

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

Etnografías de la educación y conceptos de educación

Ángel Díaz de Rada (Comp.)



Etnografías de la educación y conceptos de educación

*Ángel Díaz de Rada
(Comp.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Etnografías de la educación y conceptos de educación

Compilador: Ángel Díaz de Rada

Autores: Ángel Díaz de Rada, Juana M. Sancho Gil, Verónica Larraín Pfingsthorn, Ana Ayuste, Mónica Gijón, Montserrat Payá, Laura Rubio, Miryam Navarro Rupérez, Juan Sebastián López López, Didier Arnulfo Santiago Franco, Adriana Ornellas, Juana María Sancho Gil, Rachel Fendler, Xavier Giró Gràcia, Miguel Henriques Martinho, Eduardo Weiss, Bradley A. Levinson, Yolanda Jiménez Naranjo, Fina Carpena-Méndez, Feliciano Castaño Villar, Ricardo Muñoz Román, Laura Luna Figueroa, Marta Venceslao, Pepi Soto Marata, Laura Sánchez Rosete, Cecilia Sosa Santana, Lucila Galván Mora, Práxedes Muñoz Sánchez, Mercedes Álvarez García, Vicente Molina Neto, Lisandra Oliveira e Silva, Rosane Kreuzburg Molina, Sandra Teresita Núñez Guzmán, Jader Janer Moreira Lopes, Claudia de Costa Guimarães Santana, Reinaldo José de Lima, Mônica de Carvalho Teixeira y Peterson Paulo Silva de Almeida

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-96-0



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

El concepto de educación. Materiales para pensar, Ángel Díaz de Rada <5>

El aprendizaje del profesorado novel: aportaciones de las microetnografías, Juana M. Sancho Gil, Verónica Larraín Pflingsthorn <11>

Etnografía y prostitución: una mirada educativa sobre la intervención con mujeres en contexto de prostitución, Ana Ayuste, Mónica Gijón, Montserrat Payá, Laura Rubio <19>

El papel de la educación en la inclusión-exclusión de la infancia y la adolescencia callejeras, Miryam Navarro Rupérez <27>

Competencia Digital, TIC y Universidad: hacia un programa multidimensional, Juan Sebastián López López, Didier Arnulfo Santiago Franco <33>

La etnografía de una etnografía en el caso de una investigación con jóvenes de secundaria en torno a sus experiencias de aprender dentro y fuera de la escuela, Adriana Ornellas, Juana María Sancho Gil, Rachel Fendler, Xavier Giró Gràcia <41>

El aprendizaje fuera de la escuela: formas alternativas de construcción de conocimiento, Miguel Henriques Martinho <49>

Los estudiantes como jóvenes. El proceso de formación con pares, Eduardo Weiss <55>

La antropología de la educación estadounidense: Temas y tensiones en el conocimiento de un campo social, Bradley A. Levinson <63>

Escuela, interculturalidad y comunidad en perspectiva comparada: escuelas indígenas en México y comunidades de aprendizaje en España, Yolanda Jiménez Naranjo <71>

Jóvenes indígenas transnacionales y paradigmas de desarrollo alternativo: encarnación, aprendizaje y traducción entre formas de conocimiento en condiciones de globalización, Fina Carpena-Méndez <79>

3º A: In-consecuencia política y mediaciones difusas en la era (escuela) de la racionalidad instrumental (evaluadora) y la alta velocidad, Feliciano Castaño Villar <87>

Teoría emergente sobre educación intercultural: narrativas de profesores en formación de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Viña del Mar (Chile), Ricardo Muñoz Román <93>

Educarse como “aprender a ser”: el valor de la persona en las expectativas educacionales de padres mapuche y no mapuche del Sur de Chile, Laura Luna Figueroa <101>

Pedagogía correccional. Somatizaciones de la institucionalización en Centros Educativos de Justicia Juvenil, Marta Venceslao <107>

¿Dónde está la educación? La dimensión educativa de la cultura en las etnografías no específicamente educativas. Una propuesta de análisis, Pepi Soto Marata <115>

La Escuela Secundaria en México: una educación que trastoca sus funciones, Laura Sánchez Rosete <123>

Análisis de las políticas educativas de un centro cultural y las relaciones que se establecen entre profesores de escuela y educadores, Cecilia Sosa Santana <131>

Los saberes docentes en la escuela multigrado. Un estudio etnográfico en México y España, Lucila Galván Mora, Práxedes Muñoz Sánchez, Mercedes Álvarez García <137>

Los sentidos de la escuela y de la educación física para los estudiantes y profesores: un estudio de caso etnográfico, Vicente Molina Neto, Lisandra Oliveira e Silva, Rosane Kreuzburg Molina <143>

Sentidos construidos y sedimentados sobre la formación de ciudadanos en la clase de Química. Un estudio desde la teoría de la actividad, Sandra Teresita Núñez Guzmán <151>

Los niños y sus espacialidades: etnografía y mapas vivenciales, Jader Janer Moreira Lopes, Claudia de Costa Guimarães Santana, Reinaldo José de Lima, Mônica de Carvalho Teixeira, Peterson Paulo Silva de Almeida <157>

El concepto de educación

Materiales para pensar

Ángel Díaz de Rada. UNED, España. adiaz@fsof.uned.es

Concluyo la preparación de esta colección de textos justo cuando el ministro de escolarización de turno del estado español —es mejor olvidar su nombre— consigue la aprobación de una vergonzante “ley de educación”¹. El hecho de dar por sentada esta expresión (“ley de educación”) dice ya mucho del alcance crecientemente perverso que va adquiriendo el uso de la palabra. Todavía quedan personas, como las que colaboran con sus textos aquí compilados, para las que pensar sobre estos automatismos del significado público de las palabras es una tarea que merece la pena abordar.

Los textos de este volumen fueron presentados en el IIIer. Congreso Internacional de Etnografía y Educación, celebrado en Madrid, entre el 3 y el 5 de julio de 2013. Para la ocasión, propuse un simposio con el título *Etnografías de la Educación y Conceptos de Educación*. La idea de este simposio, como tantas otras, me vino inspirada por mis propios estudiantes en *Antropología de la Educación y de la Escuela*. Muchos de ellos me han transmitido un problema muy sencillo de entender y muy difícil de resolver: a pesar de que el concepto de educación se usa constantemente en ciencias sociales, sólo raramente nos vemos comprometidos con la tarea de explicitarlo.

No me estoy refiriendo ahora a los usos públicos de la palabra, o a sus usos cotidianos; sino a sus usos analíticos, los que se derivan de una racionalidad empírica y crítica. En una de las sesiones del simposio, el profesor Bradley Levinson sugirió que, en los usos públicos y cotidianos, la palabra “educación” se ha hecho ya coextensiva hasta tal punto con la palabra “escolarización”, que tal vez merecería la pena aceptar de una vez por todas (lo que yo entendí como) la derrota de la voluntad analítica. Puede ser. Por si acaso, este volumen ofrece algunos materiales para reanimar esa voluntad, insistiendo, una vez más, en que la escolarización en sus múltiples variantes sólo es una forma sociocultural específica de lo que algunos entendemos —es verdad que algo vagamente— como educación. Entre estos *algunos* nos encontramos los antropólogos sociales, pero, como muestra

1 La “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” (LOMCE). Este nombre no conviene olvidarlo, aunque sólo sea para reír un poco.

esta colección de textos, también muchos otros profesionales de las ciencias sociales: educadores, pedagogos, trabajadores sociales, etcétera. Tantos ya, que parece oportuno escribir sin rodeos la siguiente idea: la mayoría de quienes trabajan en y para la escuela —tanto más cuanto menos ocupan el aula y más ocupan los despachos, y tanto más cuanto más alta está la planta en la que esos despachos se sitúan— parecen ignorar el clamor crítico, científicamente fundamentado, que avisa de que la escuela ha de mirar a la educación como proceso cultural o nos llevará inexorablemente, todavía más, hacia una sociedad del sufrimiento. ¿Llegará el día en que esos hombres y mujeres de la gestión escolar se paren a pensar, o, al menos, se dejen aconsejar por quienes piensan? Si ese milagro llegara a producirse, podrían encontrar en algunos escritos más o menos orientados como los de este volumen algunos puntos de partida.

El propósito puede parecer cargado de ingenuidad. Al fin y al cabo, llevamos décadas insistiendo en que la escuela tal vez no es, genuinamente, un institución educativa; y en que todas sus aparentes disfunciones educativas quedan compensadas con creces con sus indudables éxitos políticos, particularmente: la producción de dominación estatal, la (re)producción de las desigualdades socioeconómicas y su legitimación pública, y la constante creación y recreación de naciones estatalmente administradas. Es verdad que, en todos estos aspectos podríamos decir *funcionales*, la escuela marcha como un reloj. Sin embargo, el propósito del simposio que mantuvimos en este congreso queda intacto: ¿qué queremos decir con la palabra “educación”? No vaya a ser que, de tanto usarla sin sentido como nuestro ministro, acabemos por ignorar su valor para las ciencias de la sociedad y la cultura.

La pregunta que late en estos breves ensayos es enorme y el ejercicio de reflexión que propuse a los participantes (incluido yo mismo) algo tramposo. La consigna era mostrar qué podía decirse del concepto de educación al prestar atención a las propiedades emergentes de sus campos etnográficos. Hay una especie de cuadratura del círculo en tal consigna, pues lo que se busca con ella es poner en relación un concepto desmesuradamente genérico con campos concretos de práctica humana. Pedir a alguien que destaque una configuración del concepto de educación a partir de las concretas prácticas de un campo etnográfico, es, más o menos, como pedirle que derive de ese campo un concepto de cultura. Ante semejante trampa, no es extraño que la mayoría de los participantes hayan preferido no arriesgar *un* concepto de educación. Hay alguna excepción, que en general se produce precisamente en los textos o pasajes que abordan el problema con un menor compromiso de ofrecer etnografía concreta. Sea como sea, las autoras y autores que participan en esta colección han tenido presente la pregunta rectora del simposio; por decirlo así, nos ofrecen buenos materiales para pensar sobre el concepto en la dirección adecuada. Por otra parte, la trampa es también notoria para una aproximación que —sin pretender ninguna clase de cerramiento disciplinar— se haya de considerar antropológica. Un concepto genérico de educación es desde luego deseable —como lo es un concepto genérico de cultura (Díaz de Rada, 2010). Sin embargo, poco avanzaremos con él sin ponerlo a prueba, y sin destacar sus innumerables matices, una vez que se lo subordina al examen de las diversidades concretas. La advertencia de Émile Durkheim es aquí pertinente:

Para definir la educación, tenemos [...] que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que

tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos (Durkheim, 1989: 49).

En realidad, salvo que afrontemos la tarea desde una perspectiva muy abstracta, como hizo, por ejemplo, Frederick Gearing en 1979, o como yo mismo haré a continuación de forma más indisciplinada e intuitiva, lo que encontraremos de seguir este camino no será *un* concepto de educación, sino una diversidad de conceptos o, mejor aún, un repertorio de propiedades susceptibles de ser localizadas en concreto en las prácticas culturales, y designadas como “educativas”. Para ello, estos textos son una puerta de entrada. Conviene leerlos, por tanto, no para hallar una respuesta unitaria a la pregunta “¿qué es la educación?”, sino para tomar nota de las diversas propiedades de la acción social que un conjunto de autoras y autores han considerado relevantes al considerar entornos tan diversos como la *educación* entre pares, la *educación* en la calle, la *educación* en la relación experta con las prostitutas, la *educación* en entornos de uso de tecnologías computacionales, o la *educación* de los enseñantes escolares, por mencionar sólo algunos ejemplos.

El camino no es, entonces, arribar a un concepto genérico de educación que se encuentra al final del trayecto; sino más bien partir de él, estimular con él la reflexión empírica y crítica; y extraer de esa reflexión un plexo de propiedades de la acción que nos permitan mejorar y, tal vez, renovar nuestra mirada sobre la educación.

Un concepto de educación

Voy a explicitar entonces ese concepto genérico de educación en la formulación que considero más incluyente. Hace ya veinte años, Amelia Álvarez y Pablo del Río titularon del siguiente modo uno de los volúmenes de la serie *Explorations in Socio-Cultural Studies: La educación como construcción cultural* (Álvarez y del Río, 1994). Esta idea, muy influida por el pensamiento vigotskiano del primer cuarto del siglo XX, y complementada con las ideas fundamentales de A. F. Robertson sobre ontogenia (Robertson, 1996), y de Jean Lave y Etienne Wenger sobre conocimiento práctico (Lave, 1989) y aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), está en el centro del concepto genérico de educación que propongo aquí. *La educación es el proceso que describimos o analizamos al enfocar la cultura desde la perspectiva de su construcción social* (cf. Díaz de Rada 2010). La educación se convierte en objeto especial de la investigación cuando, al situarnos en esa perspectiva, nos fijamos en la vinculación social concreta (o la institución en la que esa vinculación se genera) entre agentes situados diferencialmente en cuanto a su conocimiento práctico y situado de un conjunto de convenciones culturales. La noción de *conocimiento* se entiende aquí en su alcance más general, como todo aquello de lo que un agente llega a ser capaz en términos prácticos, incluidas las denominadas “actitudes”.

Este concepto de educación presenta dos aspectos. En primer lugar, tenemos el enfoque sobre la vinculación social. Al enfocar la educación teniendo en cuenta este primer aspecto, estudiamos la educación como construcción de los agentes de cultura, pero también como construcción de los vínculos que, en el proceso, se transforman igualmente en múltiples direcciones. La educación puede operar también en situaciones de relación social representada, entre un agente y otro u otros agentes evocados por aquél, incluido el sí mismo; sin embargo, esos agentes evocados o

representados lo serán en algún entorno de vínculos concretos y prácticos, en el que cobrarán relevancia como modelos de acción.

Además, la educación puede eventualmente producirse con el fin de incorporar conocimientos diferidos, que serán aplicados en otro tiempo y lugar, condición que define analíticamente a la educación *escolar* (Hansen, 1979). Esos conocimientos diferidos son, en todo caso, secundarios en relación con el conocimiento práctico y situado de las convenciones culturales en el aquí y ahora. Una relación educativa en la que el objetivo fundamental *parece ser* la incorporación del conocimiento contenido en un mapa, podrá producir o no tal incorporación, pero lo que no podrá evitar de ninguna manera es la incorporación práctica y situada de la convención con arreglo a la cual el territorio es susceptible de representación cartográfica y, eventualmente, sólo adecuadamente representable por tal medio.

