivència. Tots estem compartint un espai d'interacció igual que comprar en el mercat que també és un acte de convivència. Agafes el numeret, hi ha unes regles i és veritat que hi han diferents situacions d'interacció que comporten més profunditat o menys, però és convivència. És una convivència que vol dir que hi ha hagut un aprenentatge per compartir situacions, sense passar a la hostilitat ni sense fer com si l'altre no estigués allí.

Aleshores, en què consisteix això? En compartir codis, finalitats, pràctiques. Vol dir respectar normes, resoldre conflictes pacíficament si n'hi ha, vol dir pertànyer a alguna cosa, a algun projecte, sense necessàriament ser el mateix. No passa res si jo tinc un origen diferent al d'ell o ella, no passa res. Allò important és que podem estar involucrats en projectes conjunts, per exemple, reclamar que l'escola del nostre barri tinga tots els serveis que haja de tindre, que els transports públics estiguen bé, que els carrers estiguen bé, compartir com a ciutadans un projecte. Vol dir que això pot afavorir el que es diu integració. Aquí he de fer un incís. En les Ciències Socials cada vegada més s'està criticant el concepte de integració. Jo estic encara amb els que utilitzem el concepte, però comprenc la crítica. La crítica és que si tu parles d'integració sembla hi ha un paquetet molt ben fabricat, on ve un i diu: ara aquest cap a dins del paquetet, quant no és veritat, les societats no són conjunts perfectament cohesionats als quals algú s'enganxa, són projectes imperfectes si voleu vosaltres. Per tant, hi ha qui parla d'acomodació i diu: «bé, doncs ara com si aquí veniu ara de cap i volta sis a la taula i haurem de fer-los lloc, doncs haurem de moure'ns tots per a encaixar i no sempre és desitjable». Un dia, una AMPA em va demanar que fera una

xerrada en la seva escola sobre immigració. Va ser una amiga qui m'ho va proposar. Jo li deia: «bueno, això és, com quant convides algú a casa teva, hi ha gent que no fa falta que els convides i vénen igual». Clar, doncs aleshores t'has d'espavilar per a acomodar-te, per a estar còmode. Llavors és un procés que té dos parts molt clares: hi ha algú que és una minoria i hi ha algú que és la majoria. Tots han de fer alguna cosa però, el més responsable del que passe no és la minoria, mai, per molt que puga xocar-li a algú això. No és mai la minoria, és la majoria, perquè, és la que té el control de les regles, de les normes, la que té l'hegemonia sobre el que passa. A la fàbrica és el cap de planta i l'altre és un operari que fa el que pot, però no li podem demanar a l'operari totes les responsabilitats perquè això no és de treball, no funciona d'aquesta forma. Per tant, d'alguna manera, el que ve a dir ací, és que l'acomodació és un procés en el qual construïm una societat cohesionada amb minories i majories, però, la màxima responsabilitat la té la majoria, no la minoria. Per què? Perquè ha de fer canvis perquè tots estem còmodes i és el que controla els recursos per a fer canvis, la major part, no tots. No és que la minoria siguin uns desvalguts que no poden fer res, no ens enganyem, però el que té més control és la majoria. Que vol dir? Vol dir aconseguir entrar en un cercle on es pot participar de la redistribució, el coneixement i la representació. Llavors es pot parlar de que una persona forma part d'una societat. Si és possible que entre en la esfera de distribució, la distribució és el que l'Estat ens dona quant paguem uns impostos, per exemple. Si, posem per cas (i es una de les coses que està passant a Espanya ara mateix) es decideix que només tenen dret a la salut pública unes persones, i unes altres no, perquè diem que no paguen impostos, que sí que els paguen perquè com a consumidors paguen l'IVA, però bé, estic parlant clarament d'una legislació que ara ha eixit que impedeix atendre a les persones sense papers en els serveis públics de salut si no paguen, si paguen sí. Aleshores els hem llevat una part dels seus drets perquè són gent d'un altre món. No poden participar de la redistribució, dels beneficis de viure amb nosaltres

que som els que podem pagar impostos perquè tenim oficis i beneficis, treball i propietats reconegudes. Segona qüestió: el reconeixement. Tu, si ets diferent, no vius a casa teva i jo no vull saber res d'això, vol dir que no li estem reconeixent les pràctiques culturals d'aquella persona, diguem que no tenen possibilitat de presència en l'espai públic. I per últim, representació, si damunt li diguem que no pot representar-se, no pot representar a ningú ni en una associació, ni en un partit polític, malament anem. La convivència que porta la integració comporta acceptar aquestes possibilitats i a més a més vol dir a drets civils, polítics, econòmics, socials i culturals, tots aquests drets.

Ja vaig acabant. Aquest quadre és una cosa que igual ús sona. Mireu, hi ha tres grans maneres d'entendre com fer que en una societat multiculturalment diversa les persones siguin incorporades. Hi ha un model que és el francès, que és l'assimilacionista, que és dir «si vostè vol viure amb nosaltres s'ha de semblar a nosaltres». S'ho curren, diu «usted se lo curra», si és igual que jo, ja està, molt bé i si no ho és, tot allò que és diferent s'ho guarda per casa seva. Que vostè és musulmà? A casa seua. Que vostè és catòlic? A casa seua. A l'espai públic no sabem res de tot això, és un altre món. Vostè ho viu tancat a casa seua. Clar això no funciona del tot. Ací teniu tota l'explicació. La idea és que la gent són individus, aparentment no hi ha drets col·lectius, se suposa que la gent per viure en un territori pot ser considerat que té uns drets, no hi ha diferències a l'espai públic. França i Estat Units, encara que un poc diferents, serien prototips d'aquest model assimilacionista. En realitat després, no funciona així. Jo mateix vaig estar a França i hi ha un barri «La goutte d'or» a on hi ha un centre islàmic que l'ha pagat ajuntament de París i estan plantejant-se fer un oratori amb diners de l'ajuntament. I dic jo, «però això no es París?» «No és França?» Doncs sí, però han hagut de reconèixer que hi ha maneres de ser francès i de París sent musulmà, encara que això sembla contradir els seus principis.

Un altre exemple és l'estat plurinacional, que seria el cas del Regne Unit, Renim ací gent que ha vingut d'allí i segur que hauran sentit parlar molt a fons, d'Holanda o el Quebec on s'accepta per tradició la diferencia en l'espai públic. Per exemple, un conductor d'autobús que és un exemple típic els sikhs poden portar un turbant del color de l'uniforme, però poden portar turbant. I l'últim, seria la estandarització, que és segregacionista. El prototipus es planteja a Alemanya, i és dir: «no, vostès són diferents, no poden ser mai alemanys, no poden tenir mai els drets que tenim els alemanys i ho tenen ben difícil, ben cru i per tant ja poden muntar-se la seva vida pel seu compte que no hi ha cap problema».

Són les grans tres maneres d'entendre això i preguntareu, doncs quina és la nostra? Doncs no en tenim, no en tenim cap, Espanya no en té cap. Quan estava Zapatero, semblava que tiràvem cap l'assimilacionisme, però és una cosa que anem navegant, ens anem fent així com podem.

I direu, hi ha alternativa a tot això? Hi ha gent que diu sí, la interculturalitat. Molt bonic, però molt difícil. Mireu, dues coses ja, per acabar, que podem dir de la interculturalitat. Una, interculturalitat vol dir la relació entre cultures. És molt bonic explicat d'aquesta manera, és fantàstic, fer activitats interculturals, jornades interculturals, però, hem de dir primer que és un procés que no descobrim res, perquè és natural, és normal la interacció amb gent que és diferent i acomodacions espontànies. Si algú de vosaltres té amics que són originaris d'altres llocs aprèn coses contínuament i per tant ja està practicant la interculturalitat, no estem descobrint res, no ens estem inventant una cosa nova, però seria aquesta cosa. Parla Toni Ariño de trobar les pròpies arrels «en la extrañeza como espacio propio de la identidad», o siga descobrir qui som, a través d'adonar-nos que el món és un món on som estranys. Això seria la norma. «Reconocer las raíces en las arenas movedizas por las que transitan los viajeros». Resulta que nosaltres som humans com els altres i això és bona part de la nostra identitat. Però clar, la interculturalitat aquesta espontània podria arribar a ser un projecte. Com ho fariem

per a que fóra un projecte? Que podríem fer? Tot això que podem dir és molt bonic, però segur que després podem parlar si realment això es possible dur-ho a la pràctica i com fer això. És molt fàcil dir-ho en teoria, però molt difícil de aplicar.

Primera qüestió, la interconnexió, per tant, la norma no ha de ser separar les persones per origen, tampoc ha de ser provocar que estiguen juntes per origen, sinó, simplement generar espais on tinguen l'oportunitat d'estar juntes, que no l'obligació. Es tracta de que hi hagen oportunitats de conèixer gent diferent i de tenir contactes interculturals.

Segon, hi hauria d'haver uns espais comuns per a fer això, l'escola podria ser un d'ells per exemple. També els barris o els parcs, com heu vist abans en fotografies. Caldria també evitar els prejudicis etnocèntrics que tenim les persones inevitablement. Mireu els més etnocèntrics de tots són els esquimals. La paraula «inuit» que vol dir ésser humà. És un exemple d'etnocentrisme, però tots el vivim. És a dir, el nostre nom és «els humans» i la resta no són humans. Mireu, a mi que em presenten a algú que puga dir que en la seva vida no ha sigut etnocèntric almenys una vegada. Clar direu: «no, no, jo no he tingut mai prejudicis, jo sóc una persona que no té prejudicis». A veure això és molt difícil, ha de ser molt difícil. Mireu jo si el conec l'admiraré, perquè clar, tots tenim els nostres prejudicis, coses que coneixem d'abans sobre els altres, imatges preconcebudes sobre els altres, que projectem a la realitat. Doncs això és el que s'ha de intentar evitar, que no siguin prejudicis, sinó resultat d'experiències de contactes reals.

Tercera cosa, la comunicació com a norma, la traducció, la mediació com a estratègia, on les parts tenen sempre alguna raó. Un model de relació, de coneixement incluiu sempre és humà, dins del que siga possible. No parlar de la cultura com a característica. No, per favor, no. «Danzas del mundo», molt bonic sí, però no. Les persones que estan fent balls són també persones que mengen com tu, compren al mercat, al Mercadona, al Consum, on siga. També, explica

això també, perquè sinó sembla que la cultura siga un assumpte folklòric i no és un assumpte folklòric, també però no, no només això.

Per tant, es tracta de pensar no en característiques culturals sinó en la pràctica d'aquestes característiques per part de persones concretes a la seva vida, i és tan diferent com persones hi ha. Després, quin es el focus d'acció d'aquest model? Tota la societat no només una part, no la minoria. I ací ja teniu exemples: coneixement d'idiomes, patrons culturals, empatia, exercicis de repensar la pròpia cultura, treballar sobre els prejudicis o estereotips que tenim, ser conscients de l'afecte i el sentit del propis missatges, que és una competència molt complicada. Diu «énfasis en las comunidades de afecto más que en las de creencias». El tema és que siguem capaços de veure alguna cosa en les persones independentment de que creguem en coses diferents.

I per últim, quines propostes? El currículum antiracista, moltes són les propostes que per exemple a Anglaterra coneixen o a Holanda, a països d'orientació multiculturalista, que ja estan acostumades a reconèixer la diferència. Per tant, moltes propostes es basen en aplicar aquestes mesures. I ja per acabar. A mi un dia em varen enviar document d'unes jornades de l'Ajuntament de Parla que estava molt bé i vaig agafar des d'aquell dia aquesta idea que m'agrada molt. Nosaltres podem veure el món. Sí que estem parlant de cultura, però amb compte podem tindre un enfocament del món que siga sempre culturalista i que per tant partisca sempre de les pràctiques culturals, dels valors, de les creences, els continguts culturals o podem tindre un enfocament ciutadania que parla no de la fàbrica, sinó dels fabricants. Doncs a nosaltres ens interessen

els fabricants no la fàbrica. La fàbrica en si, sense fabricants, no és res. Per tant, on diríem que parlem de diferència no parlem de diferència, sinó d'igualtat i diversitat. Pràctica d'elements culturals no, sinó en el seu context en igualtat amb els altres o si hi ha algú que té poder, hegemonia, hi ha situacions de discriminació, això. Relacions entre cultures no, sinó projectes comuns en els que poden participar persones que en algun moment poden no compartir creences o valors. Promoció de col·lectius nacionals no, sinó, promoció de projectes ciutadans en què col·laboren amb diferents col·lectius nacionals. Culturalisme essencialista d'una essència cultural, mai; més aviat identitats dinàmiques i múltiples. Tots tenim coses diferents que anem portant a la nostra motxilla. Diversitat cultural no tant, sinó llibertat. A mi ara em pregunten allà al photocall jo diré això, llibertat. A mi si em dius diversitat diré llibertat. Aquesta és la paraula, perquè del que es tracta per a mi és de l'autonomia personal. Tindre instruments per a moure's en un món divers. Això és el que hem de tindre i ser capaços de moure tots junts, tindre autonomia personal per a poder viure junts. I per últim, dues últimes coses. Hem parlat d'un model que tenim als immigrants específicament o els estrangers i ací he ficat immigrants, però després parlu de gitanos que també seria una opció. Atendre específicament només a un col·lectiu sempre com a col·lectiu separat. Un altre en el que dius no, tenim serveis generalistes que per determinades coses fan una atenció concreta i per altres no. I per últim, per un costat subratlla les fronteres i a l'altre el que fa es perseguir una ciutadania cohesionada amb un projecte compartit. Aquests plantejaments serien bon punt de partida per a viure junts, essent diferents. Moltes gràcies.



Apolline Torregrosa Laborie

Université René Descartes
Paris V, Paris

Historias de vida del profesorado y conectividades

La sociología se preocupa o se interesa en comprender por qué estamos juntos. Hoy estamos juntos, sin conocernos, nos conocemos algunos, pero nos encontramos en un mismo espacio, en un mismo tiempo, porque hay algo que nos reúne. Desde la Sociología del Imaginario tratamos de comprender cuáles son los imaginarios que hacen que nos juntemos, que tengamos ganas de estar juntos. Entonces, cuando yo hablo de educación, lo pienso más como un imaginario. Entonces para mí, la reflexión de la diversidad, el yo comunidad, los contextos alternativos, las voces participan del ambiente de esta época. Muchas veces miramos más hacia atrás para comprender qué sociedad hubo, qué época hubo... pero es siempre más difícil comprender qué es lo que sucede hoy, y tenemos como ciertas perspectivas pero estamos más como en la nebulosa, y nos cuesta más determinar qué es lo que está sucediendo, «¿cuáles son las efervescencias sociales?». Entonces, vamos a tratar juntos, de hacer un poco ese viaje entre la historia y lo cotidiano, el hoy, lo actual, para ver qué es lo que sucede, por qué estamos en esa situación, tal vez estamos justo en un pasaje de una educación a otra. Hay una pregunta que resuena mucho que era: «¿Tenemos la sociedad que nos merecemos?» Creo que es necesario preguntárselo porque todos estamos generando la sociedad en la cual estamos viviendo, y es necesario preguntarse si realmente corresponde a lo que necesitamos, a lo que merecemos.

La sociología también analiza justamente esas diferentes épocas y nos damos cuenta que la época significa paréntesis, en su etimología, y un paréntesis se abre y se puede cerrar, y justamente, hay un momento en el que se necesita

cerrar porque es como si llegamos a un punto de saturación. Llegamos a ese punto de saturación y hemos alcanzado un cierto nivel, una cierta exigencia de un paradigma. Llegamos a un punto de saturación y necesitamos pasar a otra cosa y me parece que actualmente estamos vivenciando ese punto de saturación, saturación de cierto sistema, de cierta estructura, de cierto modelo y necesitamos generar un pasaje, ir hacia otras perspectivas, otras alternativas, buscar otros caminos.

Estamos sintiendo este punto de inflexión, un pasaje hacia tal vez otro paradigma, hacia otra perspectiva de la educación, y es lo que me gustaría pensar. Justamente la saturación es cuando ese modelo social que hemos generado, que nos «merecemos», no corresponde más a nuestras necesidades, y cuando digo necesidad son necesidades sentidas, no corresponde más a lo que podemos generar juntos y tal vez ese modelo que hemos construido en una cierta época ya no está correspondiendo a lo que estamos esperando a lo que podemos generar juntos. Entonces por eso se genera esa saturación.