En segundo lugar, la educación se convierte en objeto especial de atención al enfocar la construcción de la cultura estudiando la *situación diferencial* de los agentes en cuanto a la incorporación de las convenciones culturales. La educación se hace especialmente visible conforme es notorio ese diferencial entre agentes sociales (Díaz de Rada, 2008) quienes, de alguna manera, *juegan a reducirlo* en ejercicios de identificación más o menos recíproca o unidireccional.

Este concepto de educación no se pronuncia de antemano sobre ninguno de los siguientes aspectos, que exigen, en cada caso, el examen detallado del material empírico generado en las situaciones educativas. En primer lugar, el concepto que he propuesto no predetermina quién de los agentes, en cualquier situación dada, habrá de ser considerado educador o educando; esto es así, porque, en segundo lugar, el concepto no puede prever en ausencia de material empírico concreto, sobre qué planos del diferencial de conocimiento operan los agentes. Cualquier acción que describimos como educativa es muy compleja en este sentido. Un padre enseñando a su hijo a montar en bicicleta promueve una acción en la que confluyen diversos planos educativos. El más trivial, según el cual el padre operará normalmente como educador, es aquél en el que es el hijo quien incorpora destrezas orientadas a manejar la bici; pero la situación incorpora otros planos. Por ejemplo, el padre puede ser educando en relación con el hijo, en lo que se refiere al método de enseñanza, *aprendiendo* en ese caso concreto a *enseñar* a su hijo de una forma que él hasta entonces no había incorporado. Pensar en este sencillo ejemplo permite ya imaginar la complejidad de planos que puede confluir en cualquier situación educativa. En tercer lugar, el concepto que he propuesto no se pronuncia sobre el carácter intencional de la acción educativa. Hay acciones o segmentos de acciones educativas que se encuentran fuertemente estructurados por intenciones explícitas de enseñanza o aprendizaje, y otros —los más frecuentes, sin duda— en los que la reducción de los diferenciales de conocimiento práctico se produce de forma silenciosa, sin intencionalidad programada, y, en muchos casos, de forma plenamente inconsciente.

La diversidad de situaciones educativas y su función alegórica

Los textos que se recogen en este volumen tienen, con arreglo al punto de partida fijado en el concepto de educación que he propuesto, una utilidad inmediata. Tomados en conjunto permiten

reflexionar sobre una diversidad de situaciones educativas: situaciones escolares y no escolares; situaciones escolares más acotadas en entornos totales, como los de la pedagogía correccional, y menos acotadas de ese modo, como las de los planteamientos comunitarios o las escuelas unitarias; situaciones en las que prima el aprendizaje más cognoscitivo de materias académicas, como la química, y otras en las que prima el aprendizaje de prácticas orientadas a la comprensión de un mundo vital, como las de los servicios dedicados a las trabajadoras del sexo; situaciones en las que parece manifiesta la asimetría de los roles del educador y el educando, y otras en las que el entorno vincular puede definirse como “entre pares”; entre otras.

Esta diversidad ofrece la posibilidad de reflexionar sobre las variantes del fenómeno educativo, pero cumple también con una función que no podemos dejar escapar. Permiten pensar alegóricamente sobre la escuela como forma dominante de institución educativa (Clifford, 1986). Esos espacios educativos, tomados en su diversidad, permiten, por ejemplo, consolidar la idea de hasta qué punto la educación es un *dominio de prácticas* frente a las imágenes desmesuradamente racionalistas de las que se nutre la educación escolar. Permiten también resituar una vieja idea de Margaret Mead en la agenda comparativa: en su mayor parte —y la muestra aquí ofrecida permite verlo— las situaciones educativas empíricas se promueven desde el deseo de aprender de quienes aprenden, y no sólo desde el deseo de enseñar de quienes enseñan (Mead, 1942). La escuela tiene mucho que avanzar en la segunda dirección, porque de ello depende la mejora de la relevancia de sus saberes en la vida concreta. Existe, por otra parte una conexión compleja entre ese avance y la corrección del rumbo predominantemente instrumental de sus prácticas (Díaz de Rada, 1996), sobre la que no me voy a extender aquí. El énfasis práctico y la movilización desde el deseo de aprender de quien aprende, que caracterizan a los entornos menos escolares, confluyen en la importancia de la iconicidad como fundamento de las situaciones educativas; pues esos juegos de reducción del diferencial de saberes, esos juegos de identificación, se asientan de forma mucho más consistente en sensibilidades imitatorias, en texturas afectivas y emocionales, en conceptos incorporados, que en sensibilidades basadas en una semiótica de la racionalidad distanciada. En esto radica buena parte de la forzada reorientación que muchos docentes de escuela experimentan hoy en día ante la “competencia” de los recursos en red. Como se apuntó en las discusiones de nuestro simposio, si la escuela sigue empeñada en la emisión de “contenidos” que poco tienen que ver con la vida práctica, tendrá que habérselas con estudiantes que crecientemente podrán acceder a ellos, de forma mucho más motivada y emocionalmente vinculante, en los ingentes circuitos de saber declarativo que proporciona internet.

Un último reconocimiento a los participantes en este simposio

A todos los participantes en este simposio se les pidió, de forma normalizada, un texto que no excediera las tres mil palabras. Todos ellos, sin duda, tenían muchas más cosas que contar, bien interesantes. La comunicación en simposios de congresos es realmente un género muy especial en la literatura científica, y muy exigente. Es por ello que hay que agradecer su concisión, y hay que entender sus aportaciones como pinceladas trazadas sobre un lienzo que todavía deja muchos espacios en blanco. La imaginación de los lectores y la vertida en sucesivas investigaciones tal vez pueda rellenarlos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., y P. del Río (eds.) .1994. *Education as Cultural Construction*. Vol. 4 de la serie *Explorations in Socio-Cultural Studies*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Clifford, J. 1986. On Ethnographic Allegory. En J. Clifford y G. E. Marcus (eds.), *Writing Cultures. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press. Pp. 98-121.
- Díaz de Rada, Á. 2008. Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En M^a I. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta. Pp. 345-379.
- Díaz de Rada, Á. 2010. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Durkheim, É. 1989 [1928]. La educación, su naturaleza y su papel. *En Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Gearing, F. 1979. A Reference Model for A Cultural Theory of Education and Schooling. En F. Gearing y L. Sangree, *Toward A Cultural Theory of Education and Schooling*. Nueva York: Mouton.
- Hansen, J. F. 1979. *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Lave, J. 1989. *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., y E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, M. 1942. Our Educational Emphases in Primitive Perspective. En J. Middleton (comp.), *From Child to Adult. Studies in Anthropology of Education*. Austin: University of Texas Press. Pp. 1-13.
- Robertson, A. F. 1996. The Development of Meaning: Ontogeny and Culture. *The Journal of The Royal Anthropological Institute*, 2, 4: 591-610.

El aprendizaje del profesorado novel: aportaciones de las microetnografías

Juana M. Sancho Gil. Universidad de Barcelona. jmsancho@ub.edu

Verónica Larrain Pflingsthorn. Universidad de Barcelona. vlarrain@ub.edu

Grupo de investigación consolidado Esbrina – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos.

<http://www.ub.edu/esbrina>

Resumen

Esta comunicación explora el proceso de aprender a ser docente que va entre la formación inicial y las primeras experiencias profesionales de un grupo de maestras y maestros de educación primaria. El contenido de esta presentación se basa en parte de los resultados del proyecto de I+D+I “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (MINECO.EDU2010-20852-C02-01). En particular, nos centramos en los elementos, situaciones, oportunidades y circunstancias que en este tramo de su vida les están ayudando, o no, a posicionarse como aprendices permanentes, como alguien que tendrá que seguir aprendiendo a lo largo de su vida; o simplemente como *enseñantes*, como alguien tan pendiente de enseñar que llega a olvidar aprender.

Introducción

La necesidad de transformar la manera de organizar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela actual se ha comenzado a convertir en un mantra. Todo el mundo parece estar de acuerdo en que en una sociedad que ha experimentado cambios sin precedentes en los últimos años, que siguen sin cesar, la escuela no puede seguir igual. No puede continuar anclada en un modelo pedagógico centrado en el docente y basado en el convencimiento de que “*teaching is telling, learning is listening, and knowledge is what is in books*” (Cuban, 1993, 27). La forma de elaborar, representar, almacenar y acceder al conocimiento ha experimentado una gran evolución (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Torw, 1994; Hanna y asociados, 2002); como también lo han hecho las maneras de acceder y utilizar las tecnologías digitales de la información y la comunicación por parte de los jóvenes (Sancho, 2009), así como su forma de aprender y de valorar el conocimiento (Cope y Kalantzis, 2000; Sharpe, Beetham, de Freitas, 2010; Potter, 2012).

En este contexto de cambio social y de aparente continuidad de las instituciones educativas, resulta relevante explorar cómo los jóvenes maestros aprenden a posicionarse y a realizar su trabajo durante su formación y los primeros años de experiencia laboral. Especialmente si se tiene en cuenta las dificultades que autores como Senge (1990) y Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton (2000), prevén para los individuos y las instituciones con dificultades para aprender. Una situación que conlleva la responsabilidad por parte de los docentes de promover en los estudiantes la predisposición y las habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Day, 1999).

Metodología

En el proceso de esta investigación hemos realizado nueve microetnografías (Le Baron, 2006), entendidas como el estudio de una pequeña experiencia o una porción de la realidad. Para su realización hemos llevado a cabo entrevistas (a los nueve participantes y otros informantes clave), observaciones en sus lugares de trabajo, recogida y análisis de artefactos (fotos, textos, entre otros) y de programas formativos. En este sentido, en la construcción de los relatos microetnográficos la noción de campo resulta ser más compleja, convirtiéndose en una línea simbólica que permite transitar, a través de las experiencias personales, desde las instituciones formativas a las prácticas profesionales. Así, la consideración de los niveles macro (estructural), meso (organizacional) y micro (personal), pone manifiesto que lo que se experimenta individualmente está socialmente producido (Jeffrey y Troman, 2004).

Principales resultados, conclusiones o aportaciones

Discusiones como las generadas recientemente por la aparición de un artículo en el diario *El País*, con el elocuente título: *Maestros suspensos en primaria*¹, contribuyen a mantener la creencia de que para enseñar sólo basta saber el contenido (Hernández y Sancho, 1993). Así parecen entenderlo los responsables (políticos y formadores) de los currículos formativos del profesorado, en este caso de enseñanza primaria, que adjudican un elevado espacio a las materias clásicas: matemáticas, lengua, ciencias experimentales, etc. Asignaturas que vienen acompañadas del término “didáctica de” o “su didáctica”, pero que en la experiencia de los participantes en esta investigación se convierten en enseñanza, siguiendo los métodos tradicionales, de estas disciplinas. Todos reconocen lo poco que les han “enseñado a enseñar” durante la formación inicial y lo poco que les han preparado para afrontar la complejidad que entraña el oficio de enseñar. Sólo durante el periodo de prácticas y de forma reducida, han podido comenzar a vislumbrar que su trabajo tiene que ver, como mínimo con:

- entender las prescripciones legislativas y cómo enfrentarse a ellas;
- entrar a formar parte de una comunidad, a menudo sin conciencia de serlo, en la que existen papeles y relaciones de poder instituidos;

¹ http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html

- establecer una relación con un grupo heterogéneo de niños y niñas que permita y facilite su aprendizaje y desarrollo;
- lograr que este grupo, que cada año será distinto, desarrolle al máximo su potencial a través del aprendizaje de los distintos contenidos curriculares y lo haga en unas determinadas horas y momentos;
- encontrar la manera de evaluar los avances de los diferentes alumnos utilizando los mecanismos más adecuados;
- acoger, escuchar y en la medida de lo posible responder a las situaciones emocionales del alumnado en la medida que afectan su capacidad de aprender;
- establecer unas relaciones de complicidad y responsabilidad con las familias con la finalidad de sumar, o multiplicar, y no restar, en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Como han mostrado investigaciones anteriores (Flores y Day, 2006; Tenti, 2006, entre otros) y corrobora y amplía la nuestra, el oficio y profesión de maestro implica dar respuesta a un conjunto complejo de situaciones que requieren un importante bagaje formativo. Pero ¿dónde y cómo lo adquieren los docentes noveles? El análisis de las nueve microetnografías nos ha permitido identificar tres ejes y algunas tensiones, que sintetizamos como sigue.

Eje 1: la inmersión guiada

Los docentes encuentran en la escuela diferentes momentos para aprender. En ocasiones los centros les ofrecen situaciones de mentoría que les permiten aprender desarrollando su capacidad de ser, su autonomía y su autoría.

D. entraba en el aula el primer año y las conversaciones con los niños las llevaba ella. Yo intervenía pero también era una manera de ayudarme a mí (...). Llevábamos la clase conjuntamente, nos encontrábamos y coordinábamos juntas. No era aquello de ella lo lleva y yo me acomodo porque si no, no serviría de nada; era más ir llevando entre las dos y tener un modelo de cómo era ese trabajo (microetnografía Judit-Verónica-MJ).

Aunque en la mayoría de los casos, les traspasan instrucciones relativas a la estandarización del control, los protocolos a seguir y la uniformidad de lo que hay que enseñar y cómo.

Cuando Edu comienza a trabajar en el centro [el tercer centro], recibe información escrita sobre las normas de la escuela y la forma de abordar cada uno de los temas relacionados con la labor docente. La coordinadora de primaria realiza el seguimiento de todo el profesorado y la de cada ciclo del que trabaja en él. Edu se siente bien acogido y, a pesar de que trabaja sólo 10 horas a la semana, participa en las reuniones de coordinación, en las actividades institucionales y cree recibir la ayuda que necesita (microetnografía Juana-Edu).

Situaciones que evidencian la importancia de la cultura pedagógica del centro a la hora de propiciar el aprendizaje autónomo y responsable...o no.

Eje 2: El aprendizaje en la práctica

Este eje recoge cómo en la práctica de la mayoría de los centros subyace una concepción individualista de la práctica docente.

Con los compañeros hablan de los niños, de lo que hacen, pero no de cómo es su práctica como docentes. Tienen más intercambios entre colegas jóvenes. De cómo se enseña se habla poco, en los claustros hay un orden del día pero no se comparten experiencias y se innova poco (...). Nadie se reúne con ella ni la acompaña y se siente sola (microetnografía Fernando-Jenny).

He cometido y sigo cometiendo muchos errores como docente. En infinitas ocasiones sales de la clase maldiciendo todo lo que has hecho mal, lo que podrías haber previsto y no lo has hecho y lo que planeaste y no se pudo llevar a cabo porque cada grupo es un mundo y cada niño una realidad. A veces establecemos metas tan lejanas que nos superan a nosotros mismos. Pero ninguno de estos errores, afortunadamente, es incorregible. Eso es lo que me ayuda y me enseña a ser mejor maestra cada día. Mis propios errores y las inquietudes de mis alumnos (microetnografía Sandra-Mónica).

Pero también el aprendizaje se realiza fuera de la escuela. Las fronteras entre el tiempo “para trabajar” y el “tiempo personal” se difuminan, produciendo una serie de efectos como: a) la falta de tiempo para aprender; b) el no desconectar nunca: las amistades y el ocio forman parte del trabajo junto con las reuniones y la formación permanente.

Cuesta encontrar modos de coordinación entre tutores y como hay diversas líneas es difícil consensuar cómo resolver conflictos. [Araceli] está contenta de estar en un lugar estable que le permite fortalecer relaciones. Falta tiempo para aprender dinámicas y estrategias; la reflexión continua es muy importante pero cuesta encontrar el tiempo (microetnografía Paulo-Araceli).

En el contexto fuera de la escuela tengo amigas y conocidos que trabajan en el tema de la educación, compartimos experiencias, ideas y estrategias (...) Por ejemplo, hice un curso de contar cuentos en inglés, donde aprendí muchísimo. A partir de ese curso yo me planteé hacer una programación en inglés en torno a los cuentos. Porque te das cuentas que si algo aprendí de esa profesora, de ese curso, fue que el cuento no tiene que ser un complemento. Sino que a partir de esto puedes desarrollar muchas clases y unidades. A veces creemos falsamente que como quedan diez minutos voy a leer un cuento y no necesariamente tiene que ser así (microetnografía Sandra-Mónica).

Eje 3: Titulitis sin fin. El “expertissatge”

La inseguridad que genera la tarea de enseñar y todas sus complejidades sumadas a la incertidumbre de la propia profesión en el momento actual (reducción de plazas docentes y aumento de las personas tituladas), lleva a los maestros a preguntarse ¿Qué se necesita aprender? Los maestros de nuestra investigación parecen decantarse por el conocimiento especializado generado por las profesiones y los trabajos vinculados al cuidado y al afecto.

He hecho cursillos de mates, uno de aproximación a las artes, otro de Reggio Emilia, o de danza y risoterapia... No sólo de teorías y pedagogía, sino de cosas que se pueden aplicar en el aula como danza, relajación... (microetnografía Judit-Verónica-MJ).

A partir de estos tres ejes emergen tres tensiones.

Primera tensión. Se conecta con el tercer eje. Se trata de la distancia entre conocimiento que se valora en la formación y la contratación (título universitario, postgrado, oposiciones, cursos del ICE...) y el conocimiento de un oficio cuyas reglas hay que reinventar en cada encuentro pedagógico e institucional. Pero como se trata de un conocimiento inmaterial que no produce bienes (Tenti, 2010), es difícil de formalizar y sobre todo de valorar.

[La primera escuela de Eva] era una escuela pequeña y entre ella y la directora tenían que repartirse la jornada (...). La relación con la directora era muy difícil, hasta el punto de llegar a ser problemática ya que ella se dedicaba a dejarle mensajes comprometidos en la pizarra que la incomodaban profundamente. Esta experiencia hizo reflexionar a Eva y aprendió mucho (...) Esto no lo quiero hacer nunca, no quiero hacer sentirse mal a otra persona que trabaje conmigo. El hecho de haberlo vivido me lleva a tener más cuidado con las personas, no puedo permitirme hacerle esto a nadie. También he aprendido a tener criterio para saber a qué tipo de escuela quería ir y a qué tipo no, no sólo en el nivel personal sino en el pedagógico (microetnografía Alejandra-Eva).

Segunda tensión. Tiene que ver con la carga emocional de la profesión de enseñar (Zembylas, 2005), con el cúmulo de situaciones que van más allá de la racionalidad, las reglas y los protocolos, y que en muchos casos, lleva a los maestros a enfrentarse a situaciones por las que se ven emocionalmente afectados.

En su primer año de trabajo [Jenny] ya lleva 3 sustituciones diferentes a media jornada y hace de tutora cuando no debería porque tiene poco tiempo para conocer al grupo y sostener una relación pedagógica. Su aprendizaje está siendo por inmersión y sin continuidad, tapando urgencias pero con poco tiempo para la reflexión (microetnografía Fernando- Jenny).

Continuaba siendo un sustituto y en el momento que el alumnado le había escrito cartas al grupo de rock y tenían pendiente terminar el proyecto con un trabajo en torno a una canción relacionada con el mundo de la enfermedad infantil [...] la profesora le dijo [a Xavier] que “le hacía una verdadera faena”, ya que estaban casi a final de curso y a punto de acabar el proyecto. Sobre todo por lo entusiasmado que estaba el alumnado y por lo que le había costado que se tomasen en serio la música (microetnografía Juana-Xavi).

Como parte del trabajo inmaterial y emocional que realizan, los maestros tienden a entregarse a sí mismos, además de su tiempo y sus afectos.

J: ¿Qué les puedes aportar como maestra...?

MJ: en cuanto a contenidos y manera de ser, porque tú eres como un modelo que estas allá.

No sólo aprendizajes sino también valores.

(...) La escucha, cada niño trae su mochila a la clase y con unas emociones y con un bagaje y tú lo recibes y lo has de acoger y lo has de escuchar (microetnografía Judit-Vero-MJ).

También han de bregar con horarios fragmentados y tareas sin relación entre ellas, sin continuidades ni retornos, sin o con poco reconocimiento profesional y social ni autoridad.

En la primera sustitución nadie me esperaba, llegué y estaban como descolados, no había dejado nada preparado....eran sustituciones por opos, por traslados de piso, por los niños, cosas así... me quedó claro que “yo sólo guardaba a los niños” y me marcaron estas actitudes que fui viendo en las diferentes escuelas... las bajas y las vacaciones para poder cobrarlas y alguna experiencia bastante traumática de este tipo... después yo de maestra, cuando he estado de baja he tenido en cuenta a la persona sustituta... ahora pienso que puede que si no hubiese tenido esta experiencia... (microetnografía Laura-Eva).

Tercera tensión. Vinculada al capital social.

MJ: Para mí lo que fue muy importante cuando llegué aquí fue la acogida que me hicieron en la escuela, de acompañamiento, porque en esta escuela si no tienes un acompañamiento vas como muy perdida. Me hacían ayudas en la clase; todos los compañeros que te van apoyando... (microetnografía Judit-Vero-MJ).

Contar con un proyecto educativo consolidado cuando un docente llega a una escuela y que exista un sistema de información para hacerle partícipe del mismo, puede dar tranquilidad tanto a los maestros que llevan tiempo trabajando en la escuela, como a los que se van incorporando. Pero también puede crear interferencias o actuar como freno o censura a otras formas de entender la enseñanza. ¿Cómo garantizar que las sesiones de información y acogida no son un mero adoctrinamiento? ¿Hasta qué punto los nuevos docentes se sienten autorizados a exponer sus ideas? ¿Hasta dónde el proyecto es abierto y dinámico o se ha convertido en una repetición de sí mismo? (microetnografía Juana-Xavi).

M.J. hace referencia, al igual que Xavi, a los pros y contras de trabajar en centros con reconocidas trayectorias innovadoras y que se convierten en un capital social importante.

Conclusiones

Las nueve microetnografías llevadas cabo nos han permitido vislumbrar la complejidad a la que tienen que hacer frente los docentes cuando llegan a la escuela; así como la importancia de bagaje biográfico de los docentes, su capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012), que no siempre se alimenta y alienta en los procesos formativos y en las prácticas institucionales. Un elemento importante que se desprende para la formación inicial y continuada del profesorado es la necesidad de revisar práctica, que no teóricamente, qué significa aprender y enseñar en la sociedad contemporánea.

Referencias

- Cope, B. y Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Cuban, L. 1993. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Flores, M. A., y C. Day. 2006. Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y M. Torw. 1994. *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hanna, D. et al. 2002. *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y M. Fullan. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, F. y J. M. Sancho. 1993. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Jeffrey, B. A. y G. A. Troman. 2004. Time for Ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4): 535-548.
- Le Baron, C. 2006. Microethnography. En V. Jupp (ed.). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage. Pp. 177-179.
- Potter, J. 2012. *Digital Media and Learner Identity. The New Curatorship*. Palgrave Macmillan.
- Sancho, J. M. 2009. Digital Technologies and Educational Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbooks of Education. Pp. 433-444.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., y J. Dutton. 2000. *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. New York: Doubleday.
- Sharpe, R., Beetham, H., y S. de Freitas. 2010. *Rethinking Learning for A Digital Age*. New York: Routledge. Francis & Taylor Group.
- Tenti, E. 2010. *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Zembylas, M. 2005. *Teaching with Emotions. A Postmodern Enactment*. Greenwich: IAP.

Etnografía y prostitución: una mirada educativa sobre la intervención con mujeres en contextos de prostitución

Ana Ayuste. Universidad de Barcelona. anaayuste@ub.edu

Mónica Gijón. Universidad de Barcelona. mgijon@ub.edu

Montserrat Payá. Universidad de Barcelona. mpaya@ub.edu

Laura Rubio. Universidad de Barcelona. lrubio@ub.edu

Presentación de la investigación y metodología: ¿por qué un estudio etnográfico?

El trabajo que presentamos es fruto de una investigación que pretendía visibilizar y sistematizar el saber pedagógico de las profesionales que trabajan con mujeres en contextos de prostitución¹. Elegimos la etnografía porque nos ofrecía la posibilidad de conocer las voces y experiencias de las protagonistas como sujetos en relación que construyen saber pedagógico (Wahab, 2003). Una tarea que ha combinado diferentes técnicas como entrevistas, grupos de discusión y observación participante en los lugares de Barcelona donde se ejerce la prostitución. Este trabajo nos ha permitido comprender, en conjunto, el sistema dinámico de relaciones en la práctica profesional, abandonar como investigadoras ciertos prejuicios sobre el trabajo sexual y alimentar nuestra capacidad de extrañamiento sobre este tema (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Desde el primer momento optamos por un grupo mixto de investigación en el que participamos investigadoras de diferentes disciplinas –pedagogía, educación social, trabajo social y psicología- y profesionales de la intervención social. Para ello, se invitó a las diferentes asociaciones de la ciudad que trabajan con colectivos de prostitución y que ofrecen servicios de atención sanitaria y psicológica, asesoría jurídica, orientación laboral y educativa, y realizan tareas de sensibilización social. Participaron catorce educadoras y trabajadoras sociales de ocho entidades y pudo crearse un grupo de informantes clave que se reuniría en diferentes momentos de la investigación.

Iniciamos el trabajo con la realización de ocho entrevistas en profundidad a educadoras y trabajadoras sociales en activo, con el objetivo de comprender el sentido de su práctica profesional.

¹ “Mujer, inmigración y prostitución: elementos de la intervención socioeducativa” Investigación I+D. Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2008-04724-I).

En paralelo realizamos ocho grupos de discusión: dos con trabajadoras sexuales -uno de mujeres víctimas de trata-; y seis con profesionales de la intervención directa en el ámbito. Todos estaban enfocados a comprender las vivencias de las protagonistas en los dispositivos de atención social.

En relación con la observación participante, acompañamos a dos profesionales elegidas por su trayectoria y experiencia. Se realizaron ocho observaciones participantes de cuatro horas de duración en horarios diurno y nocturno. Los escenarios observados fueron dos zonas de la ciudad de Barcelona donde hay una fuerte presencia de prostitución femenina: Raval y el distrito de Sant Martí. Utilizamos diarios de campo en los que detallamos las acciones que acaecían durante el recorrido. La realidad observada abrió muchos interrogantes al equipo investigador y fueron especialmente útiles la simultaneidad entre trabajo de campo y de análisis, y el diálogo constante y fluido con el equipo mixto de investigación, compartiendo dudas y negociando significados.

Todo el material recogido de los tres instrumentos se analizó mediante un proceso de categorización. El análisis y la triangulación reflejaron los elementos de convergencia y de divergencia interpretativa. Las conclusiones del trabajo fueron discutidas con el grupo de informantes clave y pudo comprobarse si la interpretación realizada por el equipo investigador se ajustaba a la interpretación que las profesionales hacían sobre el sentido de sus propios actos. Este análisis, realizado sin soporte informático, nos permitió elaborar distintos documentos: una aproximación descriptiva a las prácticas educativas en contextos de prostitución; un relato etnográfico que refleja el día a día del trabajo de las profesionales en el medio donde ejercen las mujeres; y una aproximación analítica a la relación educativa como espacio de reconocimiento.

A continuación presentamos una síntesis de dos de esos resultados: un esquema de los espacios y prácticas educativas desarrolladas por las profesionales, una descripción macroscópica que presenta la diversidad y heterogeneidad de las acciones que realizan; y un análisis detallado de las relaciones cara a cara, un acercamiento microscópico que evidencia la dimensión humana y pedagógica de la intervención.

Anatomías de la intervención

El trabajo etnográfico ha permitido profundizar en la intervención socioeducativa que llevan a cabo las profesionales con las mujeres que ejercen la prostitución. A través de éste, hemos observado que se comparten diferentes espacios, se participa en prácticas diversas y se configura un entramado de relaciones que tienen como base algunos principios educativos clave. Hemos detectado que la tarea de las profesionales no es juzgar ni salvar a las mujeres, sino diseñar un medio pedagógico rico y flexible, que parte del reconocimiento y el respeto de la mujer, que se desarrolla a través del acompañamiento y tiene como horizonte su autonomía. Seguidamente presentamos cómo se concreta esta tarea mediante espacios y prácticas específicos.

Espacios de la intervención

La intervención socioeducativa en contextos de prostitución se lleva a cabo fundamentalmente en dos espacios: *trabajo en el medio* y en la entidad.

El trabajo en el medio se refiere a aquellas situaciones en que las profesionales salen al encuentro de la mujer en su medio. Puede ser un medio abierto -calle y carretera- o cerrado -clubes y pisos-. La finalidad es doble: conocer el ambiente de prostitución y la realidad de las mujeres, y contactar y establecer relaciones de confianza con ellas. Algunas de las principales rutinas y protocolos de trabajo en esta tarea son: el establecimiento de un recorrido, la realización del itinerario en pareja y la preparación de una estrategia de acercamiento y determinación de prioridades y objetivos concretos de trabajo. Una de las claves del acercamiento es el reparto de material preventivo. Mientras lo realizan, las educadoras ofrecen servicios básicos, como la tramitación de la tarjeta sanitaria o teléfono de contacto, e invitan a las mujeres al espacio de la entidad. En los clubes, se requiere una estrategia de acercamiento diferente -es necesario pedir permiso a los dueños para entrar-. Las profesionales reconocen que es importante no invadir el espacio y tiempo laboral de las mujeres, siendo respetuosas y prudentes, y realizando contactos rápidos y eficaces.