Como socióloga voy a partir de la educación como espacio de socialización, justamente lo han presentado también los ejes: el pasaje del yo individual al yo comunidad implica la socialización. Para mí esa noción de socialización es esencial porque la educación sería ese espacio de socialización, donde pasamos del ámbito privado, que sería la familia, al ámbito público que sería la escuela. Es decir, socializar en el sentido que nos vamos a encontrar con otras personas de la misma edad y adultos, es decir, la educación es un espacio que nos va a socializar. ¿Quién lo hacía antes? ¿Quién daba ese espacio de socialización?

Era la Iglesia, la Iglesia era como el espacio que conformaba la comunidad alrededor de un imaginario común que era la espiritualidad, la creencia en algo, pero era la Iglesia la que daba ese espacio de sociabilidad. La escuela continuó con ese propósito pero lo hace de otra manera, es evidente. Y religión, etimológicamente quiere decir religar; religar a las personas en torno a un imaginario que sería lo sagrado, lo espiritual. La educación religa, también, en torno a otro imaginario que sería el aprendizaje, la formación.

Entonces la primera pregunta es: ¿De qué manera nos socializamos a través de la escuela?, y ¿Cómo nos integramos, cómo nos hacemos parte de la sociedad desde la escuela? Un encuentro con el adulto a partir de cierta estructura, el encuentro desde la familia con el adulto es de una manera, desde lo íntimo, desde lo familiar, desde lo sensible, y cuando entramos a la escuela nos encontramos con adultos también pero de otra manera. ¿Qué es lo que media esta relación entre adulto y niño? ¿Qué es lo que está mediando esta relación? Primero los saberes, la disciplina es lo que va a mediar este encuentro; las horas, es decir, vamos a encontrar a los adultos según ciertos horarios; etapa, también hay etapa de infantil, etapa de primaria, etapa secundaria, es decir, que es todo una organización de los encuentros. Los encuentros entre adulto y niño están organizados según una estructura muy planificada según qué criterio, clasificamos según la edad, según el tiempo, según la etapa, según la opción, según la disciplina. Una organización bien estructurada que no deja escapar casi nada. Entonces, ¿qué tipo de socialización y formación estamos dando? Es una socialización desde la separación, la división, la clasificación. Un punto importante de esa socialización es la separación en la que estamos inculcando a los niños, donde se genera una estructura de jerarquía y desde la separación los alumnos van de a dos y, si se portan mal, los separamos, o sea, la separación es el elemento de poder, de autoridad, más que de autoridad, de autoritarismo para generar un clima de estudio.

Los espacios de las escuelas son neutros, son parecidos a los hospitales, donde los colores son

siempre blancos, verdes, amarillos o grises, que es como un corredor donde tenemos un objetivo, ¿cuál es el objetivo de la educación, de la socialización? Ir hacia el futuro, porque todo se va a situar en: el eje es el adulto y nos tenemos que proyectar, tenemos que proyectar a los alumnos para que sean, se vuelvan esos adultos, los adultos del mañana, los adultos que se van a integrar en la sociedad que estamos generando, es decir, es una educación basada en un futuro que se proyecta, anticipa hacia el adulto y que no tiene en cuenta el presente, lo que está viviendo, o sea, por eso lo hago como metáfora de un corredor que tenemos que atravesar y llegar hacia el objetivo: ser adulto, tener una carrera, una profesión y participar de la sociedad.

El niño en el momento que está en la escuela no se integra en la sociedad, no se está socializando para estar en la sociedad de hoy, será para mañana, será para cuando sea adulto. Podemos decir que en el momento que está en la escuela no se considera como una persona completa, se va a completar poco a poco por disciplina, por el profesor, por las etapas hasta llegar a ser el adulto que sería el completo.

Entonces cuando nos preguntamos si tenemos la sociedad que nos merecemos, la que corresponde a una estructura que hemos planificado, que hemos planteado, y que se dirige hacia ese futuro sin tener en cuenta el presente todo se objetiva para ser dado, entregado, aprendido y aplicado más tarde. Muchas veces podemos escuchar unos niños que dicen: «¿y para qué me sirve? o ¿para qué aprendemos eso? –No, ya te servirá más tarde, apréndelo que ya verás que ya lo aplicarás o lo necesitaras». Es siempre una proyección hacia el futuro.

La escuela es la fábrica, están los alumnos uno por uno como una pieza, como un objeto que está en proceso de construcción que va a completarse al final del desarrollo de la fábrica. O sea, es evidente que nuestro sistema educativo está basado en ese pensamiento de la fábrica. Podríamos preguntarnos de dónde viene todo ese pensamiento, toda esa estructura de ¿por qué

hemos generado este tipo de educación que para nosotros es evidente que no nos gusta?

Para continuar situándonos hago una pequeña vuelta hacia el pasado, para entender cómo hemos llegado a generar ese tipo de educación tendríamos que volver al pensamiento cartesiano que dio toda la confianza a la razón. ¿Por qué la razón? Porque podríamos decir que salíamos de una época donde había cierta «oscuridad» y para salir de esta oscuridad hemos dicho que vamos a generar, vamos a tratar de cultivar a las personas, a enseñarles, para que todo el mundo tenga un cierto conocimiento y así evitamos las creencias, las supersticiones, todo lo que es el ámbito oscuro; por eso se llama esa época el Siglo de las Luces, la Ilustración, vamos a enfocar, vamos a poner luz sobre todo para que se vayan las oscuridades, para que no quede una zona oscura. Entonces vamos a generar un camino basado en la razón, la luz.

No es una casualidad que cuando hacemos una metáfora porque tenemos una idea o tenemos conocimiento aparece la bombilla encima de la cabeza, el conocimiento está asociado a la luz, la luz se genera gracias a los saberes que vamos aprendiendo y que permiten que seamos más cultos, más civilizados. Es decir, educarnos nos permitía ser más civilizados y participar en la sociedad de manera más civilizada, es decir, donde nos entendemos todos, donde comprendemos las dificultades de cada uno, donde comprendemos la alteridad y podríamos generar una sociedad mejor. El objetivo fue claro, era un progreso, una sociedad mejor que se generaba gracias al desarrollo de la razón, o sea, la razón tomó todo el espacio. Vamos a desarrollar la razón, la capacidad de intelectualizar, teorizar, y vamos a dirigir la educación desde esa capacidad a pensar, reflexionar, razonar. La razón es la que va a tomar el eje de las escuelas y que, finalmente, va a desencantar todo el sistema educativo, va a desencantar la relación entre las personas porque entre ese pasaje hacia la razón hemos dejado todo lo que podría ser la parte oscura, es decir, lo sensible, lo emocional, lo onírico, los imaginarios, la magia, sobre todo, la magia, los secretos, los misterios,

todo eso va a ser apartado para poder iniciar este camino de la luz.

La sociedad industrial nos permitió generar una sociedad más cómoda, donde hay más productos, donde se pueden desarrollar más elementos; y tenemos un exceso o una multitud de propuestas de productos o, finalmente, donde todo lo que es mediación se genera a partir de los productos o se empieza a codificar. No solo en los supermercados, sino también en los modelos de fabricación, es decir, la uniformización esta puesta en las tareas, esa división en tareas que nos permite llegar a un proceso de fabricación mucho más rápido, a un proceso de vivencia mucho más cómodo, donde todo el mundo pueda alcanzar cierto bienestar, pero para eso hemos transformado los modos de trabajar, los modos de estar juntos, y también los modos de vivir. Porque no solo es lo que consumimos, no solo es la manera en la que trabajamos, también son los modos de vivir, es decir, no solo se produce en ciertos espacios, es hacer un cambio social dentro de todos los ámbitos.

Todo el mundo trabaja en un despacho que reproduce los mismos comportamientos que la escuela, donde estamos sentados frente a un ordenador que podría ser esa pizarra que tenemos dentro del aula, es decir, desde que somos niños reproducimos ciertos criterios que se van aplicando a nuestro modo de trabajar, ¿de dónde salió que se tiene que trabajar sentado frente a un ordenador o frente a una hoja? Nos hemos concentrado en lo que podría ser razonar y sentarnos, domesticar el cuerpo y estar frente al conocimiento, frente a los saberes. Ese bienestar que hemos querido alcanzar, que generó cierta uniformidad, y por supuesto en las aulas, es lo que reproducimos hacia la universidad; estamos todos en esos mismos comportamientos, en esos mismos modos.

Podríamos decir que ese tipo de formación se hace en ausencia de las personas, estamos ausentes de nuestro proceso de formación, de nuestro proceso de relaciones, es decir, ya está tan anticipado, estructurado, la manera en la que vamos a estar juntos que ya ni estamos ahí, ni

estamos ahí corporalmente ni estamos ahí emocionalmente, no estamos ahí porque no estamos completos, estamos solo una parte que sería la cabeza, la parte racional. Y, cuando el primer día los alumnos se replantean una cierta propuesta pero quieren una estructura ya planteada, quieren unos objetivos que se puedan responder, claro porque estamos en esto desde pequeños.

Un elemento que se vuelve evidente es cuando empezamos infantil, o cuando vamos a la guardería, hay mesas redondas, hay estímulos, hay colores, hay juguetes, los libros tienen ilustraciones y un poco de texto, toda una mezcla, y cuando vamos creciendo se va sacando todo ese estímulo y los libros para adultos son solo texto, las aulas para secundaria son aulas que se vacían de estímulos visuales y que se llenan de mapas políticos o geográficos. Es decir, donde se vuelve siempre más racional, desde el niño hacia el adulto nos vamos domesticando, preparando, procesando para que se tome todo el lugar, todo el espacio, para la razón; generar esos adultos civilizados que van a participar en una sociedad deseada que sería mejor.

Entonces generamos un ser culto y educado en una sociedad que sería mejor, más civilizada pero donde no se fomenta ni la creatividad, ni la sensibilidad, ni lo solidario, ni lo colectivo, donde nos encontramos solos, es un proceso individual, donde estamos un poco atrapados en la red de ese pasaje, donde tenemos que llegar al futuro que está al otro lado de la escuela, es decir, pasamos toda la escuela tratando de sobrepasar esas etapas para llegar: al diploma, a la carrera, a la profesión... o sea, no vivenciamos desde el presente la formación.

Hay una proyección hacia un objetivo definido que no podemos vivenciar, generar experiencias significativas en el presente, en lo cotidiano y con los otros. Muchas veces todo lo que se genera en la escuela es para un diploma, para un examen, para una disciplina, y nunca para la convivencia del presente. Ese tipo de pensamiento, de estructura que podríamos llamar pensamiento moderno, ha generado ceguera, ha parcializado, nos impide mirar a otro lado, hemos generado

un camino ya tan trazado que nos cuesta poder desviarnos de esos proyectos.

El conocimiento se ha vuelto extranjero a nosotros mismos, el conocimiento que es nacer, es compartir una reflexión, es decir, el conocimiento, la disciplina, el saber, la educación se abstraen de las propias personas que lo han generado. La escuela finalmente nos anestesia, anestesia quiere decir cortar, separar de los sentidos, nos mata, estamos muertos cuando se hace polvo ella misma.

Hoy nos damos cuenta que están generándose una multiplicidad de experiencias, de proyectos, de contextos alternativos que están apareciendo y que están renovando todo ese sistema educativo que no corresponde más a lo que anhelamos hoy, no corresponde más a esa sociedad del futuro que nunca hemos alcanzado y ya no queremos alcanzar porque queremos vivir el hoy, el presente, con los otros. Es decir, no estamos más en esa perspectiva del futuro, preferimos mirar finalmente con quien estamos hoy y qué es lo que podemos hacer juntos, esa necesidad de pasar del yo individual al yo comunidad, es decir, estar en ese grupo, en ese colectivo que sería más el potencial de hoy.

La metáfora de la naturaleza que retoma su poder, su espacio, es lo que finalmente sucede en la educación; nosotros necesitamos retomar esos espacios, necesitamos retomar esa relación con las personas y está emergiendo, está apareciendo. Los contextos alternativos es lo que está fuera de lo institucional y también podemos decir, dentro de las instituciones privadas, puede aparecer cierto margen de libertad que permite retomar el sentido perdido de los aprendizajes. Los verdaderos cambios de la sociedad no se generan desde los reyes visibles, los que conocemos, los políticos, la gente que es tan reconocida, que son visibles, que tienen los discursos; pero, finalmente, desde las personas, desde lo cotidiano, se está tratando de generar esos cambios y que los van llevando a cabo cada día con sus alumnos, con las personas, generando esos colectivos y lo están haciendo, no lo están tratando de plantear, lo están haciendo. Yo los llamo

maestros clandestinos, clandestinos porque es lo que se mantiene en secreto, porque a veces hay que mantenerse un poco en secreto porque los que tienen las estructuras les molesta que estés cambiando las estructuras que ya están bien armadas, entonces no quieren que tu generes ese desorden. Entonces, el maestro clandestino trata en lo cotidiano de generar otras experiencias, que esas experiencias sean significativas para los alumnos en el momento presente, con los otros.

En los espacios alternativos, en los intersticios de las organizaciones pétreas puede aparecer, emerger, la renovación de la educación que, yo creo, que anhelamos todos. Para mostrar a partir de ciertas nociones lo que es importante según cada época hay un vocabulario que se atribuye a esa época, es decir, cuando cambiamos, cuando pasamos de una época a otra, también se van transformando los vocabularios, se van transformando los discursos que tenemos alrededor y podemos ver que, justamente, hoy estamos utilizando otras nociones que se asocian a nuestra práctica.

La educación moderna, educación postmoderna, lo moderno es todo lo que estaba asociado a la sociedad industrial que conocemos, lo postmoderno es lo que nosotros trabajamos en sociología, puede ser solo la educación de hoy. La educación moderna se había centrado en el individualismo, en la autonomía, en la jerarquía, en la disciplina, en generar carrera, si veis hoy no hablamos más de carrera, no buscamos más desarrollar una carrera y ubicarse en una categoría socio-profesional, preferimos generar una multitud de formación que haga ese pensamiento, esa formación que sea más interdisciplinar. Entonces la separación, la división que proyectaba el individuo de manera vertical según una jerarquía de relación. Se había generado una educación mutilada de lo sensible, en ausencia de la persona, donde se tenía que sobrepasar las pruebas para salvarla y llegar al diploma.

Tres palabras claves que correspondían a esa época: productivismo, que era todo lo de la sociedad industrial; el valor del trabajo, el trabajo que ocupa un lugar esencial en nuestra sociedad,

es decir, si alguien no trabaja, no participa de la sociedad, está como excluido, cómo el trabajo es el eje de las relaciones, cómo la profesión va ubicando a las personas, es decir, lo primero que hacemos cuando nos presentamos decimos en lo que trabajamos, obviamos lo que podemos hacer, lo cotidiano que no solo pasa para un trabajo, está muy bien el trabajo, es lo que me identifica pero no es mi identidad, no soy solo profesora o investigadora, soy también madre, soy también amiga, es decir, tengo otra relación con las personas que no pasa por una profesión, cómo el trabajo, la carrera, identificaba a las personas.

Hoy podemos sentir ese desplazamiento, ese deslizamiento, nosotros hablábamos de deslizamiento desde una época, un vocabulario, de un discurso a otro y donde se toma más atención a lo colectivo, a una formación solidaria, sensible, afectiva que basa más en el acompañamiento, trabajar más desde el proyecto donde el profesor está acompañando esas experiencias, esos grupos, o sea, no es más el eje de su saber, sino el acompañamiento de lo que están procesando los grupos. Se toma más en cuenta la completitud de la persona en su día, hoy, en el presente, la convivencia que se puede generar desde lo colectivo y la interdisciplinaridad, la necesidad de generar esos lazos entre disciplinas.