El *trabajo en la entidad* se refiere a la intervención socioeducativa que se realiza en el espacio de trabajo de las profesionales. Permite tener más tiempo para la atención individual y supone la posibilidad de iniciar un proceso de acompañamiento integral en el que se cuente con más recursos y profesionales. En este caso, se cuida de forma especial la acogida de la mujer; se busca ofrecer un espacio de afecto, escucha y comprensión; y también disminuir el peso del estigma de la prostitución. A partir de la llegada de la mujer a la entidad, puede iniciarse un plan de trabajo individualizado (PTI); éste siempre va a implicar una negociación con los intereses y necesidades de las mujeres.

Prácticas de la intervención

La investigación ha permitido identificar tres tipos de prácticas diferentes y complementarias entre sí: las de carácter individual, grupal y comunitario.

Las *prácticas individuales* persiguen la finalidad de generar un espacio de escucha para dialogar con sinceridad y promover un intercambio con la mujer. Algunos ejemplos son las entrevistas al inicio del proceso, las tutorías individuales, el acompañamiento físico a visitas o trámites, el registro de la historia de la mujer o la realización de un PTI a través del cual se diseñan y revisan objetivos de trabajo respecto a las necesidades y expectativas de la mujer. Se trata de tareas en las que la relación educativa tiene un peso muy importante; en muchas ocasiones tienen una función de “espejo”: tratan de devolver a la mujer un reflejo fiel de sus características para que pueda tomar decisiones de forma autónoma, aunque no siempre coincidan con las expectativas de las profesionales. Son prácticas en las que se trabajan aspectos relacionados con la historia de vida de la mujer como el cuidado personal, la salud, la interrupción o no de un embarazo, el acceso a otro trabajo o la vida cotidiana familiar. Todo ello permite abordar, directa o indirectamente, algunas cuestiones sobre hábitos y responsabilidades, así como también el peso del estigma y el reconocimiento de las competencias y valores de las mujeres.

Las *prácticas de intervención grupal*, aunque también persiguen objetivos individuales, tienen como objetivo favorecer el conocimiento y la relación con otras mujeres a través de acciones de formación, y de carácter lúdico y festivo. Las acciones formativas pueden ser talleres de prevención, acciones formativas entre iguales u otros cursos más específicos. A través de estas acciones formativas, se trabaja de manera prioritaria la autoimagen, autoestima y autonomía; además se intenta dar valor al trabajo de la mujer y se da rienda suelta a aspiraciones, sueños y expectativas. Entre la oferta de formación de carácter formal destacan los cursos de español, informática, o conocimiento del entorno; los cursos de inserción laboral como iniciación al servicio doméstico, hostelería o búsqueda activa de empleo; también son característicos los talleres de prevención de salud sexual. Las acciones de carácter lúdico o festivo se convierten, por otra parte, en espacios informales pensados para compartir momentos de distensión y de diversión con otras mujeres.

Finalmente, las *prácticas de intervención comunitaria* son aquellas que tienen como objetivo la sensibilización social o la incidencia política en el ámbito de la prostitución. Algunas de las más características son las mesas de trabajo con la Administración para hacer llegar la voz de las mujeres, cuestionar creencias erróneas y exigir mejoras políticas; reuniones con otras entidades sociales y sanitarias para facilitar una mayor coordinación y mejora de servicios; encuentros con empresas y fundaciones para garantizar alternativas socio-laborales a aquellas mujeres que expresen interés; o trabajo de sensibilización en el conjunto de la comunidad. En este sentido, resulta necesario incidir de forma directa en la reivindicación de los derechos de las mujeres y la defensa de una vida libre de violencia.

La relación educativa

La dimensión educativa del trabajo que desempeñan las profesionales con mujeres en contextos de prostitución es más visible en los momentos de interacción cara a cara. Es entonces también cuando el proceso de acompañamiento es especialmente acogedor. A través de interacciones personales continuadas, profesional y mujer construyen una relación que hemos considerado educativa por el contenido humano que transmite y por los efectos potenciales que puede tener sobre la autoestima y la autonomía de la trabajadora sexual.

Los escenarios de interacción cara a cara se producen en el seno de la entidad, en torno al PTI, en los acompañamientos físicos a recursos, y en los recorridos por el medio donde ejercen las mujeres. Espacios y tiempos claramente diferentes que, sin embargo, persiguen los mismos objetivos –trabajar en pro de la mujer y sus situaciones- y comunican los mismos principios –de reconocimiento y respeto-. Nos centraremos ahora en detallar éstos últimos y exponer las actitudes mediante las cuales los manifiestan, los hilos con los que se teje la relación educativa.

Las profesionales se muestran cercanas a las trabajadoras sexuales e interactúan con ellas desde la horizontalidad. Se observa cuando se relacionan con ellas en tanto mujeres –que trabajan, con responsabilidades familiares, con dificultades y con expectativas-, y no reduciéndolas a la actividad que desempeñan. También cuando ponen de relieve todo lo que tienen en común en tanto personas que aspiran a su bienestar y el de sus grupos familiares.

En la actitud de escucha que muestran las profesionales hacia las mujeres hemos encontrado uno de los principios y recursos potencialmente más educativos. Éstas escuchan a la mujer de una manera activa: porque reconocen a cada una de ellas –recordando su nombre y su proceso; porque siguen con interés la conversación y plantean preguntas a fin de que la mujer siga reflexionando y profundice en el tema –posibilidades laborales, relación de pareja...; porque se aseguran de si han entendido plenamente lo que la mujer les ha dicho –al percibir posibles desajustes entre el mensaje y la comunicación no verbal o alguna incoherencia con comunicados anteriores; porque reciben lo que se les dice sin enjuiciarlo –desde el respeto a la mujer y a su decisión.

En consecuencia, se trata de una relación educativa sumamente personalizada. Cada mujer es única y protagonista principal de cada interacción. Aunque las profesionales lleven más de dos horas caminando y dialogando informalmente con las mujeres, cada interacción es diferente a la anterior: no se repiten las mismas frases ni los mismos gestos; la alegría ante el encuentro es franca –también la seriedad si hay alguna falta de compromiso que comentar. Las profesionales flexibilizan también los itinerarios educativos a las prioridades de cada mujer. Se observa claramente en la disposición del tiempo: siguen el ritmo que la mujer propone, aceptan la interrupción de los procesos y procuran no acelerar. Dan protagonismo y confianza a la mujer para que sea ella quien establezca los pasos a dar y los compromisos que se ve con fuerzas de mantener. En definitiva, para responsabilizarse y avanzar en autonomía.

Las profesionales comunican su confianza en las competencias y posibilidades de acción y decisión de las mujeres con quienes trabajan. Procuran partir de lo positivo –reconocer lo conseguido y apreciar los esfuerzos. Al valorar sus cualidades y logros –administrar bien sus ingresos o seguir un curso formativo–, hacen de espejo en el que las trabajadoras sexuales se ven reflejadas como personas capaces y responsables. De este modo, ganan en autoestima y confianza en sí mismas y pueden plantearse otras aspiraciones, contando además con el apoyo de la profesional.

La relación educativa que tejen profesionales y mujeres en contextos de prostitución es densa de contenido y de formas de comunicación sólo detectables mediante la experiencia. No hubiéramos llegado a ellas sin la combinación de técnicas utilizadas en el trabajo de campo y sin un análisis casi microscópico de la información recogida.

Conclusiones

Una de las aportaciones más relevantes de este trabajo ha sido poner de manifiesto la dimensión educativa de la tarea que desempeñan las profesionales con mujeres en contextos de prostitución. Ésta se fue evidenciando a medida que focalizamos nuestra mirada en las prácticas que, de manera intencional o espontánea, realizan las profesionales. Revelar este carácter educativo fue especialmente valorado por ellas mismas. Les permitió reconocer una dimensión de su propio trabajo que había permanecido oculta y deliberar sobre el sentido de sus propias acciones desde una nueva perspectiva: la educativa.

A lo largo del proceso de investigación, la noción de educación que emergió con más fuerza se aproxima a una forma de acción comunicativa (Habermas, 1987), en la que dos personas se encuentran a través de un diálogo horizontal para compartir información, negociar el significado de una situación determinada y decidir conjuntamente qué acciones son las más adecuadas (Freire, 1970). Este diálogo horizontal es posible en la medida que la profesional y la trabajadora sexual han tejido entre sí una relación de confianza mutua. Una relación que permite salvar los condicionantes de la acción dramática (Goffman, 1970) que se da frecuentemente en la interacción con colectivos altamente estigmatizados. La escucha activa y la aceptación incondicional del otro (Rogers, 1987) son, en este sentido, algunos de los ingredientes necesarios para que se dé una comunicación sincera y surja la posibilidad educativa.

Como hemos tratado de recoger a lo largo de esta comunicación, las prácticas y los espacios que las enmarcan son diferentes y, en ocasiones, revisten una gran complejidad. No obstante, todos apuntan en una misma dirección: devolver una imagen a la trabajadora sexual más positiva de sí misma a partir de la valoración de sus propios conocimientos y habilidades, y facilitar experiencias que les permitan ganar autonomía y responsabilidad en su propio proceso. Por otra parte, las profesionales hacen de interlocutoras entre las trabajadoras sexuales y el vecindario, la policía y servicios sociales o administraciones, en un doble sentido. En el educativo, las profesionales se proponen facilitar las interacciones de las trabajadoras sexuales con el vecindario, el personal sanitario, las trabajadoras sociales... estableciendo puentes de comunicación lo más libre de prejuicios posible. En el político, tratan de defender los derechos de las mujeres denunciando los abusos de poder que en ocasiones se cometen contra las trabajadoras sexuales a través de determinadas legislaciones, prácticas policiales o actitudes xenófobas y sexistas. Luchar contra el estigma e intentar cambiar la proyección social de la mujer que se ocupa en prostitución se convierte así en una lucha política por el reconocimiento (Fraser y Honneth, 2003). Una lucha que tiene como misión cambiar la mirada hacia la prostitución, reconociendo a las mujeres por su capacidad de agencia para mejorar progresivamente su calidad de vida.

Nos gustaría cerrar este apartado con un breve apunte metodológico. La aproximación etnográfica (Taylor & Bodgan, 1984; Goetz y Lecompte, 1988; Hammersley & Atkinson, 1994) al quehacer de las profesionales y entidades socioeducativas que trabajan la prostitución nos ha permitido elaborar conocimiento pedagógico a partir de la realidad misma. Un conocimiento que quizá de otra manera hubiera permanecido oculto o difuminado puesto que sus protagonistas no siempre son conscientes o han tenido la oportunidad de codificarlo.

Asimismo, la descripción densa del trabajo que realizan las profesionales nos ha ofrecido ejemplos y evidencias de conceptos y teorías pedagógicas. Siendo el trabajo etnográfico un fin, resultó también un medio para descubrir nuevas ejemplificaciones de conceptos educativos recurrentes. De la misma manera que nos ha permitido romper con una concepción restringida de la educación para avanzar hacia una más amplia que contempla otros escenarios y dimensiones de la comunicación humana.

Referencias bibliográficas

- Fraser, N. y A. Honneth. 2003. *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Goetz, J. P., y M.D. LeCompte. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. 1970. *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hammersley M. y P. Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. 1987. *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- Taylor, S.J. y R. Bodgan. 1984. *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H. y Á. Díaz de Rada. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wahab, S. 2003. Creating Knowledge Collaboratively with Female Sex Workers: Insights from Qualitative Feminist and Participatory Study. *Qualitative Inquiry*, 9: 625-642.

El papel de la educación en la inclusión-exclusión de la infancia y la adolescencia callejeras

Miryam Navarro Rupérez. Equipo de investigación mossá-GRAFO (Grupo de investigación en antropología fundamental y orientada. SGR 2009-0053) de la Universitat Autònoma de Barcelona. miryamnavarroruperez@gmail.com



Joao, 12 años, Maputo, 2005.

Este artículo nace de la investigación sobre los niños, niñas y adolescentes conocidos popularmente como “niños de la calle”¹. La población callejera infantil y adolescente desarrolla estrategias adaptativas grupales e individuales en relación al contexto y a la vida callejera. El resultado de esa adaptación es la creación de sistemas organizativos, relacionales y cognitivos propios, que se aprenden, se reproducen y se transforman. A partir de ellos construyen rasgos de auto-identificación característicos, reconocibles como parte de la cultura callejera que se caracteriza por su dinamismo, su heterogeneidad y su violencia. El proceso migratorio hacia la calle se nutre de una secuencia compleja de múltiples factores, el indicador más traumático del deterioro social y familiar, signo de crisis estructural relacionado de forma muy íntima con la pobreza extrema. Henry Giroux, en su reflexión sobre la representación de la inocencia, afirma que uno de los traumas menos digeribles es que su *modus vivendi*, sus maneras de relacionarse, se construyen violentamente a través del robo, la violación, la muerte, la degradación física, la suciedad, la drogodependencia. La sociedad del bienestar no tolera en general estas lacras, y le resulta inconcebible que se muestren tan explícitamente en un ser a una edad asociada, automáticamente, a la inocencia (Giroux, 1996, 2003). Me concentro aquí en los procesos de aprendizaje que incorporan o improvisan para sobrevivir, para definir sus

1 Navarro, M., Somos la vaina que somos, y aquí estamos más vivos que muertos. Cultura e identidad en la población callejera infantil y adolescente de Recife y Maputo. Una aproximación socioantropológica. Tesis de máster dirigida por la Dra. Pepi Soto Marata. UAB, 2009.

relaciones y construir identidades. Esta realidad se da de bruces con la propuestas educativas formales ofrecidas desde la escuela, a pesar de que las aspiraciones y resultados competenciales de ambos mundos tengan, sorprendentemente, mucho en común.

“La calle no es ni buena ni mala, sólo tienes que saber cómo cruzarla”²

Tener habilidades que permitan identificar peligros y oportunidades en el entorno físico y socio-relacional es imprescindible en la población callejera para cubrir necesidades básicas, protegerse, asegurarse la subsistencia, la salud, el aprendizaje, atender a sus expectativas emocionales y lúdicas, de autonomía y de promoción profesional. En la escuela, además de los conocimientos específicos que imparte, se defiende entre otros, una enseñanza que potencie individuos libres, autónomos y capaces, a la vez que solidarios, cooperativos, curiosos y críticos. Todas estas cualidades las encontramos sublimadas en los niños y niñas en situación de calle quienes, además, desarrollan de motu propio competencias educativas como el conocimiento y control del medio, habilidades comunicativas, matemáticas, capacidad de relación, e incluso de gestión empresarial. El caso es que, dichas competencias se dan en circunstancias que, vistas desde instituciones escolares, son de dudosa moralidad puesto que se sitúan en contextos delictivos.

Los *niños de la calle* en situaciones muy adversas tienen repuestas originales a problemáticas muy complejas, y las resuelven de forma cotidiana. Las soluciones propuestas son muy creativas y los resultados suelen ser eficaces, puesto que en ello les va, literalmente, la vida. Las estrategias utilizadas son aprendidas y transmitidas entre el grupo de iguales. Saber dónde, cuándo, cómo, con quién, y con quién no moverse es imprescindible para la supervivencia en la calle. Estas respuestas no se encuentran entre los saberes de la educación formal y suelen entrar en profunda contradicción ética.

La escuela como agente de exclusión masiva

Para Giroux la política, la cultura y la práctica educativa van de la mano. Relaciona la educación con las libertades y la creación de la ciudadanía, cómo se enmarca en un mundo globalizado y de qué manera perpetúa las desigualdades a través del acceso, y del tipo de acceso, de ciertas capas sociales a la educación. Philippe Bourgois (2005) presenta la otra cara de la moneda. La construcción cultural de las identidades callejeras se hace en base a la relación entre iguales y a una cultura de resistencia que rechaza a la mayoría hegemónica, la cual homogeneiza a la vez que excluye. Las trampas de los diferentes niveles de violencia hacen que acabe siendo incorporada en lo cotidiano como base de la cultura callejera, lo que a su vez perpetúa la exclusión, la autodestrucción y el ostracismo.

La educación escolar es concebida por muchas familias como uno de los pocos medios para promocionar mediante la movilidad social. Sin embargo, “las poblaciones en alto riesgo social son las primeras en ser expulsadas por un sistema educativo obtuso, autoritario e inflexible a la realidad de la infancia con necesidades particulares” (CEPAL, 2001b:10). “Por otra parte, entre las razones inmediatas que aducen los jóvenes para la deserción escolar, más del 70% de ellos señala haberse

² Claudia, 10 años, Rosario, Argentina, trabaja en la calle. En www.shanealight.org,

retirado por dificultades económicas o porque se encuentran trabajando o buscando un empleo” (CEPAL, 2002:117). Las familias no priorizan, o no pueden permitirse, invertir en el desarrollo educativo de sus hijos, y mucho menos en el de las hijas. La enorme limitación en el acceso a los recursos no permite hacer previsiones más que a corto plazo, por lo que inversiones como la educación reglada, comenzando por el acceso al material escolar, pueden llegar a ser un verdadero lujo.

La educación escolar tiene un papel importante en el imaginario del menor callejero, bien porque la rechaza, bien porque aspira a ella y trabaja en la calle para poder permitírsela, o bien porque se apunta a los proyectos educativos ofrecidos por las organizaciones, gubernamentales o no, que el niño interpreta como experiencia escolar. Muchos menores entienden que la escuela es la manera de salir de la miseria y aprovechan cualquier oportunidad de educación formal e informal. En este caso la educación es vivida como una inversión, y a ella se destinan parte de sus ingresos. “A mi la calle me permitía estudiar y por estudiar he podido salir de la calle”³. En otros muchos casos, la degradación y las condiciones de vida en la calle potencian la expulsión de la escuela. El hecho de ir sucio, de no cambiarse de ropa, de oler mal, es un motivo para que sean rechazados por los compañeros de clase o los profesores. “Nos movemos entonces en un sistema educativo en el que se festeja cada día la estética de los valores tradicionales; fiesta a la que se le impide la entrada a todo aquello que sea diferente, incomprensible o socialmente incorrecto, retroalimentándose de esta manera el ciclo de la marginación” (Irazola, 2004:19). Sin embargo, la desconexión de la escuela en primera instancia no tiene tanto que ver con la llegada a la calle, como con la incorporación del niño en el mercado laboral y la ayuda a la economía doméstica. El absentismo escolar acaba por ligar al niño a la calle y le incentiva a no querer volver a su hogar. La educación básica según declaraciones de los *niños de la calle* aparece como interrumpida o no iniciada. Lo que está claro es que una vez que el niño pasa a ser parte de la población callejera, pierde definitivamente los lazos con la educación formal.

El adulto como enemigo

El panorama descrito presenta cómo niños y niñas, nacen, sobreviven, crecen, maduran y mueren, en condiciones de precariedad absoluta, donde aparecen nuevas maneras que compensan el abandono institucional y la agresión directa, indirecta o estructural de los adultos. Los referentes se maceran en un caldo de cultivo pensado para la anulación de ciertas capas de población y donde la proyección personal y profesional reproduce los sistemas de opresión (Scheper-Hughes, 1997).

Tras tomar la decisión de reemplazar a la unidad doméstica tradicional por la familia de la calle comienza el proceso de *callejización*. A los motivos anteriormente citados hay que añadir los relacionados con el ámbito psico-emocional y de bagaje personal, que serán determinantes para el papel, rol y tipo de relaciones que el niño desarrolla en la calle. Este proceso también puede entenderse como la “carrera del niño de la calle”. Algunas son más largas e intensas; otras, cortas y poco comprometidas, donde las características de dicha carrera tiene que ver con las mentadas capacidades personales y el grado de adhesión a la calle. Ahí tendrán un papel principal las adicciones y las posibilidades de entrar y salir de la calle sirviéndose de las instituciones (Luchinni, 1993). A partir de ese

3 Navarro, M. Op.Cit:MC, O: 22/07/2008. Maputo.

momento, el niño encuentra un espacio de apoyo entre iguales en contraposición a lo vivido en el hogar; y aparece un momento de atracción y de bienestar porque han descubierto las ventajas que tiene vivir en la calle. Todo es aventura, y el aprendizaje de cómo ganarse la vida o cómo aprovechar las ofertas disponibles, incluidas las institucionales, es divertido. Todo es nuevo. Los momentos de tensión relacionados con el tráfico de drogas, el enfrentamiento con la policía u otras bandas se viven como algo excitante. Este es un punto crucial para pasar a convertirse en profesionales de la calle. La experticia callejera supone varios años de permanencia y una clara noción de cómo funcionan sus leyes. En esta etapa conocen plenamente el 'terreno operacional', es decir, controlan la red social y el flujo de dinero. Ya tienen definido un papel en el grupo de pares, habitualmente un papel dominante, y viven inhibidos en la cultura callejera (Pérez García, 2003). Una promisión profesional en el mundo callejero, supone un modelo de mejora de las expectativas de vida, por ejemplo, ascender en la carrera delictiva se asocia al éxito en la vida. Las conductas de riesgo se agravan, como el consumo excesivo o radicalizado de drogas, aumenta el nivel de violencia directa y la transgresión, y aparecen enfermedades de transmisión sexual, sífilis o VIH/SIDA debido a los riesgos asumidos. La conexión con los lazos familiares y con vínculos instituciones (escuela, organizaciones y centros sociales entre otros) se va rompiendo. Además la construcción de redes sociales autónomas, normalmente entre iguales, va tomando protagonismo y hace que las redes de origen vayan perdiendo peso en el desarrollo de la personalidad del niño, lo que supone una mayor dificultad en la incorporación de procesos de integración social planteados por los programas de las organizaciones asistenciales. En el caso de que los niños hayan estado escolarizados, se constata el olvido y la erosión de los conocimientos escolares (Gómez Freire, 2001). Entiendo el proceso de callejización como un proceso de aculturación callejera basada en la adquisición de saberes. El recién llegado puede tener o no un conocimiento previo de la vida y las costumbres de la calle, pero es durante el proceso de callejización cuando incorpora la cultura callejera. Afecta igualmente a niños y niñas, a pesar de que la migración callejera de ellas es menos masiva, ya que están sometidas a un proceso de socialización distinto, determinado por su sexo, que implica estar vinculadas al hogar y a las tareas domésticas. Cuando se da, la vida de las niñas en la calle se gestiona y se articula desde su sexualidad, y la capacidad que tienen para intercambiar y salvaguardar su cuerpo.

Los callejeros nos hablan de sujetos que han tomado las riendas de su vida, disfrutando o padeciendo su cuerpo desde una experiencia y nivel de maduración particulares. Lo que espanta es su total autonomía en un espacio, la calle, considerado por sus adultos como peligroso, indecente y sucio. Parte del conflicto estriba en que cuestionan las fronteras entre lo público y lo privado. La esquizofrenia está servida cuando la sociedad que los expulsó busca convertirlos en responsables absolutos de las carencias que los llevaron a la calle, llenarlos de culpa por desenvolverse en un lugar público sin la mirada adulta (Pérez García, 2003:16).

La calle como escuela

El aprendizaje propiamente callejero es entendido como una manera de formarse, de adquirir competencias para moverse dentro y fuera de la calle, incluso como un complemento positivo que ayuda a desenvolverse mejor en el ambiente escolar. Luís, trabajador de 11 años, nos lo cuenta así: "Además, se aprenden muchas cosas de la vida que sirven inclusive en el colegio para sentirse mejor. Mi

trabajo en la calle me ha servido para aprender a dialogar, a conversar más rápido, a ser suelto, a desenvolverme con cualquier persona”. La transmisión de valores es otra cuestión a resaltar, y está totalmente mediatizada por el nivel de *callejización* del menor. Tres normas básicas se dan en la familia callejera: la *ley del silencio*, la *ley del respeto* y la *ley del robo*. Normas que muestran la manera de regular las relaciones entre sus miembros para evitar los conflictos. Las sanciones acordadas en el caso de infringirlas pueden ir desde ser golpeados, ser expulsados del grupo o incluso la muerte (Pérez García, 2003). La *solidaridad* entre los miembros es una de las características que los define como banda, y que garantiza el apoyo mutuo, la cooperación y el afecto (Lucchini 1999). La *promiscuidad sexual* es otra, en caso de darse con adultos se percibe como una garantía de protección, obtención de estatus y privilegios. Es llamativo el índice de explotación sexual, de violaciones y prostitución o la inducción a mantener relaciones sexuales como vía para la obtención de beneficios mediante el sexo recompensado. El *presente*, aquí y ahora, la movilidad y lo inmediato de las relaciones, es muy representativo de la calle. La *libertad*, es el valor callejero por antonomasia, si se ve amenazada por cualquier tipo de intervención social, el niño huirá sin pensarlo dos veces. “Prefiero quedarme aquí. Al menos aquí nadie me manda”⁴. La *amistad*, el *respeto a la autoridad*, la *lealtad* y “*la palabra*”, tienen un enorme valor en un contexto de inestabilidad física y emocional.

La educación como esperanza

Si ponemos todo el peso en lo económico no hay espacio para la acción, ya que al movernos en ámbitos macro no hay espacio para la transformación. Si la base de las relaciones se centra en lo social y lo político entonces hay posibilidad de propuestas de transformación reales que se presentan a nivel micro, y se pueden transportar paulatinamente a niveles económicos. “En este caso la *esperanza educada* combina lo pedagógico con lo político de forma que subrayan la naturaleza contextual del aprendizaje, enfatizando que contextos diferentes dan lugar a preguntas, problemas y posibilidades diversas” (Giroux, 2001:260).

Numerosas organizaciones incentivan alternativas educativas pensadas para la población callejera. Pueden ser desarrolladas en la misma calle, en centros de acogida o escuelas pensadas para ellos. Algunas argumentan que si no reconocemos la calle como espacio de vida, si negamos su realidad, negamos sus capacidades y la posibilidad de salir de la calle. Las organizaciones locales e internacionales son tenidas en cuenta en la elaboración de las estrategias callejeras como mediadoras o facilitadoras para llegar a cubrir sus expectativas cotidianas e institucionales. Los *movimientos de niños y niñas de la calle*, reivindican la educación y la formación como medio que capacita para organizar la lucha por sus Derechos Fundamentales desde dentro, trabajando al mismo nivel que las organizaciones y entendiendo las plataformas asociativas como medio de comunicación entre la exclusión y la integración social. Este proceso de enculturación aparece más como una estrategia de visibilización política que como un cambio de facto en las políticas locales.

Estamos ante una espiral perversa de exclusión y violencia, la sociedad expulsa a sus sobrantes poblacionales, los *Homo Sacer*, *las vidas despreciadas* de las que habla Bauman (2007), que a pesar de los intentos por mantenerse en las instituciones que la representan, no lo consiguen. Esa expulsión deriva en un ostracismo que se reafirma en una cultura de resistencia basada, precisamente en la violencia. En los puntos finales de la carrera callejera la distancia entre la vivencia cotidiana y las expectativas del status quo, es insalvable.

Mis aportaciones al concepto de educación vienen de las conclusiones más llamativas de mi investigación:

No podemos menospreciar las contribuciones de lo callejero. Los saberes escolares no son útiles para la calle, sin embargo, los saberes y los procesos de aprendizaje callejeros pueden ser muy útiles a la institución escolar.

Las propuestas y plataformas educativas pensadas para la población callejera son precisamente bien recibidas y consideradas por *los niños y niñas de la calle*. Se abre, por tanto, un espacio para la acción y la transformación desde la educación pensada como conexión entre ambos universos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. 2007. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bourgois, P. 2001. *Enquête de respect. Le crack à New York*. Paris: Seuil.
- CEPAL. 2001. *Construir Equidad desde la Infancia y la Adolescencia*. Iberoamérica. Documento de distribución general. Santiago de Chile: Autor.
- Giroux, H. A. 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. 1996. *Fugitive Cultures. Race, Violence and Youth*. Nueva York: Routledge. Nueva York – Londres, Routledge.
- Giroux, H.A. 2001. El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Globalización y educación*. Revista de educación. MEC. Madrid. Número Extraordinario.
- Giroux, H. A. 2003. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez Freire, G. (coord.) 2001. *Niños de la calle y niños en mendicidad en Venezuela*. Caracas: FundaICI.
- Lucchini, R. 1996. Theory, Method and Triangulation in the Study of Street Children. *Childhood*, 3: 131-145.
- Pérez García, J.M. (coord.) 2001. Programa nacional para la prevención y atención del fenómeno de la infancia y juventud callejera en México. De la calle a la vida. México: Instituto Nacional de Desarrollo Social.
- Scheper Hughes, N. 1997. *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.
- Velasco, H., García Castaño, F. J., y Á. Díaz de Rada (eds.) 1993. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Competencia Digital, TIC y Universidad: hacia un programa multidimensional¹

Juan Sebastián López López. Universidad Santo Tomás Bogotá. sebastianlopez@usantotomas.edu.co

Didier Arnulfo Santiago Franco. Universidad Santo Tomás Bogotá. didiersantiago@usantotomas.edu.co

Planteamiento del problema

Tras una primera etapa de reflexión sobre la relación TIC-educación centrada en la brecha digital, se viene reconociendo la necesidad de estudiar, además, la cuestión de la capacitación necesaria para sacar provecho a los recursos tecnológicos disponibles. Sin embargo, se sigue prestando poca atención a la dimensión simbólica de la tecnología en general y de las TIC en particular, lo que genera serias dudas acerca del papel real que juega la cultura tanto en el discurso de la cultura digital como en el debate sobre la educación en la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005).