Hablo de formación dionisiaca porque, no sé si conocéis el mito de Prometeo, Prometeo es el que había robado el fuego a los dioses y lo había regalado a las personas, a los ciudadanos. El fuego podría ser la metáfora de la razón, el pensamiento, el conocimiento y la técnica, o sea, esas dos metáforas. Las regaló a las personas y las personas no supieron que hacer con ellas, es decir, organizaron la sociedad según ese conocimiento, según esas técnicas pero olvidaron generar unas relaciones espontáneas entre ellos. Entonces, hoy hablamos más de formación dionisiaca porque el Dionisio era el dios del vino, el que tomaba placer en los encuentros con las personas, una cierta ebriedad del estar juntos, es decir, ¿podemos tomar placer de educarnos, de generar espacios de formación? ¿Podemos reírnos en las aulas? Y eso justamente, la experiencia, es lo que permite

generar una vivencia juntos. Cuando generamos una experiencia estamos todos juntos, nos conocemos, nos relacionamos en el presente.

De ahí la importancia de la formación como aventura, la formación como anticipación. Mirar cuando nosotros viajamos, ahora tenemos la costumbre de saber lo que vamos a visitar, lo que vamos a ver, dónde vamos a dormir, dónde vamos a comer, qué es lo que vamos a hacer, qué es lo que vamos a encontrar, es decir, no viajamos, vamos a ver lo que ya sabemos, un viaje anticipado, proyectado, donde no nos generamos más sorpresas.

Necesitamos salir de esa zona de confort, de anticipación y volver a dejar fluir nuestras intuiciones, lo sensible, lo primitivo, lo que es nuestra naturaleza humana, la parte racional, animal y sensible juntas. Entonces, las palabras clave podrían ser creatividad, bienestar, porque el bienestar ha sido más material que otra cosa, y placer en la formación. En ese sentido, en ese pasaje de una educación más sensible, la importancia de tomar en cuenta la diversidad de las voces.

Al reintegrar a las personas en la formación, reintegramos sus voces, reintegramos su cuerpo; yo hablo de reincorporar, que es una palabra importante, reincorporar quiere decir mezclar, íntimamente quiere decir volver a poner el cuerpo en la formación porque, si hemos desarrollado solo la parte racional, hemos olvidado los aspectos corporales.

Hoy vemos cómo integramos la danza, el yoga, la meditación misma en la formación y cómo se vuelve necesario dejar ese lugar al cuerpo que ha sido muy apartado de la formación y las voces de cada uno. Entonces, cuando hablamos de diversidad de voces, ese giro narrativo, es cambiar los focos hacia esos personajes e ir a mirar a los costados, fuera de los escenarios, es la noción de rey invisible, no el rey visible sino los reyes invisibles que somos todos nosotros que estamos generando la época de hoy y la educación de hoy. Comprender las voces que hablan de nuestra época. Son relatos anónimos pero que constituyen lo cotidiano, el presente, el presente de la educación y, por eso, podemos

decir que pasamos de un pensamiento de logos (la razón) al patos (las emociones), es decir tomar más atención a la completitud del ser que no solo pasa por el logos pero que pasa logos-patos (razón-sensible).

Reintroducimos lo sensible, la emoción, los cuerpos, los encuentros y reintroducimos los relatos de cada uno; ¿podemos decir que en la escuela se tiene en cuenta la narración de los profesores? ¿Se tiene en cuenta las narraciones de los alumnos? ¿Integramos las narraciones de los alumnos o solo la narración de los profesores, de los saberes que están incluidos? Generar más ese espacio común de comprensión, esos puentes entre cada historia, cada relato que hace que nos encontremos hoy y tengamos un espacio común, un imaginario a compartir. Prestar atención a las investigaciones narrativas es darse cuenta del presente, de los relatos de cada uno en lo cotidiano, de saberes múltiples.

Cuando hablamos de saberes múltiples hablamos de verdades singulares, no hay una verdad, sino verdades singulares según cada experiencia, cada relación que establecemos, cada encuentro con las personas, que permiten dar cuenta de esas riquezas, de esas vivencias y de ese imaginario común. Si hacemos ese giro, vamos a incentivar hacia otra socialización; esa pregunta inicial de ¿cómo nos socializamos? Si pensamos la socialización desde el encuentro, desde el presente, desde la dimensión integral, completa, de cada persona vamos a socializarnos de otra manera, desde lo colectivo.

La educación se podría pensar como un paisaje, un paisaje de relato, de memoria, es una múltiple superposición de relatos donde cada uno está integrado desde su narrativa y esas narrativas se deben mirar no solo desde lo escrito, cuando se escribe algo toma una cierta parte de verdad, como si lo que está escrito es verdadero y se tiene que aplicar y se tiene que reproducir, se convierte en una ley dogmática, fuera, ausente de las personas que la han constituido. La narrativa es desde las palabras de cada uno y se genera un eco, una resonancia. En ese sentido, el pensamiento orgánico, de las voces, de

la educación que estamos tratando de proponer hoy, resuena, es decir, desde la resonancia de los encuentros, de los ecos, de las palabras de cada uno, no solo las palabras, también de las imágenes, de las metáforas que podemos aportar de la poética. Y dar cuenta de esas palabras, esos sonidos, esos sentidos, esos cuerpos es dar un índice de lo que está latente de lo que está hoy entre nosotros.

Ortega y Gasset que decía: «no sabemos lo que está pasando y es lo que está pasando», justamente en esa dificultad de poder atender o ver lo que está sucediendo; otra frase que me gusta mucho es: «las evidencias nos impiden ver lo evidente», lo evidente es lo que tenemos en frente, las evidencias es toda esa teoría, esos discursos, esa razón que nos ocupa nuestro pensamiento, esas ideas que nos poseen y que nos impiden ver lo que tenemos frente a nosotros y que realmente es lo que queremos hacer pero esa evidencia impide ver lo evidente.

Dar lugar a esas voces, a esos encuentros, a esas relaciones, tal vez, es lo que permita generar una educación desde una socialización sensible y colectiva. Y es lo que, también, nos trae fuera de una casualidad lineal que hemos construido desde la educación moderna. El vocabulario como las palabras corresponden a cada época, y si notáis todo ese pensamiento moderno, mecánico, lo hemos aplicado en todo nuestro discurso educativo; mirad todas las palabras que se refieren a algo material o técnico: construcción, herramientas, motores... No sé, qué más palabras podríais decir que tengan referencia a algo mecánico.

Hemos construido todo un vocabulario educativo hablando de personas como si hablamos de máquinas. ¿Cómo hemos dado tanto espacio a algo técnico o mecánico en vez de a algo, podría ser, más orgánico? ¿Por qué utilizamos metáforas de máquinas, técnicas, para hablar de nosotros? Yo me pregunto, ¿una flor se construye? No, se despliega. ¿Por qué una persona se construiría? ¿Por qué hablamos de herramientas? ¿Por qué hablamos de motores? ¿No hay otro tipo de vocabulario que podamos emplear para hablar de esos encuentros más sensible, más colectivo? ¿Por qué damos tanto lugar a ese pensamiento mecánico que ha ocupado, finalmente, los escenarios educativos? Es por eso que yo había hablado de esa idea de la textura del nosotros que sería la textura, ese tejido resonante y el nosotros, que también tiene su riqueza en incluir la alteridad, [nos-otros] es la única palabra en español, y en catalán también [nos-altres], nosotros en francés decimos: nous, que nous es nos, sería el nos, y en español: nos-otros yo y la alteridad, y la alteridad incluido yo mismo, es decir, la alteridad no solo es los otros, la alteridad es la naturaleza, es el misterio, es la magia, es lo sensible, es todo lo que la razón ha querido distanciar de ella misma, es decir, incluir la alteridad, hablar de nosotros, es hablar de toda esa dimensión completa. ¿Cómo generamos una textura del nosotros desde otra manera de socializar? Poder pensar ese nosotros, ese pensamiento colectivo que hemos dejado de lado en ese pensamiento mecánico que ha razonado y ahora deja lugar a un orgánico que resuena.



Glòria Jové i Monclús
 Departament de Pedagogia i Psicologia
 Universitat de Lleida

Transdisciplinarietà, arte y aprendizajes en contextos educativos contemporáneos y diversos

Voy a compartir con vosotros lo que estamos haciendo, lo que estamos pensando y conceptualizando en la Universitat de Lleida. Es un trabajo cooperativo entre el equipo docente y los estudiantes del Grado de Primaria, lo que os voy a contar es todo gracias al trabajo en red con estudiantes y con la comunidad educativa. Intentaré representar sus voces porque son ellos los que me ayudan a ser mejor docente, tesis que compartimos con el equipo docente de Florida Universitària en el sentido que si queremos atender a las personas tenemos que escucharlas.

En la Revista de Educación Inclusiva se ha publicado «Los ojos hacia el planeta» donde se trató con énfasis el escuchar la voz de las personas implicadas para la toma de decisiones curriculares. El maestro no solo es el que diseña situaciones educativas, sino es el que aprende a reconstruir su guion a partir de lo que sucede en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que es capaz de generar.

Quiero empezar con la ilustración 1, imagen de un artista catalán que se llama PereJaume, la obra se titula: La Soprano María Dolores Aldea, interpreta la pintura de 1994. Esta imagen suscita mucha contradicción.



Ilustración 1.
 La soprano M^a
 Dolores Aldea
 interpreta la pintura,
 1994. Veu entre
 línies. Centre d'Art
 La Panera del 26 de
 Gener al 25 d'Abril
 de 2010.

El gesto que está haciendo, un gesto como que ve pero está con los ojos cerrados, y está abriendo la boca como gritando pero haciendo el signo de silencio. Os preguntareis por qué he puesto esta imagen. Empecé mi historia de vida profesional como maestra de Educación Especial, trabajé en la escuela mucho tiempo y a la vez trabajaba en la universidad como profesora asociada. Durante mi trayectoria profesional llegué un momento en que deje la escuela y me centre en la Universidad. Pero cuando saque las oposiciones, necesitaba volver a la escuela, era profesora de universidad pero necesitaba volver a la escuela. Pensé, cómo voy a formar maestros si no se lo que está pasando en las aulas del siglo XXI; entonces tuve la suerte de encontrarme con otra profesora llamada Lola que trabaja en la escuela Príncipe de Viana de Lleida. En 2001 le planteé empezar algún proyecto conjunto con la escuela e iniciamos el «Proyecto Àlber». Àlber es el álamo, el nombre de un árbol que está en los ríos y Lleida la atraviesa el Rio Segre. Con el proyecto Àlber, pretendemos que todos niños/as, profesores y comunidad educativa podamos aprender.

Estamos trabajando para una escuela inclusiva, la escuela para todos. En este momento, ya llevamos 13 años de proyecto, y hay otras escuelas en los Pirineos que lo están desarrollando. Investigamos para conocer en qué condiciones los maestros/as son capaces de dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas del siglo XXI y hallamos tres indicadores de inclusión:

El primero hace referencia al posicionamiento y actitud docente ante los contextos heterogéneos. Las estrategias organizativas y metodológicas que se concretan en los centros son distintas en función de si los maestros/as entienden la

situación heterogeneidad como un reto o como un problema, es decir, una de las cosas que condiciona más a la inclusión es la actitud profesional, dato coincidente con otras investigaciones. Esta investigación empezó en el 2001 y acabo en el 2004. Ampliamos el estudio en la etapa de secundaria, con todos los institutos de Lleida y todos los equipos directivos de secundaria que queda recogido en 2007 en el libro *Diversidad y cohesión social* de editorial Milenium. Podemos afirmar que en función de cómo se percibe la situación de heterogeneidad, como problema o como reto, se concretan actuaciones distintas. Por tanto esto nos muestra que quizás no haya tantos problemas en los recursos, las técnicas, las estrategias sino que es un problema de mirada profesional, de actitud. Y este es uno de los indicadores que nos ha ido guiando para mejorar lo que estamos haciendo, la formación docente ha de capacitar para poder mirar la realidad de formas distintas.

El segundo indicador común a todos los profesionales entrevistados es que los profesionales que mejor atienden los contextos de heterogeneidad son profesionales que se crecen ante la dificultad. Este es un aspecto que se trabaja mucho con los estudiantes porque cuando uno de ellos/as se colapsa le digo: «si te colapsas en esta aula, ¿qué te va a pasar cuando estés en la situación de que un padre te dice una cosa que no sabes cómo tomarla?». Si no eres capaz de aprender durante tu formación estrategias que te permitan crecer ante la dificultad quizás te tengas que dedicar a otra cosa. Es necesario tomar conciencia de que es necesario desarrollar esta capacidad durante la formación. Esto a veces me genera problemas con los estudiantes ya que ellos consideran que no hace falta tanta exigencia.

El tercer indicador de inclusión es la importancia de tener puntos de referencia tanto para el profesional que tiene que atender contextos heterogéneos, como para aquellos padres/madres, que tiene que tomar decisiones ante situaciones concretas. Estos puntos de referencia podían ser diversos (pedagogos, auxiliares de educación especial, etc.). Se evidenciaba la necesidad por

parte de las familias y de los educadores de tener un punto de referencia y sobre todo este punto de referencia tiene que ser realmente fuerte en los momentos de transición (de infantil a primaria, a secundaria)

Estos indicadores de inclusión nos sirvieron mucho para ver como formamos a los maestros/as para que sean capaces de dar respuesta a las aulas del siglo XXI. Todos coincidimos en la necesidad de cambios en la escuela y en el sistema educativo, pero ¿por qué cuesta tanto este cambio? Esta es la pregunta que nos cuestionábamos y para poder reflexionar sobre ello os he puesto la obra de PereJaume para que veáis esta contradicción que a veces da lugar a incoherencias.

En 2010 viajé a Inglaterra, a la Universidad de Winchester, con la que tenemos un convenio Erasmus. Uno de los referentes del modelo inglés es Sharp & Green que en 1975 hicieron una investigación para ver que modelos se ponían en juego cuando uno hacía de maestro. Hallaron que en la profesionalidad docente tienen mucha fuerza aquellos modelos que has tenido como alumno. Además también vieron que tenía mucha fuerza si la formación inicial ayudara a tomar conciencia de estos modelos para deconstruirlos y reconstruirlos, y así poderos atrever a concretar situaciones de enseñanza aprendizaje de formas distintas. Pero también estos autores alertan de una cosa, que la formación inicial dura muy poco tiempo para consolidar modelos, y que se necesita toda la formación continua. El que si tiene que fomentar la formación inicial es como apunta Stenhouse, «El -apetit- del arte por la mejora y el cambio», el tener este gusanillo diario, que te haga plantear «¿cómo puedo hacer mejor lo que estoy haciendo?». Y esto es lo que cualquier profesional o persona tendríamos que plantearnos cada día, «cómo mejorar lo que estoy haciendo».

Partiendo de este planteamiento llegué a una conclusión: los profesores/as universitarios decimos mucho de las prácticas de los otros pero reflexionamos muy poco sobre nuestras prácticas. Muchas veces nos dedicamos a hablar de como los otros tiene que hacer la docencia y no

nos preocupamos de como lo hacemos nosotros. Y no olvidemos que estamos dando modelos a los que van a ser maestros/as. Hago referencia a la obra de Doris Salcedo, artista colombiana, Shibboleth (2007). Fue una intervención que hizo en la Tate Modern, con una gran grieta en el cemento. En base a ello me planteo: «¿qué grietas soy capaz de trazar en mi docencia, en mi profesionalidad, para hacer mejor lo que estoy haciendo cada día que es formar maestros/as?», y esta es mi carta de presentación.

Ahora bien, ¿qué pasaba? Toda la vida he estado trabajando para la educación inclusiva, para la atención a la diversidad, y lo hacía desde mi campo disciplinar, con textos y contextos psicopedagógicos. Los años de experiencia te llevan a afirmar que «si todos queremos atender a la diversidad, si todos/as lo queremos hacer porque nos cuesta tanto hacerlo bien», por tanto empecé a preguntarme ¿cómo puedo abrir miradas y como puedo intentar pensar de formas distintas? Y aquí tuve un encuentro con el arte contemporáneo.