En este sentido, el necesario paso de la cultura como categoría residual a variable independiente que aquí sugerimos como programa para un estudio más integral de la relación TIC-educación, surge de reconocer que: (a) las personas no sólo usan las tecnologías, sino que, sobre todo, las personalizan, las dotan de sentido y las hacen parte integral de su experiencia de mundo (Baudrillard, 2012; Melucci, 2001), y que (b) dichos procesos emergen no sólo de experiencias subjetivas con las TIC, sino de robustas narrativas culturales en torno a las tecnologías, muchas veces más antiguas que los dispositivos y aplicaciones con los que entramos en relación (Alexander, 2003).

Este giro epistemológico hace posible un análisis multidimensional de las TIC en la educación, en el que la convergencia entre la dimensión funcional y sociocultural de la tecnología arrojaría luces sobre la contradicción que muchos críticos de las nuevas tecnologías han puesto de manifiesto: la alta disponibilidad de recursos tecnológicos no garantiza por sí misma mejores resultados en el plano cognitivo (Barrera-Osorio y Linden, 2009) ni un necesario enriquecimiento de nuestro capital cultural como sociedad (Carr, 2011; Wolton, 2000). De ahí que la introducción de un programa cultural –mas no culturalista–, ambicioso y dinámico, sea una cuestión decisiva en el futuro de la investigación sobre cultura digital, educación y TIC.

¹ La presente comunicación es fruto del trabajo del proyecto de investigación: Competencia digital, TIC y Universidad. Hacia estudio de habitabilidad del ciberespacio en contextos lúdicos, cívicos y académicos, en su primera fase, el trabajo con profesores y directivos no está referenciado aquí financiado por la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

En este orden de ideas, describiremos a continuación algunas bases conceptuales que han permitido llevar a cabo este programa en el caso concreto de la Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá.

Perspectiva teórica

El hombre capaz: decir, actuar y narrar

La primera coordenada teórica que vale la pena describir es la noción de hombre capaz de Paul Ricoeur, en la que la persona es su historia. Una historia marcada por la capacidad de decir, actuar y contar (Ricoeur, 2005). *Poder decir*, dada la capacidad de las personas de producir un discurso sensato; *poder actuar*, como la capacidad de producir acontecimientos en la sociedad y la naturaleza; y *poder contar*, como el arte milenario de contar historias. En palabras de Ricoeur: “los acontecimientos de cualquier origen sólo se vuelven legibles e inteligibles cuando se cuentan dentro de una historia” (Ricoeur, 2005).

Por ende, para comprender la compleja relación que generan las personas con la tecnología desde una perspectiva narrativa y contextual, habrá que indagar en los discursos producidos, las acciones realizadas y las historias relatadas. Ello permitirá acceder a un nivel rico en datos y muy poco explorado: las experiencias que los estudiantes van elaborando con sus pares y su relación con los sistemas tecnológicos y socioculturales que funcionan como entorno de esas experiencias (Ricoeur, 2000: 194). En términos hipotéticos y hermenéuticos, se trataría de ver si los motivos, agentes y reglas de configuración de la realidad poseen un sustrato simbólico, y si dicho sustrato, por consiguiente, resulta ser la clave interpretativa de la acción en lo que respecta a las TIC. No puede perderse de vista que, para Ricoeur, el simbolismo confiere a la acción una primera legibilidad, y hace de la acción un cuasi-texto para el cual los símbolos proporcionan las reglas de significación en función de las cuales tal comportamiento se puede interpretar (Ricoeur, 2006: 18).

Sociología cultural y performance social

Siguiendo la línea de los planteamientos de Ricoeur, la sociología cultural (SC) que lidera Jeffrey C. Alexander insistirá en la necesidad de vincular los niveles macro de la estructura y el orden social con los niveles micro de interacciones y acción individual; así como los medios teóricos “no fácticos” con los medios empíricos “fácticos” del continuum del pensamiento científico (Alexander, 2000b). Por esta vía, la SC buscará superar polaridades homólogas inherentes al pensamiento sociológico, como las de acción instrumental versus acción cultural, y orden cooperativo versus orden coercitivo.

En el caso concreto de la tecnología avanzada, Alexander demuestra en su estudio sobre el ordenador que, junto con sus dimensiones materiales y racionales, la tecnología es además un discurso, un sistema de signos que está sujeto a imperativos semióticos, abierto a demandas sociales y psicológicas, y que se encuentra empotrado en estructuras culturales que determinan los usos apropiados o inapropiados (Alexander, 2000: 185).

Sin embargo, lejos de un determinismo discursivo, afirmará también Alexander que la acción simbólica permite definir las posibilidades para transformar los usos dominantes de la tecnología. De ahí que sea importante, además, poner el énfasis de la observación ya no sólo en el símbolo sino también en la acción, en un desplazamiento que va desde lo narrativo hacia lo dramático o teatral. Así, la SC ha venido desarrollando lo que denomina *performance social* (Alexander, 2005), un proyecto de análisis sociológico de la acción individual y colectiva que integra los siguientes elementos:

1. El entramado compuesto por cultura, códigos, narrativas básicas como guiones que sirven de fondo para las acciones y forman nuevos fondos para la interpretación (Alexander, 2005b: 21).
2. Actores, que como “intérpretes o actuantes tienen subjetividades internas que manifiestan sus particularidades e identidades sociales, que reflejan su estatus socialmente definido” (*Ibíd.*).
3. Medios de producción simbólica, entendidos como “las cosas materiales mundanas sobre las cuales se pueden hacer proyecciones” (*Ibíd.*: 22).
4. Puesta en escena, entendida como el proceso en el que los actos son “codificados, narrados, y retóricamente configurados (*Ibíd.*).
5. Poder social, que legitima y autoriza las actuaciones.

Diseño metodológico

Partiendo del marco teórico arriba descrito, seleccionamos seis grupos constituidos por estudiantes de distintos programas de la USTA, que cursaban en ese entonces las cátedras de Filosofía Institucional (1er. semestre), Epistemología (6° semestre) y Ética (9° semestre). Con cada uno de estos grupos se llevó a cabo una sesión de discusión focal en dos niveles que denominamos: 1) Tecnología, Sociedad e Individuo, y 2) Negociación entre actores (para una relación más detallada de la planeación de los grupos focales véase el anexo 1).

Por esta vía pretendíamos estudiar las representaciones simbólicas relativas a las TIC que pudieran ser influyentes en los estudiantes de la USTA y, siguiendo a Ito *et al.* (2009), indagar en los cambios profundos que acontecen en entornos digitales, específicamente en las formas como los estudiantes negocian lo relativo al ocio, el aprendizaje y la producción de conocimiento.

Una vez finalizados los grupos focales, procedimos a codificar los materiales que obtuvimos en las sesiones. A continuación relacionamos algunos de los resultados alcanzados:

Resultados

- En principio, los sujetos manifestaron tener una relación naturalizada con las TIC. Según ellos, sus prácticas comunicativas, relaciones sociales y tareas cotidianas se llevaban a cabo a través de mediaciones tecnológicas sin que la tecnología en sí misma llegase a ser objeto de reflexión meta-funcional significativa.
- Los sujetos reconocieron, sin embargo, la existencia de ciertas influencias discursivas en lo que atañe a su relación con las TIC por parte cuatro grupos predominantes: la publicidad, la familia, la universidad y los compañeros. Empero, afirmaron también que la validez y facticidad otorgada a cada uno de esos discursos variaba según las necesidades o demandas de la situación concreta en la que se encontrasen.
- Así mismo, los sujetos se expresaron en términos dicotómicos con respecto a lo que para ellos representaban las TIC. Las asociaron fuertemente, por un lado, a innovación, eficiencia, ubicuidad y portabilidad, y por otro a consumismo, moda, pereza, aislamiento y dependencia.
- De hecho, los sujetos detallaron mucho más la descripción de lo que a su juicio eran los peligros que entrañaban las TIC, generándose tras cada intervención un consenso que se manifestaba en gestos de asentimiento, risas, y comentarios a propósito de lo que se estaba diciendo. En este punto, abundaron las referencias a la publicidad, la moda, la globalización y el capitalismo como referentes de consumo, y el debilitamiento de la sociabilidad presencial por cuenta de una constante comunicación *online*.
- Algo similar sucedió con los tiempos de ocio, en donde los sujetos diferenciaron actividades *online* y *offline*. Al respecto, los sujetos manifestaron tener en mayor estima las actividades presenciales y al aire libre, aun cuando éstas se organizaban vía redes sociales o aplicaciones móviles. Así mismo, reconocieron pasar la mayor parte de su tiempo de ocio conectados a internet, desde donde accedían tanto a redes sociales como a servicios de radio y televisión. En este punto, los sujetos le asignaron una influencia decisiva a amigos y compañeros en el diseño de esas prácticas.
- Los espacios académicos se presentaron, además, como diferenciados de los tiempos de ocio. Los sujetos describieron a sus profesores como figuras de autoridad científica, agentes que trazan límites y restricciones en los usos de las TIC en el aula, y generadores de protocolos para la investigación mediada por TIC.
- En principio, los estudiantes generaron una relación directa entre las oposiciones ocio/academia, gusto/obligación, y redes sociales/*Moodle*. Sin embargo, dicha relación entró en conflicto cuando se les preguntó específicamente si su presencia en redes sociales en tiempos de ocio obedecía más a un principio de gusto que de necesidad.
- Finalmente, los sujetos manifestaron su incomodidad y desconcierto ante las políticas de restricción de sitios web (*Facebook, Youtube, Twitter*) que ha establecido la Universidad, y que éstos interpretaron como desconocimiento por parte de la institución de los canales a través de los cuales se accede hoy en día a la información.

Conclusiones

Según los resultados antes descritos, podría pensarse que la educación emerge como espacio en el que forzosamente convergen: (a) narrativas sobre nuestro tiempo y sobre la centralidad del fenómeno tecnológico en el cambio de época que vivimos, y (b) de distintos actores con arraigos generacionales y disciplinares igualmente diversos. La universidad resultaría así ser un laboratorio cultural que se presta tanto para la creatividad como para la regulación normativa (Bauman, 2002). Por tanto, las prácticas educativas podrían entenderse como una serie de actos y representaciones (*performance*) compuestas de narrativas básicas, intérpretes, medios de producción simbólica y puestas en escena legitimadas o en conflicto con la sociedad en la que acontecen.

En este sentido, se identificaron tres dinámicas en estos actos de educar: (1) el establecimiento de códigos y protocolos, (2) la búsqueda de re-fusión, es decir, la intención de los actores de hacer exitosas sus interpretaciones sobre el significado de fenómenos considerados por ellos relevantes, y (3) procesos de negociación entre estudiantes en lo relativo a los usos de las tecnologías, muchos de los cuales escapan a la mirada del docente.

Una de las convenciones culturales con mayor capacidad de estructuración discursiva son los códigos binarios y las dicotomías como recurso interpretativo, En lo que se refiere a las TIC, las posturas de los sujetos denotaban la convivencia de convenciones apocalípticas e integradas (Eco, 1965) de carácter tecnológico y sociocultural. Su uso se hizo extensivo al análisis de los tiempos de ocio y aprendizaje, situación que podrían estar reforzando tanto los docentes como la institución al privilegiar (o restringir) el uso de determinadas plataformas o prácticas académicas, informáticas y comunicativas.

Por tanto, consideramos que la interpretación en clave binaria es una forma de reflexividad transversal a los niveles agencial, institucional-educativo, científico y mediático, en tanto es una forma elemental de la vida cultural (Durkheim, 1993).

De acuerdo a los resultados arriba expuestos, son básicamente cinco los agentes con capacidad de configuración de los procesos educativos: los medios (en especial la publicidad), la familia, la institución universitaria, los docentes y los mismos estudiantes. Enfatizamos que la validez que los sujetos otorgaron a los medios, la familia la Universidad y los docentes variaba en función de las circunstancias concretas en las que se encontrasen. No tanto así en lo que respecta a la relación de los sujetos con sus pares, cuya influencia es evidente y constante, más allá de tiempos (ocio o academia), escenarios (redes sociales, *moodle* o aula de clases) y actividades concretas.

Finalmente, hubo dos objetos que destacaron como catalizadores de la discusión: los ordenadores y los teléfonos móviles. Los primeros por sus prestaciones, eficiencia y carácter multimedia; los segundos debido a su portabilidad, su aura innovadora y como símbolo de estatus. Así mismo, las redes sociales fueron descritas como espacios que permiten la habitabilidad de internet en tanto se comparte información, se construye una identidad y se generan, mantienen o transforman las relaciones sociales.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. 2003. *The Meanings of Social Life: A Cultural Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, J. 2000. La promesa de una sociología cultural. Discurso tecnológico y la máquina de la información sagrada y profana. En J. Alexander, *Sociología cultural: formas de clasificación en las sociedades complejas*. España: Anthropos-FLACSO. Pp. 165-201.
- Alexander, J. 2000b. *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Barrera-Osorio, F., y L. Linden. 2009. *The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from A Randomized Experiment in Colombia*. En Policy Research Working Paper. 4836. Impact Evaluation, Series No. 29. The World Bank, Human Development Network.
- Baudrillard, J. 2012. *El sistema de los objetos*. México : Siglo Veintiuno.
- Bauman, Z. 2002. *La cultura como praxis*. Buenos Aires : Paidós .
- Carr, N. 2011. *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Bogotá: Taurus .
- Durkheim, E. 1993. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Eco, U. (1965). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona : Lumen .
- Ito, M., Matteo, B., Danah, B., Becky, H.-S., Patricia, L., Laura, P. C., y H. Horst. 2009. *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Cambridge: MIT Press.
- López, J. S., y D. Santiago. 2012. Filosofía para niños y competencias digitales. Aportes para la educación formal en la era de información. En V. C. Educação (ed.). Rio de Janeiro: UERJ.
- Melucci, A. 2001. *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid : Trotta.
- Ricoeur, P. 2006. *La vida: un relato en busca de narrador*. *Ágora*, 25(2): 9-22.
- Ricoeur, P. 2000. *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. *Anàlisi*, 25: 189-207.
- Ricoeur, P. 2005. *Volverse capaz, ser reconocido*. *Revue des revues de l'adpf*, recuperado el 15 de Julio de 2012, de Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf
- UNESCO. 2005. *Hacia las sociedades del conocimiento* . Jouve: UNESCO.
- Wolton, D. 2000. *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona : Gedisa.