En 2003 en Lleida se abre un centro de arte «La Panera» y con los profesionales tuvimos un encuentro casual. Yo no soy de artística, soy pedagoga pero empezamos a cortejar con el centro de arte y especialmente con Helena, que es una de las profesionales del centro de arte, y empezamos a hacer «cositas». Estas «cositas» han ido construyendo lo que estamos haciendo, y son pequeños pasos para la innovación. Cuando escucho a personas decir: «para la innovación el primer paso es la de detección de las necesidades», perdonadme pero solo de oírlo me agoto. La innovación se realiza desde la acción y reflexionando sobre ella.

Esta ilustración 2 es una imagen de la obra de Marina Nuñez, una artista contemporánea con mucha fuerza. Es de una exposición que se llamó Portes obscures en el centro de arte La Panera.



Ilustración 2. Marina Núñez, 2006. Multiplicidad. Exposición: Portes Obscures de Marina Núñez. Del 7 de Febrer al 13 d'April de 2008. Centre d'Art La Panera, Lleida.

Y, ¿cómo empezamos a abrir miradas?, pues no os creáis que empecé en la universidad, sino que empecé en la escuela, empecé con la práctica de otros, así que fijaros como van emergiendo las contradicciones.

En la escuela Príncipe de Viana empezamos a trabajar a través del arte, en este centro solo se realiza un proyecto al año y se parte de la visita a un museo. Desde que empezamos a aprender, enseñar y comunicarnos a través del arte pasaban cosas distintas. A partir de una obra de Martí Guixé, hicimos una escultura como síntesis de todo el trabajo (ilustración 3), se trabajaron todo el año con conceptos curriculares que forman parte de distintas materias, ¿y que se acabó concretando?, que cada niño/a cogía una madera y la personalizaba y los niños/as construyeron con todas ellas y de forma conjunta una escultura. Decidieron situarla en el patio porque así las familias la podrían ver.



Ilustración 3. Obra realizada por el alumnado del Príncipe de Viana de Lleida. Escultura inspirada en una obra del artista Martí Guixé.

En esta escuela el 95% de los niños/as tiene una lengua materna distinta de la lengua vehicular de aprendizaje que es el catalán y se trabaja el catalán. Cuando acaban en sexto, las competencias de castellano salen mucho más altas que las de catalán, dato que queda reafirmado por muchas otras investigaciones que se han realizado. A pesar de que la lengua vehicular de aprendizaje de estos niños/as es el catalán cuando su lengua materna es otra (hay 23 lenguas maternas distintas en esta escuela), las competencias de castellano son mucho más altas, y con este dato cada uno puede reflexionar.

El trabajo de la escultura realizada en la escuela Príncipe de Viana se presentó en 2010 en Belfast Inclusive and Supportive Education Congress porque era el resultado de un trabajo inclusivo realizado de forma polifónica.

¿Y que nos generaba trabajar con arte contemporáneo?, ¿qué somos capaces de hacer? Os pongo un ejemplo, partimos de una obra Pensadores de José Antonio Hernández- Díez.



Ilustración 4. Pensadores, 2006 de José Antonio Hernández- Díez. Veu entre línies. Centro de Arte la Panera Del 26 de gener al 25 d'abril de 2010

En la ilustración 4 hay unos zapatos que pone Mao. Este artista trabaja con los zapatos, con las letras que aparecen en los zapatos y construye nombres de pensadores. Con los niños de Príncipe de Viana partimos de esta obra y dijeron: ¡son zapatos de la Panera!, «les meues sabates també tenen lletres, son roges». Fue entonces cuando dibujamos los cuadros de los zapatos y escribieron a partir lo dibujado. Abordamos el proceso de lectoescritura a partir de zapatos. No hizo falta libros de textos, éste material es económico, práctico y hacen sus obras, dibujan y construyen lenguaje y pensamiento. Hacemos esculturas con nuestros zapatos, los dibujamos y escribimos sobre ellas y dicen: «entre todos decidimos escribir, hemos hecho un castillo de zapatos» (ilustraciones 5), y si los niños dijeron esto fue porque aquel curso el proyecto que hacíamos era en relación a Jaume I.



Ilustración 5. Producciones de P-4 de La Escuela Príncipe de Viana.
Profesora Nuria Mallol.

Éramos y somos capaces de hacer todo esto con la escuela, con los niños y ello creó en mí una nueva contradicción: yo era capaz de generar esto en las prácticas de otros, pero ¿y en mi Facultad y con mis estudiantes futuros maestros? Los futuros maestros veían estas prácticas cuando iban al Príncipe de Viana pero en las aulas universitarias aún no había rastro de ellas. En la universidad nos cuesta mucho hacer estas cosas, porque en la universidad somos serios o nos creemos que tenemos que serlo.

Decidí pedirle ayuda a Helena Ayuso para aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en la formación de maestros y aquí quiero poner mucho énfasis a la necesidad de las redes, de los apoyos. Sin la ayuda y sin la interacción con Helena del centro de arte La Panera esto no habría sido posible. La interacción contribuye al proceso de humanización. Por tanto estos «encounters» (encuentros) con

los recursos comunitarios que ya existen y que son gratis, de momento, son necesarios para activar la red.

Todo esto genera incertidumbre por parte de quien lo hace, pero también por parte de los estudiantes/as. ¿Qué se espera del primer día en las clases universitarias?, que se presente la materia, que se expliciten los contenidos, los objetivos, la metodología y, sobre todo, la evaluación; pensé: si quiero romper modelos no puedo hacer eso.

Los estudiantes no me conocen y reciben un correo en el mes de septiembre que se les dice: «Nos vemos en el centro de arte La Panera», este momento inicial es crucial porque les alerta de que algo distinto pasará. Sergi habla de un big bang inicial. Llegamos al centro de Arte y les digo: «mirad y apuntad». Y ello también les supone un cambio porque sus experiencias con los centros de arte o los museos es que la/el guía explique la exposición.

Si queremos romper modelos tenemos que crear condiciones de aprendizaje que lleven a deconstruir modelos que están muy arraigados en las prácticas educativas. A pesar que de un curso a otro se avisan y dicen: «vigilad en Procesos que las cosas son distintas», quizás no se lo esperan, no se lo imaginan en este sentido.

Os cito la obra de Sergi (ilustración 6) porque él a partir del big bang inicial va estirando el hilo y entonces todo va tomando forma y elabora producciones en el marco de una materia que no es de arte.



Ilustración 6. Sergi Arbos (Maestro). Big Bang inicial, 2010.

En estas prácticas es cuando empezamos evidenciamos la transdisciplinariedad y el poder del arte contemporáneo.

Partiendo de la obra de Lara Armancegui y de la reutilización de los espacios, concretamos con el centro de arte La Panera el proyecto Zona Baixa. Cambiaron los planes de estudio y empezaron los grados y pase de tener treinta estudiantes de la especialidad de educación especial y de atención a la diversidad a 190 del grado de primaria. No era tan ágil desplazarnos a Panera, Sorigué, pero una vez que sientes el «apetit» ya no hay marcha atrás. El proyecto Zona Baixa nos facilita un nuevo contexto expositivo y de aprendizaje en la Facultad totalmente interrelacionado con las exposiciones del centro de arte La Panera. Creamos un proyecto de reutilización de espacios de la propia Facultad, que le llamamos Zona Baixa, porque es un pasillo que baja. En ese espacio cada cuatrimestre el centro de arte La Panera parte de su exposición y hace una extensión de una obra a ese espacio, por tanto la Facultad de Educación se convierte en un espacio expositivo y se abre a la ciudad, a los institutos y las escuelas.

En base a ello trabajamos mucho con los estudiantes para que identificaran que espacios tenemos en las escuelas, en los institutos, en el entorno y que pueden ser reutilizados. Hay colectivos de arquitectos que trabajan en esta dirección. En este espacio no solo tenemos la obra sino que viene el artista o el comisario y trabaja con nuestros estudiantes.

Inauguramos con Javier Peñafiel, un artista contemporáneo que tiene un personaje muy divertido que se llama Egolactante (ilustración 7), este es un personaje que a partir de las experiencias que va teniendo se va construyendo.



Ilustración 7. Egolactante. Javier Peñafiel.

El egolactante nos sirve de préstamo de consciencia para la elaboración de las historias de vida y/o relatos autobiográficos que nuestros estudiantes han de construir, con el fin de analizar que modelos tiene integrados y como los reconstruyen. Egolactante nos ayuda en la reflexión y construcción de las trayectorias que están haciendo los futuros maestros/as, y qué modelos se les están poniendo en juego en la formación, cuando van a los contextos prácticos ¿qué ven?, ¿cómo lo cuestionan?, ¿cómo lo relacionan?

Partimos de la exposición «Voz entre líneas», con los estudiantes la visitamos, nos encontramos con el Egolactante en Zona Baixa, trabajamos con el artista Javier Peñafiel y Sergi hizo un trabajo de su historia de vida basándose en su Egolactante (ilustración 8) y lo situó en la clase dando pie a que las otras personas pudieran aportar elementos a su obra y construir como grupo, apareció el trabajo cooperativo y colaborativo en la construcción conjunta del conocimiento.



Ilustración 8. Egolactante de Sergi. Zona Baixa.

Otro ejemplo, es en base a la exposición de Carlos Galaicoa «Fin de silencio», en la que teje unos carteles en alfombras y los sitúa en el suelo. Una de sus obras se expuso en Zona Baixa, «La lucha», obra que permite a Jordi Botargues concretar su producción (ilustración 9). La inauguración se realizó el 14 de Mayo y al día siguiente se inició el movimiento del 15M, elaboró un video tomando distintas fotos de la Plaza Ricardo Viñes de Lleida que fue ocupada por el movimiento del 15 M.



Ilustración 9. Foto Jordi Botargues del 15 M de la Plaza Ricardo Viñes.

Otras estudiantes partieron de estos carteles e identificaron palabras, mensajes en las calles de la ciudad que tenían que ver con la asignatura, como innovación, unión.

Podemos constatar como a partir del préstamo de conciencia que nos hacen los artistas cada estudiante hace sus derivas y sus relaciones, y este es un elemento crucial en la investigación porque nos muestra que esta metodología nos ayuda a abrir miradas y a emerger la heterogeneidad de los proyectos. La propuesta que hacemos a los estudiantes es que vayan escribiendo y que vayan haciendo relaciones.

Otra de las obras que permitió concretar proyectos fue Seseña de Basurama y de la intervención que este colectivo hizo en la plaza Els Angels de Barcelona para reutilizar muebles viejos ponerles patines, usarlos por la plaza y finalizado el uso la gente se lo podía llevar a su casa. Dos estudiantes que trabajan los fines de semana en una asociación con personas con discapacidad, pasan a la acción y tienen en su asociación un espacio sin utilizar. ¿Qué hacen?, toman de préstamo de conciencia Basurama, piden muebles y reconstruyen este espacio para los fines de semana, y todo ello sin mandarlo el profesor/a de la materia. ¿A quién revierte esto?, a las personas que están los fines de semana en la asociación (ilustraciones 10).



Ilustración 10. 3 fotos del proceso y el resultado de reutilización del espacio para una asociación de personas con discapacidad desarrollada por dos alumnos/as.

Estas son las cosas que pasan y hay que escribirlas e investigar sobre ellas, para poder afirmar que el arte contemporáneo ayuda a que los futuros maestros/as se atrevan a pensar cosas distintas, y por tanto se atrevan a concretar procesos distintos de enseñanza-aprendizaje. Consuelo Bautista es una artista que me gusta mucho porque ella habla de los rastros que dejamos, ella fotografía los rastros de las pateras de los inmigrantes que intentan pasar el estrecho, no rostros sino rastros.

En base a ello Meritxell afirmaba: «siempre cuando hablo de los maestros/as me acuerdo de cómo eran pero nunca me había planteado que rastros han dejado en mí y que rastros voy a dejar yo con los otros estudiantes/as.» Y rastros hay en muchas partes, como en las piedras de la puerta de la Almoina de la catedral de Valencia.

Otro ejemplo lo concretaremos a partir de la obra de Curro Claret «La Calaixera», que hace referencia al tema de la reutilización. Son cajas de fruta que tiene la función de cajonera, aspecto muy aplicable en las escuelas. Muchos de los estudiantes trabajaron su historia de vida y sus producciones en base a ello y se expuso en Panera (ilustración 11), en la Jornada de Puertas Abiertas que es la devolución pública de nuestros trabajos a la ciudad, expusimos conjuntamente con las producciones que hacen las escuelas o los centros educativos.



Ilustración 11. Obra colectiva realizada por el alumnado y expuesta en La Panera.

Rogelio López Cuenca y su trabajo en Zona Baixa no permiten reflexionar sobre la importancia de ampliar miradas, las perspectivas. No es fácil la innovación, no son fáciles los cambios y no es fácil cambiar significativamente para mejorar las formas de vida. En todo nuestro trabajo el artista interactúa con los estudiantes y creemos que esto es un elemento importante, para que los futuros maestros puedan concretar su docencia como un arte. Cada uno puede ser un artista y el docente que atiende a las aulas del siglo XXI es aquel que es capaz de crear situaciones de enseñanza y aprendizaje únicas e irrepetibles porque es capaz de concretar prácticas creativas. ¿Qué capacidad tiene aquel maestro/a que está en el aula para generar curriculum de forma creativa, rizomática y significativa?

La exposición «A la Deriva» de Juan López, partía de un montaje muy interesante que consistía en una proyección de video que traspasaba las paredes del centro de arte La Panera. Situados dentro veías lo de fuera, pero veías aquello que el

artista había seleccionado. A partir de esto proyecto nos planteamos qué dejamos entrar y salir de la Facultad de educación y de las escuelas. El mismo Juan López hace una intervención en Zona Baixa: «Supermercados de confianza», es un logo de Mercadona, entonces él en Cantabria de casualidad pasa por un Mercadona y se habían fundido tres letras: m e r c, y queda: Superados de confianza, y con esta intervención el artista nos alerta del juego palabras y nos ayuda para observar los mensajes del entorno.

Montserrat dice «con todo lo que estamos haciendo sobre el trabajo tipográfico y de mensajes me he dado cuenta que cada mañana cuando entro en la Facultad veo una obra del poeta Guillem Vidalot (ilustración 12), «niño, chico, hombre, mundo», esta obra está formada por cuatro piezas, donde hay una palabra en masculino en cada una de ellas. Es una obra que me genera controversia ya que únicamente representa el mundo a través de la masculinidad, mi reacción a la obra ha sido una representación gráfica para favorecer la igualdad jugando con las letras del autor, he cambiado las palabras siguiendo un significado más positivo» (ilustración 13).

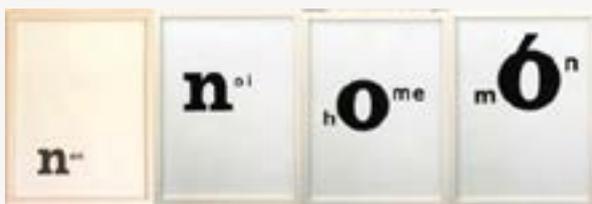


Ilustración 12. Obra del poeta Guillem Vidalot. Expuesta en la Facultad de Educación de la Universitat de Lleida.



Ilustración 13. Obra de la alumna Montserrat Aldomà. Somos seres vivos iguales.

Ante estas intervenciones y análisis, nos preguntamos: si no hubiéramos trabajado de esta manera, ¿se hubiese fijado con este cuadro que hace cinco años está en la facultad? Lo que le ha

generado y la controversia ha sido este préstamo de conciencia que hace el artista sobre el tema cuando ella tiene que reinterpretar el cuadro, por tanto una tesis importante de nuestra investigación es que los préstamos de conciencia que nos hacen los artistas contemporáneos nos ayudan a reinterpretar nuestro entorno y a la formación de maestros.

Jordi cuando su padre tuvo un accidente estuvo tres meses en Barcelona en la UCI, las horas que no le dejaban pasar a ver a su padre, se iba a un centro comercial que se encontraba muy cerca del hospital, y se pasaba todo el día en el centro comercial y se declaraba como un comprador compulsivo reprimido. Con un cartel que ponía «bienvenidos» empezó a jugar y dijo «vinguts», en Cataluña a todos los emigrantes se le llaman «nouvinguts», empezó a trabajar las estadísticas de la gente que venía y que se iba porque ahora no son nouvinguts, ahora se van y empezó a jugar, este es un discurso que le llevo a reinterpretar su situación que estaba haciendo prácticas en la Escuela Príncipe de Viana pero después jugo con, «venuts» (vendidos).

Sara encontró un cartel que ponía: todas direcciones y solo había una flecha señalando una única dirección. Sara nos alerta que en el mundo de la educación es necesaria una coherencia entre lo que decimos y hacemos, es lo que sucede con el cartel situado cerca de mi casa, al lado de las vías del tren, indica que para ir a cualquier dirección hay que ir en una sola dirección, y alguien ha dibujado distintas flechas que van en todas direcciones. ¿Qué ocurre en un aula cuando decimos que escuchamos la voz de nuestros estudiantes pero a la hora de la verdad somos nosotros los que decimos la ficha a realizar? ¿Los dejamos ir en todas direcciones? Esto es la perversión del pensamiento de Ausubel y de los conocimientos previos. Preguntamos a los niños que saben sobre un tema pero ¿qué hacemos con los conocimientos previos?, pues a veces allí se quedan porque la actividad ya está preparada.

Otro ejemplo contradictorio, lo muestra Jordi con el cartel de Plaza de la Pau al lado de otro cartel de zona vigilada. Olga nos muestra una

historia: ¿os acordáis que en «super-ados de confianza habían desaparecido las tres palabras?, pues Olga ve un hotel yendo a Andorra, este hotel era de Ca'l Maties, de Hotel desapareció «el» y se quedó Hot- y ahora es un puticlub y agregaron Club en vez de Ca'l Maties ahora es «tu tries». Entonces Olga dice: «con las veces que he pasado por aquí y no me había fijado, pero que bien porque fue el primer cartel que leyó mi hijo», porque este se llama Ot. Y plantea quizás se tuviera que aprender a leer a partir de los carteles de fuera. Y Olga nos lleva del mensaje a las tipografías, a la escritura y ¿Qué nos pasa?, que Panera realiza una exposición de cómo los artistas contemporáneos se acercan a la tipografía.

Trabajamos con Alex Truchut que es el nieto de Joan Truchut inventor del método «súper veloz», que fue un gran avance para la imprenta ya que eran terminaciones de letras que permitían con letra clásica hacer diferentes tipografías. También trabajamos con el colectivo que se llama «Unos tipos duros» para saber más de la historia de la tipografía, porque la escritura lleva mucho tiempo pero la imprenta tiene 500 años y nos hicieron un recorrido por todo ello, acabando en Crous que es un artista de Lleida. Con este trabajo invitamos a los estudiantes/as a buscar tipografías por el entorno y en los contextos de aprendizaje que nos encontramos, en la escuela. Ricardo Huerta nos visitó en Lleida y fuimos al cementerio porque hay unas tipografías muy interesantes, y les propuse a los estudiantes una visita al cementerio, no sabéis lo que esto generó.

Muchos estudiantes se fijaron en la palabra «familia» y constatamos la cantidad de tipografías para escribir familia. Lo comparamos con los alfabetos de las aulas, porque estamos formando maestros/as, y ¿qué nos pasa? Muchos de los alfabetos de las escuelas solo contemplan tres tipos de letra, palo, imprenta y ligada. Y nos planteamos como puede ser que en un sitio de muerte como el cementerio haya tanta vida y variedad tipográfica y en un sitio de vida, como es la escuela haya una gran mortandad tipográfica, se evidencia una nueva contradicción.

Hay una obra que nos ayuda a ir más allá y que quiero compartir. Es una de mis obras favoritas: Jordi Escarp es informático, y ahora estudia para ser maestro. Coge el teclado, lo desvalija, planta muchas judías, vuelve a poner el teclado encima y ¿qué sale de las letras?, vida (Ilustración 14).



Ilustración 14. Obra del alumno Jordi Escarp. Vida.

Ika Aparici y Adrián Vallera se unieron porque nos han puesto una valla en la Facultad para seguridad que no nos gusta entonces hicieron su señas de grafitero (ilustración 15) con lana en la reja desde su proyecto sin que yo lo supiera.



Ilustración 15. Obra de Ika Aparici y Adrián Vallera. Valla de la Facultad de Educación de Lleida.

Os cuento algunos ejemplos que van más allá. Una chica que se llama Laura Moreno y que trabaja en L'Esclat, en este supermercado se hizo un concurso de pintura y solo quería seleccionar aquellos dibujos mejores y colgarlos. Laura insistió en que se tenían que colgar todos y lo

consiguió. Adrián trabaja en el Ayuntamiento de voluntario de cultura, hay un concurso de fotografía para las fiestas y son expuestas las mejores. Consiguió que se colgaran todas las presentadas. Todo ello sin que lo mande la profesora y sin que lo sepa. Va más allá de la asignatura, está presente en sus formas de vida.

Querría finalizar con Jaume I porque él nos lleva a Valencia y nos permite mostrar un ejemplo de como trabajar desde la transdisciplinariedad. Inicialmente intentábamos trabajar la inter y transdisciplinariedad desde una única disciplina, evidenciándose una nueva contradicción. El

curso pasado tuve la suerte de trabajar conjuntamente con el profesor Quim de Geografía e Historia conjuntamente, y después tuvimos la suerte de encontrarnos con Loli Soto y realizamos un intercambio. Constatamos que cuando trabajamos transdisciplinarmente hacemos mejores procesos.

Ante estas propuestas insisto mucho en la actitud de los estudiantes, futuros maestros, y les digo: podéis poner os de espaldas con todo lo propuesto, podéis hacerle guiños o podéis hacer que se os ponga carne de gallina.



Katy Pallás

Associació de famílies lesbianes i gais

Sobre famílies lesbianes i gais

Molt bon dia i benvinguts totes i tots, vull agrair-vos la vostra assistència. Estic molt contenta de que s'haja inclòs aquesta franja de continguts dins d'aquestes Jornades de Diversitat, açò no sol passar. Jo aquest tipus de ponències en contades ocasions les puc fer en aquesta vivència com la vostra dins de tot LGBTI i tindre esta oportunitat es fantàstic, és obrir portes i jo d'alguna manera vinc a obrir portes. Amb les ponències d'aquests ponents anteriors s'han obert moltes portes i a mi m'han agradat molt. Estic molt agraïda a l'equip de les Jornades per haver pensat en mi i per incloure'm. Estic aquí disposada a contar-vos la meua experiència.

En primer lloc el que faré serà un primer repàs de conceptes bàsics, com sempre comencem per l'ABC això faré, encara que estic segura que l'audiència està assabentada de tots aquests conceptes. Després us recomanaré una sèrie d'accions directes per als centres educatius, per eixa banda és important. Us mostraré també un bon grapat de materials d'aula, que ja existeixen, hi ha pocs o són una mica difícils de trobar, no es troben al Soriano per exemple. Podria ser així, que estigueren al Soriano, allí al davant de la plaça de bous però no és així i també us mostraré un par de vídeos educatius, que des del meu punt de vista són de gran qualitat, estan força be, ja ho voreu vosaltres quan acabem, perquè conec als equips que els han realitzat i puc afirmar que són de gran qualitat. A la carpeta de les Jornades, també us he inclòs una llista de bibliografia que espere que vos interesse.

Vaig a començar amb uns exemples bàsics. Suppose que coneixeu que vol dir LGBTI, la H no està inclosa perquè es la normativa entre cometes. La L correspon a Lesbiana, la G a Gai, la B a Bisexual, la T a Transexual i la I a Intersexual.

En ocasions s'afegeix la Q de Queer, que al final pareix que siga tot un compendi de sigles i resulta una mica engorrós. El primer que vull comentar, tinc una anècdota amb aquestes sigles en un moment determinat en la nostra organització anàvem a fer unencontre internacional sobre les famílies homoparentals en Lloret de Mar, vam anar a Girona, algunes autoritats als que vam presentar el projecte que era l'encontre Europeu de Famílies LGBTI i el comentari va ser: «Es clar que sí, Lleida, Girona, Tarragona i Barcelona». Per això sempre intentem començar per l'ABC per si de cas, però jo ja se que tota l'audiència està assabentada.

Hem de saber i si ho sabeu os ho repetisc la condició de LGBTI no és una opció, no he conegut en els meus quaranta i... A ningú que en un moment determinat va triar ser lesbiana, va triar ser gai o bisexual o transsexual. Com si pregunteu a una persona heterosexual: I tu, ¿quan vas triar ser heterosexual? Això no ho triem ningú. Arrel d'aquesta qüestió, també seria difícil saber al 100% quin subjecte o quina persona és LGBTI dins d'un grup, és ben difícil saber qui es gai, qui és lesbiana, qui és «trans» o qui és «bi»; tot açò forma part de l'essència d'una persona, som i punt, no hi ha més.

També ben aviat, aquest col·lectiu descobrim que té un preu, però no solament nosaltres tot el món que és LGBTI o no reconeix açò, té un preu ser diferent. D'una manera o altra tots ho som, i si al col·lectiu dominant li sembla que la teua diferència és molt evident: estar groset, portar ulleres, ser més baixet de l'habitual... Eres simplement una mica raro o una mica friki. Aleshores és quan tu pots començar a tenir problemes, i el mateix passa amb qüestions racials, qüestions religioses, etc.

Totes aquestes discriminacions que tots hem vist, que tots hem viscut o fins i tot infringit, tenen un element que ens ajuda a superar-les i és la família. La família sempre ens ajuda a evadir-nos de tots aquets entrebancs, però la família que fa un esforç per tirar endavant, és justament aquest element el que molt sovint li manca al col·lectiu LGBTI, molt sovint no tenim el suport de les nostres famílies i això ens deixa molt sols habitualment.

També és veritat que a la família la posem en una posició molt incòmoda i els deixem davant la societat com «ostres ara jo també he de sortir de l'armari» Aleshores intenten evitar participar en ajudar al subjecte a superar aquestes discriminacions.

Be, parlem de xifres, entre un 4% de la població i un 10% -aço són dades contrastades- són LGBTI, des de infància fins a la mort, això és així. Si agafem una mitjana ens quedem en un 7%, aquest 7% es pot traduir en un mínim de 2 alumnes per aula -he posat els Mínioms en honor al meu fill que li agraden molt-. Un 7% en un centre com el del meu fill que té 400 alumnes, significarà que hi hauran 28 alumnes que al llarg de la seua vida i al llarg de la seua experiència escolar es sentiran desorientats, desemparats, desinformats i discriminats per al·lusió directa o per que no se'ls ha escoltat ho duen molt amagat. Tant el silenci com la veu són dues formes de sentir-se discriminats.

Aquesta discriminació, jo diria que hi ha 4 tipus de discriminació: la cognitiva, d'idees i conceptes, es a dir, tot allò que ordena la realitat a partir de tòpics o idees errònies que dibuixen les persones LGBTI com gents horribles utilitzant aquesta paraula, els insults, etc. L'afectiva, són sentiments de rebuig davant la presència «yo con este no me siento que se me va a pegar». Conductual, de comportaments o agressions físiques i Verbal, al·lusions o insults.

Estic segura que al voltat de la vostra vida a les escoles i ara com a professionals de l'ensenyament o en el futur, voreu les coses que es senten en el corredor, jo ho veig cada dia. Aquí vull fer referència al que a dit el company en la conferència anterior: hi ha que tenir una actitud proactiva, hi ha que respondre, s'ha de dir, s'ha de senyalar

«açò no es diu, això no correspon, això no es fa, açò no es pot permetre en un centre educatiu».

Parlaré ara una mica de les famílies, de com fem família les persones LGBTI. Hi ha molts tipus de famílies i les nostres famílies -jo no les considere com un tipus, però bé- les nostres com a tals no són un tipus diferent. Tenim de moltes formes, tenim família nuclear, família extensa, família monoparental, família adoptiva o família reconstituïda. Ara be, les nostres són diferents en quant a l'orientació, de lesbianes, homosexuals, heterosexuals... Les famílies LGBTI fan família utilitzant diferents mètodes: reproducció assistida, com és el meu cas; la maternitat subrogada, hebreu escoltat parlar dels ventres de lloguer, als Estats Units és algo que està molt ben regulat i la veritat és que funciona molt be. L'adopció nacional o internacional i aprofite per a dir que ens han tancat les portes en Rússia, no han estat mai però l'homofòbia està creixent molt. La família reconstituïda d'una relació heteroparental anterior o homoparental anterior i la multiparentalitat, aquí pararé una mica. La multiparentalitat ací a l'Estat no és tan habitual perquè de manera legal hem pogut formar les nostres famílies, a Europa no és així. A França durant molts anys fins a la llei de matrimoni igualitari la gent se ho tenia que muntar, perquè una cosa tan normal com aquí que una xica pugui anar a fer-se una inseminació in-vitro ella sola, sense cap problema, perquè gràcies a les feministes del nostre país, des de l'any 88, les dones poden anar a inseminar-se elles soles. Això que nosaltres ho tenim tan assumit a Europa no es pot fer arreu, no s'ha pogut fer a Itàlia, Alemanya a França, enlloc. Això ha fet que les lesbianes busquen com fer-ho i els gais també, pues me'n vaig als Estats Units i faig una gestació subrogada, o també busco una xica que vullga ser mare amb nosaltres i aleshores es dona la multiparentalitat. Un nen o una nena que té dos pares i una mare, dos mares i un pare, que no hi ha res registrat perquè no hi ha una relació coberta per la llei però en efecte són els pares i són les mares.

Jo quant els preguntava si vosaltres tingúreu l'oportunitat de no fer-ho així, ¿ho faríeu?, tothom em deia que no. Però no hi ha altra opció vols ser pare, vols ser mare i és així.

Un altre punt important és la visibilitat, som famílies que som conscients de les discriminacions de les que abans parlàvem i és justament per això que tenim la necessitat d'organitzar-nos en associacions, per d'alguna manera protegir als nostres fills i filles que seran o no lesbianes, homosexuals, heterosexuals o transsexuals però de segur que el que no farem nosaltres serà tancar-los cap porta. Habitualment no tenim massa problemes mentre no demanem massa cosa en els centres, la situació canvia si comencem a demanar més implicació per part dels docents i que es tracte el tema de manera oberta a les escoles, però evidentment, no saben com tractar el tema a les escoles, no saben des de quina perspectiva, si és educació sexual, què és allò del gènere, no ho saben i al mateix temps no et demanen: «vine i explica'ns». Aleshores el que nosaltres demanem sempre a les famílies és que es visibilitgen, que es facen visibles en les escoles dels seus fills. Això el que va aportar-los és més felicitat a la llarga. Els demanem que s'impliquen, que s'impliquen en l'AMPA, en les classes, que si tenen que anar a contar contes que vagen a contar contes i totes aquestes xicotetes estratègies que marquen la diferència en aquell centre. No és només en els centres o en les classes on hi hagen xiquets i xiquetes amb famílies LGBTI, això s'hauria de fer en tots i tractar tot el tema de manera inclusiva no en específica, perquè així sols es queda en anecdòtic.

Aleshores, la visibilitat ens ajuda a prevenir l'assetjament entre iguals, el sexisme i l'homofòbia, ens ajuda a educar en l'afectivitat i afavorir el respecte a les diferències individuals i familiars. Però també ens fa palès a atendre a la diversitat afectivo-sexual de l'alumnat i de la diversitat de les seues famílies; sabent que això sempre s'ha de fer des d'una perspectiva integradora on cabem tots i totes independentment de com sentim. Es per això fonamental la visibilitat a les escoles, la visibilitat com a concepte oposat al silenci, no confiem en la norma, sempre fem com si no passa res, que està integrat i tot va be. Creant un silenci que invisibilitza i que finalment nega als xiquets que hi ha unes altres maneres d'estimar diferents a la normativa. Es tracta d'incloure i obrir el ventall de possibilitats.

Vos parlaré d'algunes accions directes que es poden realitzar en els centres. Durant la primària els nostres infants aprenen ràpidament quina és la norma imposada, l'heterosexual. Com he dit abans, la nena el rosa l'agafa el primer dia, com quan comencen a dir que no li agrada la verdura el primer dia que van al menjador, quan abans han estat menjant verdura com si no res. Això que en un principi en general la gent li sembla que és bo i que li aporta estabilitat a l'individu. Davant de qualsevol dubte o desviament d'aquesta norma es troben que ja no tenen cabuda i això angoixa o be, que el seu model familiar no existeix, no hi és o que la seua orientació no deu ser la correcta perquè ningú parla de com jo em sento. De fet, nosaltres quan diguem que som gais o lesbianes quan tenim 25 anys, què ha passat?, que m'he perdut?.