Anexo . Planeación general de cuestionarios y grupos focales según tópicos de indagación

TÓPICO DE INDAGACIÓN	FOCUS GROUPS CON ESTUDIANTES	
	N2. TECNOLOGÍA, SOCIEDAD E INDIVIDUO	N2. NEGOCIACIÓN ENTRE ACTORES
Representaciones generales en torno a la tecnología	Intenta definir la palabra “tecnología”. ¿En qué piensas cuando escuchas esa palabra?	
Representaciones generales relación mundo social/tecnologías	¿Ha cambiado el mundo con las tecnologías actuales? ¿De qué manera?	
Atribución éxito/fracaso social de tecnologías y sus causas	A tu juicio, cuáles son las tecnologías más populares, las que más se usan en tu medio. ¿Por qué crees que ello es así?	
Relación general tecnologías/individuo/vida cotidiana	¿Qué tecnologías utilizas en tu vida cotidiana y qué haces con ellas?	
Representaciones generales relación individuo/tecnologías	¿Ha cambiado tu vida con las tecnologías que utilizas día a día? ¿De qué manera?	
Atribución éxito/fracaso individual de tecnologías y sus causas	¿Qué tecnologías te resultan más y menos atractivas? ¿De qué depende tu elección?	
Negociación de tiempos y rutinas de ocio	¿Qué haces en tus tiempos de ocio? ¿Involucras algún tipo de tecnología o plataforma digital? ¿Percibes alguna influencia de tus profesores, amigos y compañeros?	
Negociación de procesos de aprendizaje y de producción de conocimiento	¿Cómo organizas tus rutinas y tiempos de estudio? ¿Involucras algún tipo de tecnología o plataforma digital? ¿Percibes alguna influencia de tus profesores, amigos y compañeros?	
Amalgama de significados de las estructuras culturales en que se desenvuelven estudiantes y docentes.	¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre lo que dicen tus profesores con respecto a las TIC e Internet y lo que dicen tus compañeros? ¿Con cuál grupo te identificas más?	
Relación e intercambio entre actores y audiencias	¿Consideras que las ideas que tienen tus maestros sobre las tecnologías son válidas e influyentes? Justifica tu respuesta	
Subculturas, patrones y objetos de identificación	Describe las prácticas más comunes, mediadas por TICs e Internet, de los estudiantes en el aula de clase. ¿Qué sentido tienen éstas?	
Percepción de orden cooperativo versus orden coercitivo	¿Qué tecnologías utilizas por obligación y cuáles por gusto? ¿De qué o quiénes depende esa diferencia?	

La etnografía de una etnografía en el caso de una investigación con jóvenes de secundaria en torno a sus experiencias de aprender dentro y fuera de la escuela

Adriana Ornellas. Universitat Oberta de Catalunya. aornellas@uoc.edu

Juana María Sancho Gil. Universitat de Barcelona. jmsancho@ub.edu

Rachel Fendler. Universitat de Barcelona. rachel.fendler@ub.edu

Xavier Giró Gràcia. Universitat de Barcelona. xaviergiro@ub.edu

Grupo de investigación Esbrina – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos. <http://www.ub.edu/esbrina>

Resumen

¿Qué sucede cuando la investigación etnográfica en torno a cómo los jóvenes se expresan, comunican y aprenden con múltiples alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria tiene como foco los estudios etnográficos que realizan los propios jóvenes sobre sus trayectos y recorridos? ¿Cómo la formación de grupos de jóvenes de cuarto de ESO como etnógrafos entra a formar parte de una investigación etnográfica en la que los investigadores de la universidad son destinatarios de la mirada de los jóvenes? ¿Qué conocimientos se generan en este cruce de posiciones, intercambios y relatos? De estas y otras preguntas damos cuenta en esta comunicación que forma parte del proyecto de I+D “Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes” (MINECO. EDU2011-24122).

Introducción

Realizar etnografía con jóvenes requiere del investigador desplazarse de un modo de comprensión adultocéntrico, para tratar de comprender las maneras en que sus mundos sociales son moldeados y controlados por ellos mismos (Emond, 2005). Esto supone construir la investigación a partir de

experiencias de participación que tratan de ser colaborativas (Heath, Brooks, Cleaver y Ireland, 2009) y que utilizan diferentes métodos (observación, entrevista, fotografías, vídeos, notas de campo) para recoger evidencias y construir el relato etnográfico (Thomson, 2008). Desde esta perspectiva, en ningún caso perdemos de vista las cuestiones éticas que implica hacer investigación con jóvenes (Valentine, 1999), lo que se ha concretado no solo en una serie de protocolos éticos de confidencialidad y de garantía de independencia en las decisiones por parte de las jóvenes durante el proceso, sino también en los modos de relación que tienen lugar durante la investigación. Esta perspectiva también nos permite explorar la manera en que el grupo – los investigadores y los jóvenes – se constituyeron como una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991).

Metodología

La investigación, en los dos casos en los que se centra esta comunicación, comienza con un proceso de negociación antes de entrar en el campo, con el profesor de secundaria que sirve de puente y que plantea a la dirección del instituto, los tutores y los estudiantes la posibilidad de la investigación. A partir de aquí se abren una serie de encuentros semanales, en los que: se realiza un mapa sobre los medios y lugares donde se comunican, expresan y aprenden los estudiantes; se indaga sobre qué es la etnografía; se realizan prácticas de observación y observaciones focalizadas, holísticas y flotantes en contextos de comunicación, expresión y aprendizaje; se hacen diarios de campo a partir de las observaciones, así como un relato etnográfico sobre cómo y mediante qué se expresan, comunican y aprenden dentro y fuera de la escuela. Sobre todo ello los investigadores de la universidad realizan sus notas y diarios de campo, prestando atención al proceso, las decisiones y el cómo combinar la investigación etnográfica con la necesidad de hacer un trabajo que va a ser evaluado como proyecto de investigación de 4º de ESO. Este proceso también nos permite indagar sobre la dinámica del aprendizaje colaborativo, a partir de un concepto de la educación situada y social que busca la creación de una comunidad de práctica.

Caso 1. El instituto La Mallola

La Mallola (LM) es un instituto público situado en un barrio residencial de Esplugues del Llobregat (Barcelona). El centro ya participó en una investigación anterior (Sancho y Alonso, 2012), lo que nos facilitó al máximo la negociación, la creación del grupo de jóvenes y nuestra entrada en el campo.

Por los requerimientos del proyecto, el grupo lo conformaron cuatro chicos y dos chicas de cuarto de ESO, elegidos por Mari, la profesora de contacto. Dos de los chicos no cumplían con las expectativas del centro. Conocimos al grupo en la primera sesión. Habíamos negociado con el instituto que dispondríamos de una hora semanal del horario escolar para trabajar con los estudiantes. Las sesiones empezaron a finales de octubre de 2012 y acabaron a principios de mayo de 2013. En total, quince sesiones de una hora.

El centro nos dio total libertad para actuar con los jóvenes. Nos proporcionaron un aula y allí nos reunimos cada lunes con el grupo mientras duró el trabajo de campo.

Los momentos críticos del trabajo etnográfico

La primera sesión fue toda una sorpresa para los jóvenes, a los que Mari fue sacando de clase para llevarlos a nuestro espacio. El primer y único percance con el grupo fue al empezar la segunda sesión, cuando las dos chicas nos dijeron que no querían perderse las clases de optativas y que no querían continuar con el proyecto. Finalmente una lo dejó y fue sustituida por otra. El grupo fue estable desde este momento hasta el final y solo faltaron por enfermedad o por otros compromisos con el instituto.

El reto principal con el grupo fue que entendieran nuestro proyecto y explicarles, con palabras que les fueran familiares, qué quería decir eso de “dentro y fuera” y la idea de formarles como investigadores. En general, no estaban acostumbrados a ser los protagonistas, y eso nos llevó a repetidas peticiones por su parte de “qué queréis que hagamos”, cuando nosotros intentábamos que fueran ellos, con nuestra ayuda y a partir de las nociones que fuimos introduciendo, los que decidieran cómo querían hacer su investigación. Durante las primeras semanas hablamos de qué implica hacer investigación, qué son las evidencias y cómo recogerlas, cómo hacer observaciones y qué significa hacer etnografía. Los conceptos principales los entendieron fácilmente, pero el paso al trabajo etnográfico sobre sus propias experiencias dentro y fuera del centro fue mucho más complicado. Desde las primeras sesiones, cuando les pedimos que recogieran evidencias sobre sus formas de comunicarse, expresarse y aprender fuera del instituto, vimos que su implicación más allá del tiempo que dedicaban en el centro era muy limitada. Algunas personas no se tomaron las sesiones como un compromiso que se extendiera fuera de esa hora. La manera de compensar eso fue pedirles que lo trabajasen durante las sesiones, llevando papel y rotuladores u ordenadores y dándoles tiempo para escribir sobre las cosas que estábamos investigando en ese momento. Aun así, los resultados de su investigación fueron limitados, con poco material generado y con las evidencias de dentro del centro más trabajadas que las de fuera.

La implicación de los estudiantes

El acuerdo con el instituto era que el resultado de su investigación fuera presentado como un trabajo que se evaluaría en las tutorías. La presentación, que debía culminar todo el proceso, nos sirvió de zanahoria para estimular a los jóvenes y recordarles que había que dar cuenta del trabajo realizado, que ellos eran los que tenían que ponerse frente a la dirección y los tutores para presentar al final del proceso. Aun así, no parecieron muy preocupados hasta que el tiempo se nos echó encima. Las últimas sesiones fueron un tanto frenéticas, con todo el grupo trabajando a la vez en una presentación de Prezi de la que continuamente desaparecían partes. Sin embargo, la exposición final (que no se prepararon fuera de las sesiones realizadas en el instituto) tuvo bastante éxito, así como la presentación que hicieron en un encuentro con el resto de los grupos que celebramos unas semanas después en la Universidad de Barcelona¹.

¹ Invitación al acto en la UB http://www.ub.edu/esbrina/docs/invitacio_trobada_in-out.pdf

Caso 2. El instituto Ribera Baixa

El instituto Ribera Baixa (RB) es un centro público ubicado en El Prat del Llobregat (Barcelona). Cuando llegamos el primer día Jorge, nuestro contacto, había realizado el proceso de negociación con la dirección, los estudiantes (elegidos según los criterios estipulados) y las familias. Todos los protocolos estaban firmados y el grupo nos aguardaba para comenzar a trabajar. Con todo, para nosotros, este proceso no se acabó en ese momento, sino que continuó durante todo el trabajo de campo (Hammersley y Atkinson, 1994). En esta primera sesión acordamos que los encuentros se harían fuera de horario escolar y que, cuando les fuese posible, también asistirían los profesores de Filosofía (Pietat) y Visual y Plástica (Jorge). Los jóvenes decidieron de forma voluntaria dedicar su tiempo extraescolar a la investigación y nos fuimos reuniendo semanalmente, desde octubre a abril, a las 14:30, para comer juntos antes de iniciar la sesión de trabajo hasta las cuatro o cuatro y media.

Los momentos críticos del trabajo etnográfico

Uno de los elementos críticos a destacar es la diferencia entre el tempo de la enseñanza y el de la investigación. Las dos actividades tienen grandes exigencias y precisan de conocimientos, estrategias, actitudes y predisposiciones a veces similares, a veces diferentes.

En la enseñanza todo suele estar planificado de antemano: el contenido, las preguntas y las respuestas. La actividad suele centrarse y concentrarse en períodos de tiempo cortos y fragmentados en los que el docente ha de garantizar enseñar a la clase el máximo de contenido posible, sin que a menudo se tenga en cuenta el tiempo necesario para un aprendizaje con sentido (Stoll, Fink y Earl, 2004). En la investigación todas las preguntas están por responder. Investigamos porque no sabemos, porque queremos explorar fenómenos que nos sorprenden y que necesitamos observar, analizar e interpretar. La planificación, que también existe, no sólo se da a priori, que también. Cuando se plantea el problema, se discute y contrastan los métodos más adecuados para abordar la investigación. Pero cuando comienza el trabajo de campo, y más en estudios de tipo etnográfico, muchas son las decisiones que se han de tomar sobre la marcha.

Esta diferencia se plasma en lo que escribió Sara en su relato etnográfico, que conecta con la inquietud expresada por Jorge en algunos momentos.

“He de decir, que al principio de la investigación no encontraba la manera de conectar lo que estábamos haciendo, es decir, no veía cómo llegaríamos a una conclusión ni ligaríamos los aspectos de la investigación a partir de lo que hacíamos, pero ahora que ya casi estamos al final, todo liga perfectamente. Es como en una serie de misterio; al principio todo parece un caos y es todo muy “abstracto”, pero después cuando la serie va avanzando ves que todo va encajando y te das cuenta de todo el trabajo que eso comporta”.

La implicación de los estudiantes

El trabajo con los jóvenes no ha sido un proceso fácil, aunque sí apasionante, y ha estado marcado por momentos de preocupación del profesorado colaborador sobre una posible caída de su interés

y entusiasmo en el trascurso del trabajo de campo. De hecho, de los estudiantes que no cumplían las expectativas del centro, uno asistió solamente a una sesión de trabajo – también faltaba mucho a clase – y el otro lo hizo de forma esporádica (estuvo en 4 de las quince sesiones). Aunque luego se implicó de forma muy activa y desempeñó un papel importante en la preparación de la presentación para el acto que tuvo lugar en la universidad, donde los jóvenes dieron a conocer los resultados de su trabajo y pudieron dotar de sentido lo que habían ido construyendo. No obstante, los otros cuatro componentes del grupo fueron constantes en su participación y realizaron un buen porcentaje de las tareas auto-asumidas fuera de las sesiones. Durante seis meses dedicaron una parte de su tiempo extraescolar a la investigación, realizando observaciones dentro y fuera del instituto, aportando distintas evidencias (fotos, audiovisuales, páginas web, etc.) y escribiendo un relato etnográfico, con un alto grado de autoría. También, reflexionando sobre el aprendizaje realizado en el proceso vivido, incluyendo la presentación que hicieron en la Universidad.

Principales resultados, conclusiones o aportaciones

La manera en que el proyecto contribuye al concepto de educación se puede situar desde dos miradas distintas. Primero, podemos observar cómo el instituto y los jóvenes asumen el reto de hacer investigación, una manera de trabajar poco habitual en enseñanza secundaria. Segundo, la investigación realizada en cada centro aporta información sobre cómo aprenden los jóvenes dentro y fuera de la escuela y cómo los alumnos negocian esta frontera.