No cal dir que aquesta situació no és recomanable per a infants de primària i per descomptat per a xavals de secundària, i la cosa s'agreuja considerablement si apareixen agressions verbals o físiques, això ja per descomptat.

La comanda d'integrar la diversitat sexual-familiar-afectiva és ja una exigència en la societat, perquè ja fa quasi 9 anys que tenim el matrimoni igualitari. Aleshores, algunes de les accions directes i mesures són: crear un entorn segur, desenvolupar actituds obertes i positives davant la diferència i, el respecte pels drets humans a les persones LGBTI.

Hem de demanar els protocols que ja existeixen sobre altres discriminacions i inserció de minories. Els protocols que tenen els centres per al bullying, jo estic farta de vore en els centres educatius sí, tenim un protocol contra el bullying, comence a mirar-ho i no hi som. I de fet el grau de bullying més alt és contra les persones LGBTI.

Aleshores les accions del centre han de ser necessàriament transversals i han d'estar dintre del Projecte Curricular del Centre i el nostre primer objectiu és fer que les escoles siguen entorns segurs per a tots els nens inclosos els nostres i així podrem començar a desenvolupar les accions positives. El bullying homofòbic és un tipus que no està inclòs en els règims interns dels nostres centres, és tracta de manera directa altres bullying

com el racial però aquest no està. Nosaltres hem d'exigir que estiga, a més ha de tindre el suport de les autoritats i això és molt important, perquè nosaltres estem ací lluitant a braç partit i hi ha que lluitar de dins de les escoles no?, abans ho deia una de les assistents com lluitem el professorat? I és cert que si no tenim suport des de dalt, suport de la junta directiva, del departament d'ensenyament, etc. És difícil tractar certs temes perquè ens dóna por que poden dir els pares, la resta dels professors, «i si acaben pensant que jo també soc gai?»; es complicat. Per tant, la formació del professorat es fa imprescindible, formació real i adequada a la realitat de les persones. Trencar mites i idees errònies i mitjançant materials d'aula que hi han pocs però n'hi han.

Formar al departament d'orientació, perquè moltes vegades en els departaments d'orientació els professionals no saben com tractar el tema, van a buscar a la professora que sap d'això per a proporcionar-li ajuda, ni els tutors tampoc saben... Això no està inclòs en cap centre dels quals he realitzat una xicoteta recerca.

L'AMPA ha d'estar implicada, ha d'haver una reflexió i una acció no ha de ser una taca d'una persona, és molt més ample. Hem d'unir-nos i buscar sinergies per a que tot el món es pose en marxa.

Com podem començar des d'algo senzill, des de les activitats d'aula d'arbre genealògic, ens les fitxes que moltes vegades venen en el nom papà i ratlletes per a que poses el nom del pare i mamà per a que poses el nom de la mare, no ho poses, posa dos caselles si vols o un espai per a que puguen posar un altra... Però feu-ho més inclusiu encara que us vinga així en el llibre del tutor. O el dia del pare i de la mare, doncs no, canviem-ho pel dia mundial de la família, per exemple són idees.

Em centraré ara en algun dels materials que tinc per a infantil i primària que hem semblen més interessants, òbviament els primers que us he posat són els meus és: «Alba té», «Alba juga», «Alba aprèn» i «Alba somia» i són per a xiquets i xiquetes de 4 a 6 anys. Tenen el format de conte xicotet, els dibuixos són molt lineals per a que els nanos puguen pintar-los ells mateixos o per a que

si els preguntes: quina és la escena que més te ha agradat? Coma activitat de lectura o contaconte. L'autora dels contes el la Mara Cebrian.

Després també llibre de familium de Gloria Canyet és un contaconte, conte-joc, on tu has d'anar llegint part de la història que parla dels personatges i poses després la família que creus a la que correspon i la canvies i jugues amb ells. Crec que és cada dos xiquets han de tindre un conte. Aquest llibre se està venent molt be a les escoles, però no varen aconseguir que ninguna editorial el publicara i elles dos van lluitar «contra viento y marea» i van aconseguir editar-lo, però com veieu no té editorial és: familium.cat i des d'allí podeu demanar que us envien el bloc de llibres que voleu.

També vos ensenyaré audiovisuals i algunes webs interactives que podeu treballar amb els alumnes en l'aula si teniu ordinadors o podeu anar a l'aula d'ordinadors. Podeu utilitzar aquests materials interactius que estan molt be.

Després hi ha un joc d'aula, només hi ha un i valen per a totes les edats de primària. Els llibrets de les contalles d'Alba i els materials didàctics, els podeu trobar a la web que teniu aquí: www.lescontallesdalba.com

Aquí teniu la web (imatge) si marqueu aquí us redirecciona a la web de l'editorial i podeu fer la comanda que vulgueu i després aquí (imatge) teniu una sèrie d'escoles que els han utilitzat, en alguns links hi ha blogs interessants. I aquí dalt si aneu al menú posa propostes didàctiques i us podeu baixar els documents si voleu fer-les servir a l'escola. Jo normalment el que faig és les poso en un power-point, les pose com imatges i text en gran, els nanos es seuen a terra en cercle o mig cercle interactuen perquè els contes tenen moltes referències: animalets, sons, preguntes... En cada contalla hi ha un element diferent, per exemple en el primer hi ha un colom, que és la perdiu del conte que vola i s'amaga en diferents escenes i els xiquets i xiquetes l'han de trobar, han de dir on està; açò els serveix de fil conductor i reconeixen després la rondalla perquè és el que té el colom, el cuquet, la sargantana, etc. Això que veieu aquí (imatge) és part del treball i part del material didàctic.

Us comentaré alguns contes més. «Las cosas que le gustan a Fran» és per a nens i nenes de 6 anys. És una història bastant original, que juga amb el factor sorpresa, és una xiqueta que viu amb la mami i amb Fran que no sabem qui és; inclou també la versió en anglès, supose que per a donar-li eixida al llibre. L'autora és Berta Piñán, i l'editorial és l'editorial Violeta. Es un conte de tapa dura. I no us dic qui és Fran, això el compreu i ja ho comprovareu.

Un dels més coneguts és «Tres con tango» el llibre original és en anglès i conta una història real de dos pingüins que vivien en el zoo de Central Parck a Nova York i, sabeu que els pingüins fan parella, parella de per vida i Bueno, estos eren dos pingüins mascle i el cuidador del zoo, va pensar: anem a posar-los un ou a veure si volen cuidar-lo i efectivament; el van cuidar, va eixir d'allí el pingüinet i tot molt be.

Aquesta història que de fet s'ha intentat prohibir a les escoles i a les llibreries des dels sectors més radicals en algun estat dels Estats Units, s'ha aconseguit només que en un Estat crec. És una història que paga la pena contar-la, és molt xula i va molt be per a fer contacontes es de Justin Richardson i Peter Partnell però no se l'editorial. Si aneu a e-bay o amazon el trobeu segur.

Aquest és el del Manu (ensenyia) , és una sèrie de 3 de tapa dura per a xiquets molt xicotets de 2-3 anys. És de l'editorial Toca també està en bilingüe, els dibuixos són de Javier Termerón i ho comente perquè Javier ha fet un llibre que s'ha editat en España i en Portugal que després veureu, de la mateixa línia.

«El amor de todos los colores» per a xiquets i xiquetes de 6 anys, també està en anglès i en castellà, i té com a protagonista una nena que té dues mares i l'autora és Lucia Moreno també és de l'editorial Toca.

Un altre: «Una fiesta sin igual» que a mi particularment, és un poc com hi ha tan poc fet anem a ficar-les com totes juntes i totes ben embolicades i sorgeix «Una fiesta sin igual». Parla de totes les famílies, de totes les diferències racials i a mi hem sembla molta cosa, però us la deixe perquè a lo millor podeu anant fent-la a trossos, això sí, pot estar be que l'exploteu a trossets.

«Vengo» que és el conte que us deia de Javier Termerón, aquest l'ha fet ell també; l'ha escrit i l'ha dibuixat ell. Explica una mica com es sent una xiqueta que es pregunta a ella mateixa, d'on ve ella.

Després hi ha un conte bastant especial, que supose que molts i moltes coneixereu que es diu «Por cuatro esquinitas de nada» i jo crec que és un conte que es pot gastar a totes les edats, explica molt be que sempre hi ha solucions per a deixar de tenir els efectes primaris i secundaris de la discriminació i la desigualtat, i que si fem un esforç entre tots segur que té solució. El teniu també en Youtube en una presentació tipus Power-Point, llegit per un xiquet i està molt be per a poder-lo gastar en aula. L'explotació és molt divertida, pot ser molt divertida, als xiquets els encanta i als majors també. És un llibre que estava editat i ara l'han tornat a editar, ho podeu trobar a les estanteries i si no el demaneu per internet.

Abans de continuar també us vull ensenyar els primers llibres que em vaig portar per a casa a l'any 98/99 quan vaig estar als Estats Units, encara no tenia fills ni m'havia casat ni res de res, i eren aquets tipus de contes els que es feen allà. Aquet es diu Heather has two Momies i és un llibre que poden colorejar, no valia molts diners, però no hi havia res més i el poc que hi havia l'havies d'utilitzar. I aquest es diu Daddies roommate que és el company d'habitació del papà, també molt interessant. Tractaven també el tema del VIH, i altres temes, n'he tinc més a casa però no volia vindre tan carregà.

Després de materials on-line podeu trobar també força materials, podeu anar a la pàgina de «familias de colores» , no se si podré entrar vaig a intentar-ho. Aquesta pàgina és de la Federació Estatal de LGBTI i van crear tota una campanya molt inclusiva, on tractaven els diferents tipus de famílies. Aquí a la dreta teniu tot el menú i després teniu desenvolupades totes les accions d'aula: teniu un pòster, teniu varies fitxes però a més a més teniu el tutorial de com fer-ho, pas per pas, això us ho podeu baixar està en PDF, podeu imprimir, ho podeu tindre allí i veure que us interessa.

En la pàgina de COGAM teniu un muntó també de contes que no estan publicats perquè no hi ha cap editorial interessada i hi ha un muntó de contes infantils en format PDF i per tant podeu baixar-los. Hi ha un que a mi m'agrada particularment, m'agrada molt que es de Javier Termerón i us vaig a llegir la primera frase: «Mis papás son dos mariquitas, se llaman Armando y Ricardo se quieren mucho, ellos dicen que se aman para demostrárselo se besan mucho y a mí me parece que es como si tuvieran que respirar juntos» és fantàstic el conte si continueu llegint és molt molt bonic. Aquestes són les dos mariquites i ell és un cuquet (imatge), és encantador, un porta ulleres i l'altre porta bigot. Entreu a la pàgina que paga la pena, és la pàgina de COGAM i després aneu a buscar educación, documentos sin orden i ahí trobeu contes per a la diversitat i són tot contes per a xiquet dels 8 als 9 anys.

Després està la pàgina web de «Andaluna y Samir» no se si la conegueu, la va fer la Junta d'Andalusia que va tindre fortes crítiques des de sectors radicals i que no van aconseguir traure i continua. Parla de la diversitat familiar de totes les famílies i n'hi havia una cançó. Esta és la web oficial (senyalant) i té com molts contes, és interactiva, per a gastar amb els ordinadors.

Sona la cançó: «estaba preocupada pero lo conseguí, es importante siempre para mí hacer Nuevos amigos con los que reir. Un nuevo mundo voy a descubrir con la ayuda de mi amigo Samir y con la pandilla voy a participar...»

Bueno, con que incloia les famílies de dos papàs o de dos mamàs això no va agradar gens, però és la única cosa que té, després quan parla es obert, tenen cabuda totes les famílies.

Només he trobat un joc d'aula no hi ha molts: «¿Quién vive aquí?» que es pot trobar i després a més teniu la pàgina web on et diu com jugar, el material educatiu i sempre el joc que tu compres te'l poden enviar a casa per a tu poder-lo utilitzar en l'escola. Després pots entrar en la pàgina web on tens tota la informació de com fer l'explotació didàctica.

Després en audiovisuals hi ha varies coses una d'elles és el Homo baby boom que és un documental que van fer des de la nostra associació en

l'any 2009 i que va ser la primera aproximació a les famílies LGBTI en el nostre país i que si aneu a la nostra pàgina web podeu trobar, aquí teniu el Right to Love que és l'últim que hem fet.

Video > Homo baby boom.

<https://vimeo.com/22385775>

Només us pose un trosset és un documental molt sentit on jo conec a tota la gent que ix aquí i després al veure el resultat i portar-lo a les escoles a fer presentacions i donar-li la difusió vam veure la necessitat, anys després, de fer-ne un sobre famílies homoparentals arreu d'Europa i vam fer el Right to Love que també us pose un trosset.

Vídeo > Right to Love

<https://www.youtube.com/watch?v=-1-fLgjUB6U>

A mi continua emocionant-me. Tots dos tenen un material didàctic, podeu utilitzar-lo igual el segon està un poquet més adreçat a secundària que no a primària, però el Homo baby boom tenim la versió ací dins de la caixeta en dos DVD's, hi ha un que és per a primària on la versió és molt més curta i hi ha una explotació didàctica. A la nostra web podeu descarregar-se la explotació didàctica per a l'aula.

Ara parlarem una miqueta, ràpidament d'un projecte integral que ha fet la Unió Europea en fons europeus però dirigit per l'Ararteko no se si algú el coneix, és la oficina del defensor del poble Vasc l'Inigo Lamarca, on han participat al voltant de 8 o 9 països i han creat un projecte integral que es diu: RainbowHas(55:34) es un projecte on s'ha fet també un DVD amb explotació didàctica i en la pàgina web podeu trobar tota la informació en els vídeos, no els anem a veure perquè no hi ha temps però tomeu nota: www.rainbowhas.com Si entreu en la pàgina d'inici ja podreu anar per diferents camins.

Aleshores, vaig a ensenyar-vos només per a que observeu la qualitat el següent vídeo, us posaré Papisboy y després us posaré Mobile.

Vídeo > Papis boy y Mobile

<https://www.youtube.com/watch?v=30suzu9Qnol>

Açò és una xicoteta mostra del que hi ha. Espere que us haja agradat, ara vos anime a que busqueu i a que utilitzeu dintre de les aules i ara és el vostre torn, si teniu cap pregunta. Gràcies.



Roberto Marcelo Falcón
 Université Paris Descartes
 CEAQ, Paris

Ecoeducación Experiencia erráticas e historias de vida

El verdadero viaje no es el viaje en el espacio y en el tiempo, el verdadero viaje de inmigración, es un viaje interdisciplinar. Podemos generar un viaje a partir del trayecto y el encuentro entre diferentes disciplinas. Entonces pensamos que el verdadero viaje interdisciplinar es el verdadero viaje de la inmigración, nosotros podemos ser inmigrantes y hacer un viaje desde lo político, desde la matemática, en la física, en las artes, en lo sensible, en lo religioso, en lo espiritual, en lo metafísico... Ese es el verdadero viaje de la inmigración, podemos ser inmigrantes en este gran hemisferio del conocimiento. Este viaje interdisciplinar es el que permite la co-reflexión colectiva.

Podemos empezar a ligar la educación y la investigación y el conocimiento con compartir, con generar intercambios, con educación, conocimiento y procesos de investigación, con entusiasmo colectivo. ¿Cómo podemos nosotros de lo simple, de lo individual, llegar a lo complejo? Con todas esas palabras juntas, resonancias de nuestro profundo ser y de nuestro profundo pensar y a partir de las experiencias del nosotros ¿cómo podemos llegar a establecer una mezcla, el entretelado de estar juntos? La comunicación, la alegría, la curiosidad, la diferencia mezclada, junta y unida para enriquecer los procesos de investigación, de conocimiento. En este sentido nosotros podemos empezar a sentir, cómo podemos salir de las fronteras impermeables y comenzar a sentir estas fronteras permeables que me comunican con el otro. ¿Cómo podemos salir del sujeto encerrado en sí mismo? Nosotros pensamos que existe esta realidad corporal, esta realidad consciente y esta realidad inconsciente de nosotros mismos, fuera de nosotros este exterior

sensible, infinito. Es imposible conocer todo el espacio físico de nuestro planeta, este universo absolutamente inabarcable.

Podemos pensar que desde nuestro interior inconsciente tiene la misma infinitud; como nosotros salimos todos los días a este viaje del encuentro con nosotros, este viaje de la educación, de la formación, de la investigación, salimos simultáneamente hacia ese exterior físico que hace ese interior inconsciente también infinito.

Hay tres realidades psíquicas importantes dentro de los aspectos inconscientes, hay una memoria ligada a lo reproducible por voluntad, yo puedo a partir de mis esfuerzos generar determinadas memorias y encontrarme con determinados recuerdos. También podemos encontrar aquello aparentemente olvidado gracias al esfuerzo colectivo, gracias al encuentro con los demás. Hay una memoria que puede aparecer por esfuerzo personal y por voluntad personal de encontrar aquella cosa escondida, que se escapa y escondida; pero también podemos encontrar gracias a esta comunión colectiva, gracias al encuentro con los demás, determinadas memorias, quizás hay algo que empieza a aparecer desde el encuentro con el otro. Y también hay una memoria que no le incumbe a la conciencia que es imposible llegar a tomar contacto con ella, pero que a partir de la experiencia artística, esto que es imposible de encontrar, de una manera aparece teñido en esas memorias colectivas y en esas memorias individuales.

A partir de este viaje de lo subjetivo, de lo personal, de los aspectos corporales, de los aspectos conscientes e inconscientes de nosotros mismos, podemos lentamente a partir de una invitación que nos da una persona, o a partir de

una invitación que nos done una situación, podemos llegar a encontrarnos en este hecho colectivo, en este consciente e inconsciente colectivo. Ese es un viaje que la educación hace posible, ese viaje de lo individual de lo personal hacia lo colectivo, salir de la frontera, de las murallas, del yo hacia el yo colectivo y encontrar una energía, capaz de ver también de descubrir y de innovar lo cotidiano.

Podemos hablar de que las experiencias de investigación son esta complejidad colectiva, mi manera de representarlo es un pequeño asterismo. Un asterismo no de una constelación, un asterismo es un conocimiento científico aceptado e instaurado en la sociedad.

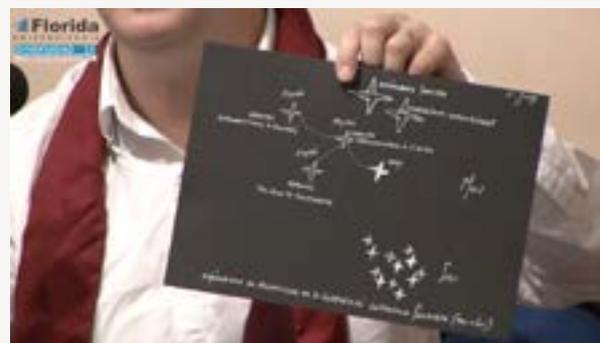


El asterismo es esa aventura creativa que ve una entrevisión de la realidad, a partir de esa entrevisión quizás un día podemos llegar a establecer la constelación de la investigación y la educación. A partir de la experiencia sensible colectiva, entendemos que estamos en un asterismo del conocimiento; es decir, en un conocimiento sensible que todavía no está instaurado y reconocido por la comunidad científica, es decir, estamos y nos sentimos plenamente creativos, jugando con el conocimiento, jugando con experiencias, invitándonos a participar en esta experiencia colectiva que implica la educación y el conocimiento.

Entendemos que la educación y el conocimiento es un viaje de lo subjetivo a partir de una experiencia sensible que nos hace entrar en contacto con el desconocido, con el otro, con lo que no conocemos y desde ahí, es posible crear juntos. Este ser colectivo trasciende el ser personal. Heidegger nos dice que el ser ha perdido hoy sus

tres raíces, hoy el ser es algo abstracto, ambiguo. No se sabe que es cuando hablamos del ser de algo, de educación, el ser de conocimiento, el ser de los procesos de investigación. Las tres raíces pérdidas para Heidegger son: vivir, desarrollarse y evitar el presente, la vida, lo vivo, el desarrollarse y de habitar hoy en un absoluto presente, estas son las tres raíces que ha perdido el ser.

Nosotros podemos y comenzamos a vivenciar que a partir de lo colectivo nosotros encontramos estas raíces, podemos encontrar a partir de lo colectivo, la raíz ligada a la vida, la raíz del desarrollo de cada uno de nosotros y del colectivo en general y la raíz ligada al presente más absoluto. Nosotros podemos habitar el presente, nosotros podemos desarrollarnos hoy y nosotros podemos sentirnos que estamos vivos y que podemos hoy comenzar a crear y a recrear el conocimiento, aparece otro asterismo, otra gran aventura del ser colectivo, capaz de reencontrar, de reencontrarse con lo perdido.



Hablamos del principio de las memorias a partir del ser colectivo es posible encontrar la vida, a partir de ese ser colectivo nosotros podemos desarrollarnos y a partir de ese ser colectivo nosotros podemos habitar juntos, a partir de la experiencia.

Aparece entonces el conocimiento como una vida colectiva, aparece el conocimiento como un potencial activo, es decir, con un potencial que hoy se manifiesta, no se prepara para mañana. Estamos vivos hoy, no existe un mañana factible si no hay un presente vivo y carnal, nosotros hoy juntos podemos ser, nosotros hoy juntos estamos en la vida, nosotros estamos en la vida siempre colectiva.

La modernidad ha buscado la independencia, quiere decir independientes, cortar la relación con los demás. Nosotros hablamos de dependencia, de dependencia sensible, nosotros somos dependientes. Como yo les digo a mis alumnos imaginar la planta independiente de la tierra, de la humedad, del sol, del clima, de la abeja, de la polinización, hay una dependencia vital, el ser colectivo por surte es una oportunidad de dependencia viva que hace del conocimiento algo activo, algo vivo, algo encarnado y algo, sobre todo, que se ofrece.

El conocimiento de este ser colectivo que sería de estas tres raíces perdidas hace vivir la vida colectiva, hace vivir la actualización de nuestras potencias y hace ofrecer, sobre todo, ofrecer. Muchas veces los caminos de educación y de investigación están encerrados en el ego, en lo que yo quiero para mí y muchas veces olvida este camino importante que es el ofrecer, el conocimiento como un ofrecimiento y los procesos de investigación ligados a los trayectos de vida, están ligados a lo sensible, están ligados a lo colectivo. Los aspectos de formación, si ustedes quieren educación están ligados a las vidas asténicas, es decir, a los procesos de relación de dependencia para ser más lo que somos, a los procesos artísticos que amplifica a la persona. Los procesos artísticos son un camino válido, complejo y curvo de creación de conocimiento, lo repito: los procesos artísticos que tienen valor en sí mismos tienen las puertas abiertas para la creación de un conocimiento sensible, no siempre reconocido por la comunidad científica, pero lo peor es que no siempre es reconocido por las personas que viven los procesos artísticos.



Nosotros podemos empezar a valorarlos a partir de los procesos artísticos de creación, estamos hablando de razón artística, existe una razón, yo no sé si recuerdan a Gardner, él habla de diferentes inteligencias: las inteligencias múltiples. Podemos ligar a estas inteligencias, la inteligencia artística hay un modo de vibrar distinto y nosotros tenemos que tener el valor de reconocerlo, nosotros tenemos que tener el valor de ser quienes somos a través de los procesos de creación sensible y artística y comunitaria. Lo sensible es el pegamento, lo sensible es lo que hace posible que las cosas estén ligadas, que la diversidad exista como riqueza, como riqueza viva.

Los procesos de investigación los entendemos como un ritual creativo, un ritual colectivo. Hacemos una oposición, una diferencia, un camino creativo, opuesto entre un ritual y la conmemoración. La conmemoración de algo es la participación de unas personas, de un colectivo en los que participan, la conmemoración de algún evento histórico, pero no hay ningún acto creativo de las personas. Los procesos de educación e investigación los entendemos como rituales. Los rituales siempre son actos creadores que existen en el tiempo primordial, se recrea el mundo y nace el mundo en ese momento.

En cada experiencia formativa, educativa y de investigación y artística, nosotros en colectivo creamos el mundo por primera vez. Ritual de formación, ritual de investigación implica creación. Somos capaces de nacer en grupo y de manera colectiva, estos rituales creativos implican el nacimiento a partir de un estar juntos. El conocimiento, la formación y la investigación terminan presentándose en estas experiencias como un conocimiento vivo, como una investigación que se desarrolla en presente y como la formación en un tiempo de estar juntos, en un tiempo carnal, en un pensamiento del presente y aquí nos gusta mucho decir: no buscar lo nuevo, sino encontrar de nuevo. Son los pensamientos que estamos internalizando en estos momentos con la creación de un pensamiento fresco que recién lo estamos pensando, lo estamos internalizando, encontrar de nuevo los procesos ligados

a nuestras memorias, los procesos ligados a las raíces, los procesos ligados a un tiempo creativo que hace nacer las cosas.

Dentro de este asterismo nosotros encontramos y estamos desarrollando lo que denominamos erratosofía de la investigación y de la formación. La erratosofía podemos entenderla como la filosofía de la errancia, de la aventura. Nosotros pensamos que en el punto ciego de la razón existen mundos y conocimientos posibles y la errancia de estar felizmente perdido, en la aventura de la experiencia.

La imagen que podemos entender de esta erratosofía y entre imaginar un bosque complejo, en el cual estamos perdidos dentro de esta realidad y juntos felizmente perdidos encontrando, si quieren, este gran bosque oscuro podemos entenderlo como una experiencia creativa, como decir caos creador que en un momento determinado o no, puede aparecer un claro, un espacio distinto de contacto con el conocimiento y con el mundo. No es un espacio luminoso opuesto a un espacio oscuro, hay una realidad luminosa y hay una realidad oscura, de esto que aparece cuando estamos juntos, o no aparece, o se esconde, o aparece sorpresivamente o en la misma reunión aparece para algunos muchas veces en los procesos formativos. Aparece para una persona o aparece para dos, es algo que se escapa, es algo que no se controla, es algo que se invoca colectivamente, a partir de la reunión creativa, sensible y artística nosotros invocamos la aparición de una clarieg y la oscuridad de lo complejo y aparece un conocimiento apócrifo, escondido, secreto que nos espera, que nos espera a los puntos ciegos de la razón y que nosotros podemos ingresar a partir de ese viaje interdisciplinar, que decíamos al principio. A partir de esta inmigración sobre la oscuridad del descubrimiento.



Y este ser colectivo que viaja junto, que descubre junto que el conocimiento nunca es individual es colectivo se encuentra con diferentes realidades, con un tiempo, con un devenir, con una aparición, con un pensamiento, y en este momento me gustaría compartir que también se encuentra con un deber ser, pero este deber ser no viene impuesto desde fuera, la ley no es algo externo. Nosotros estamos vivenciando como la traspiración como la sudoración de estar juntos. La ley es una realidad de segundo grado, es el eco de la reunión, el eco de la comunidad, la ley nunca es algo externo. Cuando es algo externo estamos en un simulacro, cuando emergen de los grupos estamos en esta clarieg, la ley es la sudoración de estar juntos, el conocimiento es la sudoración de estar juntos. Yo soy apicultor y sé muy bien que la traspiración de las abejas en contacto con el aire se crea una materia y es la cera y con eso crean sus panales y crean sus espacios, y crean su oikos y crean su casa.

Nosotros podemos crear a partir de estar juntos, sudando nuestras leyes, sudando nuestros espacios, sudando nuestros procesos de investigación y reencantando los procesos de creación del conocimiento. Por eso nos gusta hablar de un asterismo y no de lo consolidado como una constelación. Los asterismos son esta erratosofía que hacen posible la creación a partir de la emergencia de lo sorpresivo.



Esta erratosofía es un elemento colectivo respiratorio, es la respiración del colectivo, es la respiración de la comunidad, es la circulación de la lógica instintiva. Hay una lógica instintiva que es posible invocar, que es posible que aparezca a partir de la aventura de estar juntos donde el conocimiento aparece como una realidad dúctil,

maleable, cambiante, no dogmática, no petrificada, no construida... No es un tampón, es un perfume que se revela y que va cambiando con el aporte de nuestro ser.

Hay un conocimiento entendido como perfume como sudoración que es dúctil como la cera, nunca es dogmático. Entonces hablamos de una educación, no exorcista, hablamos de una educación adorcista, la persona cuando participa del colectivo es más ella misma. Las grandes experiencias de mi vida, han sido participación en lo colectivo, jamás un viaje individual, triste, solitario, replegado de egos, sin memoria... Las memorias a partir de las reuniones generan experiencias adorcistas donde la persona es más la persona, donde el colectivo es más colectivo, donde la ley que aparece como sudoración está más pegada a las personas y no desconecta de ella. Estamos donde denominamos en estética errática o instintiva, donde tenemos una brújula sin agujas que nos permite encontrar e invocar esta clariege, esta emergencia de los espacios de conocimiento. El desarrollo compartido de las personas hace posible salir de la interioridad más profunda al encuentro con los demás.



Los estadios que hemos encontrado en investigación son: invitación, invocación, inmersión invención e iniciación.

La invitación es muy importante, siempre la proposición es muy importante y fundamental. Nunca una imposición desde afuera, eso tiene que ver mucho con educación y con procesos de creación. Invitemos al otro a vivir aquello que nosotros tenemos pensado, sabiendo que pueden decir que no, pero podemos invitar al otro. Aparece luego un segundo estadio de esta

realidad que era la invocación colectiva. Estar juntos, sintiendo el sonido de nuestras voces y nuestros encuentros, ahí estamos en el momento de invocación. La confianza, la esperanza y la ilusión, me hace mucha ilusión que aparezca una nueva realidad, todos juntos porque hay una ilusión de que suceda algo diferente. Hay una invitación, hay una invocación colectiva que implica la voluntad de estar buscando juntos y hay una inmersión en la experiencia, estamos todos dentro de la experiencia, estamos inmersos en la experiencia y luego puede que aparezca la invención, la aparición de todos nosotros o de alguno de nosotros dentro de la clariege, de este espacio nuevo de estar juntos de otra manera, de invocar las relaciones personales y luego de esa inversión si realmente estamos en la clariege y tomamos contacto con una nueva realidad, esa realidad a partir de lo ritual comenzamos lo que se denomina en educación la iniciación. Nos iniciamos juntos, en otro proceso de lo real.

Hablamos de los puntos ciegos de la razón, los llamamos hipnosofía, nosotros podemos hipnotizar la razón, la podemos invitar a participar de procesos sensibles de búsqueda de conocimientos y de otras maneras de estar juntos, la razón no queda marginada, como la modernidad ha marginado lo sensible porque conducía al error. La erratografía invita a la razón, hipnotiza a la razón para participar de procesos de creación y de procesos de formación. La razón está invitada a vivir otros modos de estar juntos, si ustedes quieren dormir para despertar.

Se habla mucho de tomar conciencia, nosotros hablamos de lo contrario, vamos a dormir juntos, vamos a dormir la razón, vamos a aparecer en otros estadios, la experiencia artística y la experiencia sensible es un dormirnos juntos para participar en otros estadios de lo real.

Y aparecemos luego en lo que llamamos hemisferio errante, donde hace posible a que yo tengo una imagen que es la lámpara de Aladino y la frotamos juntos y aparece un genio, nosotros juntos podemos frotar esta lámpara de Aladino y aparecer en otros hemisferios de lo real y entendemos que estamos en un pasaje de un sistema

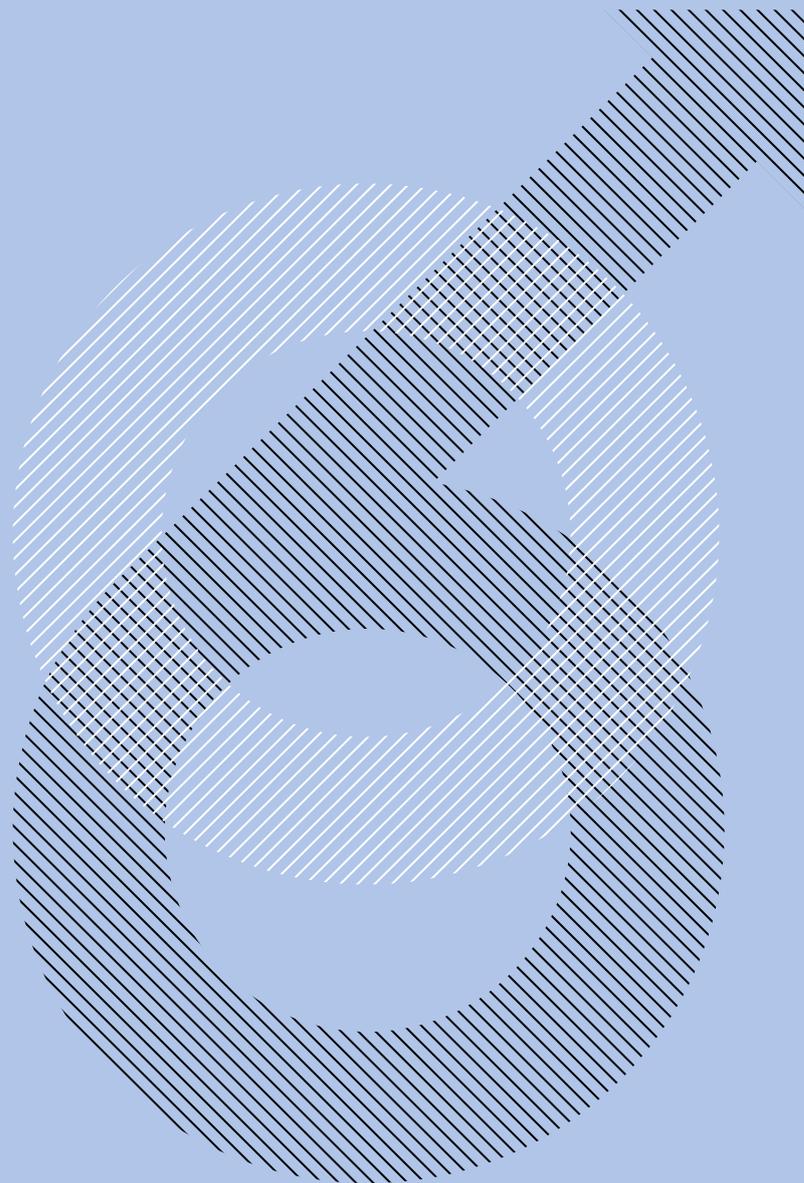
heliocéntrico-copernicano y cartesiano a los que denominamos geopolicéntrico que quiere decir a la tierra como centro, a la tierra de lo táctil, a la tierra de lo olfativo, a la tierra de lo gustativo, a la tierra de lo visual, a la tierra de lo auditivo. La tierra de lo sensible como sistema tolomeico de creación y de la educación.

Hay cinco mitos que nos pueden ayudar a entender lo que he intentado presentar de otro modo. Está el mito de Dánae que es fecundada por una lluvia de oro, acabó encerrada en su cárcel, nosotros desde lo individual podemos a partir de la experiencia tomar contacto con una lluvia de oro creadora, es decir, somos todas tierras fértiles que podemos entrar en contacto con la experiencia sensible que nos irriga y nos puede hacer germinar. Otro mito es el de Procusto que cuando no coincidía la persona que Procusto encontraba en el camino, porque la cama era más pequeña le cortaba la cabeza o los pies o lo contrario, cuando era más pequeño que la cama lo estiraba. ¿Qué quiero decir con esto? Nosotros muchas veces estamos cambiando los datos de lo real para que coincida con nuestros modelos. La cama de Procusto era el modelo dogmático y las personas que eran pequeñas o grandes era lo real. Lo real, aquello que aparece y tenemos que tener el valor de verlo tal cual es, dejar nuestras camas dogmáticas, nuestros procesos y estructuras para reconocer las cosas tal cual son y a partir de la experiencia sensible y colectiva, somos tierra fértil (Dánae). Nosotros

podemos vivir el contacto con lo real sensible fuera de procesos metodológicos y de dogmas contruidos previamente.

El mito de Dionisios, podemos estar ebrios en la experiencia, el mito de Jonás podemos estar comidos por la experiencia, en este momento estamos comidos por la experiencia o hemos sido comidos por la experiencia al principio. Nosotros tenemos que tener el valor de aparecer dentro de la experiencia y ser estas hilanderas del tiempo que hacen posible la investigación compartida, compartida en una boca y compartida en un diente. Nosotros podemos compartir nuestra potencia para juntos entrar en un conocimiento sensible y diferente. Dicho de otro modo, estamos en un bucle ontológico, óptico, existencial, cotidiano, actual, un pasaje de lo efectivo a lo afectivo. Aquí podemos decir que entramos en un conocimiento afectivo, podemos ligar estos procesos racionales de conciencia a los procesos sensibles de comprensión.

Podemos hablar de un movimiento respiratorio, de repetición desestructurada, es decir, procesos de inhalación y procesos de exhalación. Pero lo más interesante es el punto medio desde la inhalación de la experiencia a la exhalación de las resonancias que hemos vivido, hay un momento intersticial, intermedio. Una gran incógnita que nosotros entendemos que podemos comenzar a descubrir a partir de las experiencias sensibles.



Entrevista a **Dolors Reig** por M^a Dolores Soto González



Dolors Reig
Psicóloga Social,
Conferenciante y Consultora

M^a Dolores Soto González
Directora de la Unidad de Educación
Florida Universitària

¿Qué implica pensar en una pedagogía de o para internet?

Implica que lo importante es tener una buena base que permita filtrar contenidos y trabajar activamente, recopilándolos y elaborándolos en las aulas. Se trata de una biblioteca universal de conocimiento que, teniendo una buena base teórica y potenciando la competencia de aprender a aprender, puede resultar de un valor incalculable a lo largo de la vida profesional de nuestros alumnos.

¿Qué necesidad educativa resuelve internet?

La de la formación permanente. También es un espacio en el que desarrollar la participación crítica, otra de las competencias más importantes del ciudadano del S. XXI.

¿Cómo la noción de red redefine la interacción educativa?

La red actualiza la idea del construccionismo social, de la interacción con los demás como fuente de construcción del conocimiento, ampliando la zona de desarrollo próximo a un nivel casi universal único hasta ahora.

¿Cómo se presenta el conocimiento cuando está distribuido en red?

El conocimiento se construye en nuestros cerebros a partir de la información distribuida en red.

¿Cómo la comunicación en red altera la noción de tarea de aprendizaje?

La comunicación permanente en red convierte en permanente la tarea de aprendizaje.

¿Dónde está el cambio cuando aprendemos en un entorno de red?

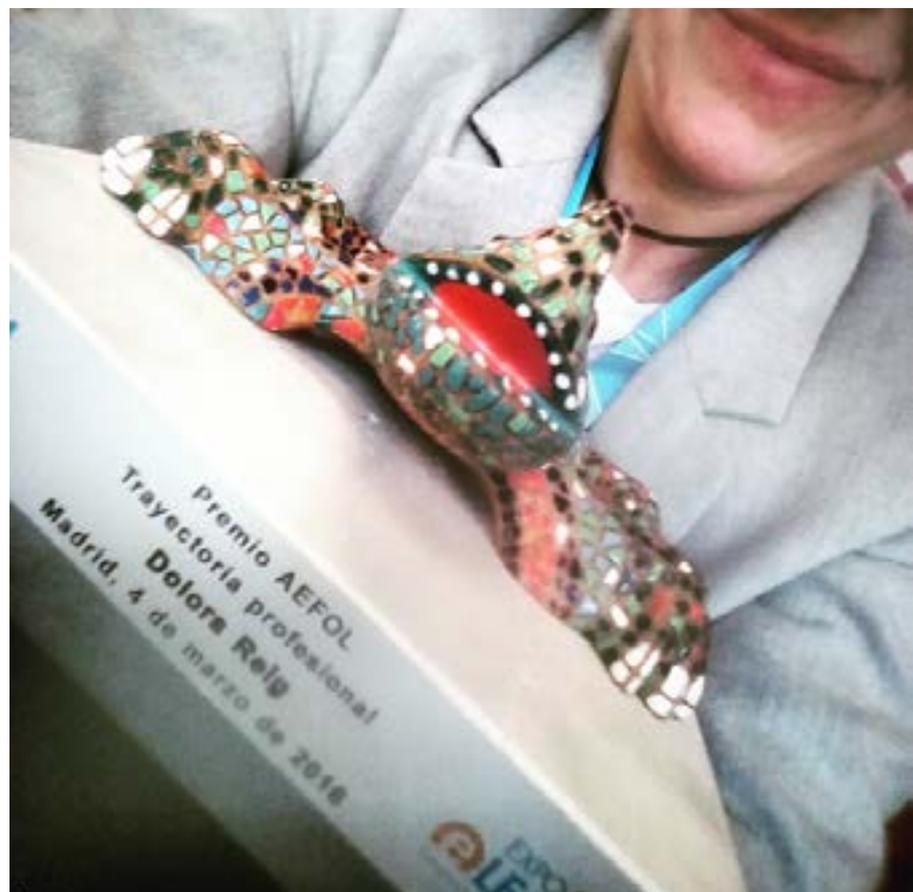
El cambio está en los elementos descritos hasta ahora además de en la personalización, la posibilidad de convertir los aprendizajes en significativos y adaptados a cada uno. También el tema multimedia, la ampliación de formatos permite un aprendizaje más actual, adaptado a los nuevos lenguajes. La gamificación también resulta más fácil a través de aplicaciones conocidas en la red.

¿Las funciones sociales en red cambian las oportunidades educativas?

Como decíamos, se amplía la noción de zona de desarrollo próximo, aparecen oportunidades de formaciones básicas (MOOCs, blogs, textos digitales) y además las oportunidades de aprendizaje permanente.

¿Cómo pensar una educación que pueda enriquecer los flujos de interacción social y convertirlos en nuevas condiciones de aprendizaje?

Es interesante incorporar fuentes de internet a las aulas. Twitter resulta, además, mediante los hashtags que podemos utilizar, una herramienta adicional de interacción social y aportación de contenidos al aula. Yo lo utilizo a menudo como forma de participación, evaluando las buenas aportaciones como interacciones en clase.



Premio AEFOL, Trayectoria Profesional a Dolors Reig. Madrid, 4 de marzo de 2016



Elogio a la Diversidad

Conclusiones a las Jornadas de Diversidad I y II

Carmen Campos Aparicio

Profesora Unidad de Educación
Florida Universitària

El fundamento primigenio de la interacción social reside antes en la intención de entendimiento que en la intención de poder (para dominar, el dominante no necesita entender al dominado); así, cada interacción social representa, en cierto modo, una [re]construcción de la relación dialéctica que persigue el entendimiento, que es el fundamento de la convivencia. Pero para que la construcción de tal entendimiento pueda darse, los sujetos en interacción deben estar en condiciones de igualdad, es decir deben ser y percibirse mutuamente legitimados; porque el entendimiento requiere consenso y para alcanzar el consenso cada uno necesita —respecto del otro— una dosis de empatía para reconocernos —entiéndaseme bien— no normales.

Conclusiones

Lo normal no es normal

Como hemos visto a lo largo de las jornadas, la diversidad, lejos de ser excepcional, es muy normal. Aquello que se nos dice que debería representar la normalidad en el imaginario social no es lo normal. Lo normal es que seamos diversos y diferentes, lo que en realidad no resulta tan normal es considerar que el otro no es normal, porque dicha creencia ha venido legitimando falsamente tanto el etnocentrismo como el androcentrismo del que adolecemos en nuestra sociedad... Otros y otras, desde, con, y gracias a su diversidad, marcaron la diferencia, y la admiración hacia ellos y ellas es universal: Stephen Hawking (ELA), o Frida Kahlo (Poliomielitis), nos han admirado en física cuántica y en pintura, por ejemplo; pero, como también hemos visto a lo largo de las jornadas, cotidianamente nos cruzamos con personas que seguirán siendo diferentes, una diferencia que observaríamos si atendiésemos a la infinita variedad de maneras en que las personas diferentes han de organizar sus vidas para sobrellevar aquello que se les dice no es normal, para sobrellevarse, pues, a sí mismos y a sí mismas.

Lo normal es temporal

Mucho de aquello que hoy consideramos normal en nuestras vidas se debe a personas poco normales para la época, por poner un ejemplo, en España, hace poco más de 100 años, en 1912, que la Ley Sáenz Peña estableció el voto universal, secreto y obligatorio. Hasta ese momento las españolas no tuvimos voto y era normal.

Si bien las condiciones que determinan lo que está dentro y lo que queda fuera de la normalidad pueden ser temporales, sus consecuencias perduran más allá de las circunstancias de su origen. Es ineludible aludir, llegado este punto, a la cuestión ideológica en un doble sentido: por un lado, es necesario ser conscientes de los procesos por los que la ideología hegemónica establece perfiles y estereotipos de lo normal a su imagen y semejanza, y por otro lado, también debemos ser conscientes de que el Estado debería generar recursos efectivos que contemplasen todas y cada una de las perspectivas del complejo concepto de diversidad y asumir que determinadas condiciones de vida de muchos individuos y/o grupos sociales no son circunstanciales sino estructurales, por lo que no pueden resolverse por reformas políticas temporales.

Hemos sido muchos, diversos y diferentes y ¡nos hemos entendido!

A lo largo de las Jornadas de Diversidad, hemos construido espacios en los que nos hemos conocido y entendido; hemos dispuesto de un foro para conocer y reflexionar sobre la Diversidad y las diversidades ya que se trata, en suma, de diferentes formas de estar en el mundo. En este sentido hemos reflexionado sobre el papel de la escuela en la transmisión de estereotipos, y en la necesidad de analizar en las aulas las circunstancias, condiciones, y elementos vinculados al concepto de diversidad, para identificar las situaciones de desigualdad y tomar conciencia de las mismas y trabajar para conseguir mayores cotas de igualdad, pudiendo aprender de otras experiencias que cuenten con el mismo objetivo: conseguir contextos que propicien interacciones más igualitarias entre los sujetos para entender y paliar sus diferencias.

La diferencia existe, pero entre todos y todas construimos la desigualdad. Para entender la visión del otro y favorecer cambios de perspectiva a la hora de interpretar nuestra realidad y las otras realidades, debemos cuestionarnos estereotipos y modificar determinadas actitudes intolerantes que hacen necesario erradicar el analfabetismo emocional, por ello hay que visibilizar y dar voz a las individualidades, empoderar al sujeto y a los colectivos para pasar a la acción por sí mismos. Dicho de otro modo: conceder la mayoría de edad a los colectivos y sujetos «diferentes», sin que nadie tenga que decidir qué es lo que más le conviene a quienes quedan fuera de la línea de la normalidad. Nadie mejor que cada uno para decidir sobre sí mismo. Decidir, sí, pero definir sabiendo. La escuela pues debe reivindicar su universalidad. Para entender la realidad, diversa y compleja, contamos con contextos de excelencia: las aulas. Cambiemos aquello que está a nuestro alcance: ese entorno nuestro más inmediato, el aula. Los cambios que pensamos para atender a la diversidad en el aula nos benefician a todas y todos. Para ello en la formación básica del profesorado, la finalidad de la educación ha de ser inclusiva.

Y, como última conclusión, una evidencia: la experiencia que ha representado para nosotras la organización de estas Jornadas, como colectivo docente universitario, ha sido enriquecedora y estimulante; todas nosotras reconocemos que dicha experiencia no hubiera sido posible sin la participación de todos y de todas, de cada uno y de cada una de quienes nos habéis visitado durante las Jornadas de Diversidad (colaboradores y colaboradoras, libros humanos, contadores y contadoras de experiencias, ponentes, asistentes, compañeras y compañeros de otras áreas y servicios...) ya que juntos hemos podido aprender, conocer y manifestar con firme convencimiento la riqueza de la diversidad.