Los casos nos permiten observar que el carácter exploratorio y abierto de la investigación planteada obligaba a los alumnos (y profesores) participantes a salir de su zona de confort y a entrar en una dinámica de trabajo diferente a lo que estaban acostumbrados. Los casos compartidos aquí representan dos contextos diferentes respecto al nivel de la implicación del instituto. En el caso 1, la implicación fue mínima: después de crear el grupo, ni la dirección ni la profesora de contacto intervinieron en ningún momento. En el caso 2, dos profesores asistieron y participaron en casi todas las sesiones de trabajo.

A los alumnos de LM, sin el marco familiar de las clases, les resultó difícil encontrar la manera de contribuir al proyecto. Aunque entendían qué era la etnografía y qué pretendíamos, les costaba realizar las tareas pactadas, situación que generó una cierta frustración o inseguridad por parte de los jóvenes. El cambio ocurrió al comenzar a preparar la presentación final. Los alumnos se mostraron más cómodos ante un objetivo más concreto y con resultados inmediatos, que ante procesos como documentar, observar, reflexionar, etc.

En RB, los jóvenes vivieron el proceso de manera parecida, aunque con mayor implicación y cumplimiento de las tareas auto-asignadas. En una reflexión al final de su experiencia, una chica del grupo observó que *“al principio no entendía nada, pero poco a poco iba uniendo todas las piezas, como si fuese una serie de misterio”*. Los investigadores tuvimos que negociar y situar la diferencia entre el tempo de la enseñanza (más didáctico y dirigido) y el de la investigación (como proceso de búsqueda). Los profesores implicados querían evitar la incertidumbre y frustración que preveían, facilitando a los jóvenes pautas concretas para seguir, mientras los investigadores intentábamos mantener el

proceso abierto a lo imprevisto. Al final tanto el alumnado como el profesorado valoraron el proceso y los resultados reconociendo que la investigación requiere un tipo de predisposición al que ellos no estaban acostumbrados.

Los dos casos hablan de la poca práctica de los centros en implicar a los estudiantes en procesos de investigación y en considerarlos como constructores de su propio saber. La ambigüedad implícita en una investigación, que ha de lidiar con la incertidumbre y la inquietud, encuentra difícil cabida en espacios escolarizados y pautados. Hacer investigación etnográfica con jóvenes ha implicado introducir no sólo nuevas metodologías sino también reorientar cómo se relacionan los participantes con la construcción del saber.

En esta fase de la investigación hemos explorado los procesos de comunicación, expresión y aprendizaje dentro y fuera del instituto. Los resultados evidencian la existencia de una separación entre la vida (y los medios y modos de comunicarse y expresarse) de los jóvenes dentro y fuera del instituto. El grupo del Ribera Baixa lo manifestó evidenciando que dentro existen muchos de los recursos de fuera, pero que su uso está restringido y/o regulado. Mientras, el grupo de La Mallola caracterizó esta distancia como la diferencia entre “el esfuerzo y la experiencia”, de tal modo que lo que se aprende fuera se relaciona con las experiencias vitales, mientras que lo que se aprende dentro está más regulado (y forzado). Esta caracterización se problematizó a lo largo del proceso, al explorar cómo el esfuerzo y la experiencia posibilitan el aprendizaje tanto dentro como fuera. De hecho, los jóvenes valoraron esta heterogeneidad, reconociendo las diferentes experiencias como algo importante en su formación.

En conclusión, la realización de una etnografía con jóvenes sobre el aprendizaje dentro y fuera del instituto ha dado lugar a un espacio alternativo, un campo que no está ni dentro ni fuera; un entorno de relaciones, interferencias y modos de diálogo que nos ha llevado a prestar atención a lo que tiene lugar en ese lugar de en medio (Ellsworth, 2005; Porres, 2012). Trabajar desde el espacio entre nos ha permitido reflexionar sobre los puntos de contacto y las tensiones entre los diferentes ámbitos que estructuran sus fronteras. En nuestra experiencia, ha sido el proceso de investigación que se introduce como el lugar de en medio, donde “el significado encuentra su lugar (...), donde el lenguaje titubea y flaquea, donde la incertidumbre no puede ser representada, y donde el conocimiento permanece inexpresado” (Springgay, 2008: 38). Entrar en este lugar nos ha permitido desarrollar nuevas maneras de pensar nuestro entorno y modos alternativos de relacionarnos con la construcción del saber.

Referencias bibliográficas

- Ellsworth, E. 2005. *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Emond, R. 2005. *Ethnographic Research Methods with Children and Young People*. En S. Greene y D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: Sage. Pp. 123-139.
- Hammersley, M., y P. Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. y E. Ireland. 2009. *Researching Young People's Lives*. London: Sage.

- Lave, J. y E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porres, A. 2012. *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. y C. Alonso (coords.). 2012. *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Springgay, S. 2008. *Body Knowledge and Curriculum. Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Stoll, L., Fink, D. y L. Earl. 2003. *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Thomson, P. (ed.). 2008. *Doing Visual Research with Children and Young People*. Abington, Oxon: Routledge.
- Valentine, G. 1999. Being Seen and Heard? The Ethical Complexities of Working with Children and Young People at Home and at School. *Philosophy & Geography*, 2 (2): 141-155.

El aprendizaje fuera de la escuela: formas alternativas de construcción de conocimiento

Miguel Henriques Martinho. Lisboa. mimartinho@hotmail.com

Introducción

El mundo en que vivimos ofrece estímulos que nos permiten aprender todos los días. Sin embargo, hay muchas veces que no damos la debida importancia al aprendizaje adquirido fuera del entorno escolar. Vivimos en una sociedad condicionada por una serie de valores que se aprenden y son inculcados en las instituciones dedicadas a la enseñanza “formal”. Las escuelas son, obviamente, un aparato al servicio de ideologías del Estado (Althusser, 1980); las organizaciones dedicadas a la enseñanza no sólo pretenden darnos habilidades, sino también en otras instancias nos forman con ciertas normas, valores y conocimientos, imponiendo, en muchos casos, la(s) ideología(s) de la(s) clase(s) dominante(s). Tuve la oportunidad de escribir sobre cómo la escuela, en lugar de ser mera “receptora”, está “exportando” su “(sub)cultura” a nuestra sociedad (Martinho & Sobreira, 2011). Una de las razones de la dificultad de cambiar las instituciones educativas es precisamente la “cristalización” de algunos aspectos de la cultura escolar. Debemos por eso problematizar, como lo ha hecho Paulo Freire, entre muchos otros, la forma como las escuelas, que fueron en parte diseñadas para homogeneizar, están tratando con una sociedad que “vive” en la diversidad, como ha dicho el pedagogo brasileño: *“nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”* (Freire, 2005: 67).

El autodidactismo se presenta como un camino alternativo, al que se ha prestado poca atención, pero con un enorme potencial para hacer frente a la homogeneización a que me refiero en el párrafo anterior. De hecho, profesionales de diferentes campos (que no quieren o que no tienen la posibilidad) adquieren conocimientos fundamentales para su trabajo de una manera no formal. En esta investigación, que todavía está en curso, tuve la oportunidad de recoger numerosos testimonios de personas que han adquirido nuevas habilidades, han aprendido y “construido” una serie de “conocimientos” sin la intervención simultánea (o, en algunos casos, directamente relacionada)

de instituciones educativas “formales”. A lo largo de este artículo voy a dar algunos ejemplos, pero ahora puedo mencionar aquí el caso de *Jimi Hendrix*, al que me referiré de nuevo en la siguiente sección de este trabajo, y que se destacó como un excepcional guitarrista, a pesar de no tener lecciones (“formales”) de guitarra.

Obviamente no es mi intención minusvalorar la educación “formal”; al contrario, una de las cuestiones de partida de esta investigación está relacionada específicamente con las formas de aprendizaje escolar/formal y cómo estas pueden beneficiar a las personas autodidactas. También hay interés en saber qué tipo de actividades/estrategias y qué contenidos, a pesar de que sean aprendidos en la escuela, beneficiaron (y en algunos casos, podrían beneficiar en el futuro) vías de autodidactismo. Una formación más formal, como la alfabetización escolar, ha demostrado ser esencial para la promoción de algunas habilidades de auto-aprendizaje. Sin embargo, en parte debido a la masificación de la educación escolar, las necesidades de educación escolar y los ritmos de aprendizaje de cada individuo son a menudo ignorados. Como mencioné en un trabajo anterior, “*a escola “tradicional”, com a sua rígida “gramática”, terá muitas dificuldades em dar uma resposta plena às necessidades formativas dos nossos alunos*” (Martinho, 2011: 421).

En el ámbito artístico, y sobre todo en la música, tenemos muchos, muchos ejemplos de autodidactas que se distinguieron por su originalidad, por las “soluciones” innovadoras presentadas en su trabajo. ¿Cuáles son las motivaciones que los llevaron a “construir” su propio conocimiento? ¿Cómo aprenden los autodidactas? ¿Cómo es que varias personas que se consideran autodidactas describen su “camino” de auto-aprendizaje? ¿Qué aspectos, o qué características, tienen estas personas en común? Son algunas de las preguntas que tengo la intención de responder a través de esta investigación. Para ello, haremos el recuento de momentos relacionados con la auto-educación de la vida de algunas personas, seleccionadas de acuerdo con un conjunto de experiencias que a lo largo de su vida les permitieron adquirir conocimientos y habilidades de manera no “formal”. De una manera simple, contaré historias de vida, buscando, a través de los datos obtenidos en entrevistas y en investigación de diversa documentación, comprender aspectos clave (no sólo del curso de vida de los autodidactas, sino también de cómo estas personas han aprendido y aprenden).

Autodidactismo - notas breves sobre el marco teórico-conceptual

Un gran número de personas adquirió de forma autodidacta las habilidades principales necesarias para la profesión “elegida”. En diferentes áreas de conocimiento, podemos identificar autodidactas que no sólo se destacaron en su “especialidad”, sino que en algunos casos han marcado incluso la historia de la humanidad. En *Wikipedia*, por ejemplo, donde hay varias “entradas” sobre autodidactismo o sobre temas relacionados con este concepto, encontramos una de ellas con la denominación: “*List of autodidacts*”, que muestra claramente la importancia del autodidactismo en la “construcción” de nuevos conocimientos. De acuerdo con esta pequeña muestra, nos dimos cuenta de que los caminos del autodidactismo/auto-aprendizaje no sólo contribuyen a diversos campos de conocimiento, sino también, en algunos casos muy interesantes, permiten un enfoque muy creativo y original en diversas áreas. Solomon (2003: 4) enfatiza este último aspecto, destacando también la

“gran” voluntad de aprender de los autodidactas, pero también el hecho de que ellos no desean que se les enseñe de ciertos modos:

The wish of autodidacts *not* to be taught in certain ways is coupled with a great wish to learn for and by themselves. The awkwardness of these two conflicting drives can sometimes cause trouble for them at school, but may be rewarded in later life by the achievement of original outcomes and fluent personal ways of learning (Solomon, 2003: 4).

Todos conocemos la importancia que la escuela tiene para la certificación de las competencias adquiridas, pero a menudo, sobre todo si no se ejerce lo que se ha aprendido, estas habilidades pueden ser “perdidas”. Por otra parte, incluso sin la certificación, hay un conocimiento adquirido sin la ayuda de un profesor que tiene tanta o más importancia en nuestras vidas que los aprendizajes “certificados”. En ciencia, por ejemplo (una área tradicionalmente “académica” / “escolarizada”), no estamos acostumbrados a asociar a los investigadores con la palabra autodidacta. Sin embargo, de acuerdo con Ziman (2003: 97), todos los científicos, todos los académicos que merezcan esa denominación deberán ser (por lo menos en algunos aspectos) autodidactas: “Every scientist – indeed every professional scholar worthy of the name – has to be an autodidact. That is, he or she must become seriously knowledgeable about subjects on which they could never find a teacher”.

Tadao Ando, uno de los arquitectos japoneses más conocidos en todo el mundo, también es un excelente ejemplo de lo que acabo de mencionar, y por supuesto muchos otros nombres se podrían citar como ejemplos de originalidad y de creatividad que, gracias a sus sendas de aprendizaje “alternativo”, han logrado éxito profesional e incluso llevado innovaciones a su área de trabajo. Innovadores como Thomas Edison o incluso José Saramago, ganador del Premio Nobel de Literatura, no habrían obtenido los mismos “resultados” si hubieran tomado caminos de aprendizaje más “formales”. Como yo enseñé en el área de música, voy a dar sólo dos ejemplos en esta disciplina, pero utilizando “lenguajes” y formas de expresión muy diferentes: el ejemplo de Arnold Schoenberg, que influyó profundamente en la música del siglo XX (con su dodecafonismo) y Jimi Hendrix, que prácticamente “revolucionó” la forma de tocar la guitarra eléctrica. Sobre Hendrix, en un DVD lanzado en 2010, tuve la oportunidad de escuchar las siguientes palabras:

I was about 14 or 15 when I started playing guitar. I learned all the riffs I could, I never had any lessons, I learned guitar from records and the radio. I was trying to play like Muddy Waters and Chuck Berry, trying to learn everything and anything (Smeaton et al., 2010).

En este mismo video se hace referencia a diversas experiencias de Jimi Hendrix tocando con otros músicos, acompañándolos y permitiendo que esta interacción contribuyera significativamente a la “construcción” de su conocimiento musical. En efecto, en el caso de Jimi Hendrix, a pesar de que hizo algunos “descubrimientos”, ha sido especialmente la interacción con otros músicos (la red de contactos establecidos) lo que le permitió aprender a tocar cierto repertorio. La adquisición informal del conocimiento musical puede ocurrir de varias maneras, contribuyendo la amistad y la identificación con un determinado grupo social para mejorar la motivación y, como refiere Green (2008: 10), hasta para la elegir las músicas para tocar:

[...] informal learning takes place alone as well as alongside friends, through self-directed learning, peer-directed learning and group learning. This involves the conscious and unconscious acquisition and exchange of skills and knowledge by listening, watching, imitating and talking. Unlike the pupil-teacher relationship in formal education, there is little or no adult supervision and guidance. Along with this, friendship and identification with a social group such as a particular sub-culture or other markers of social identity form an important part in the choice of music to be played (Green, 2008: 10).

Siempre podemos preguntar hasta qué punto podremos considerar a ciertas personas como autodidactas. En el caso de Jimi Hendrix hemos visto que después de haber colaborado con otros músicos ha tenido, sin duda, aprendizaje con ellos. Si adoptamos una perspectiva más “radical”, debemos considerar que el autodidactismo simplemente no existe en absoluto; desde que nacimos hemos obtenido conocimiento a través de la interacción con los demás, incluso en los casos de interacción reducida podemos decir que aprendemos por imitación. Muchas personas, entre las que me incluyo, han aprendido a nadar a través de la observación y de la imitación de ciertos movimientos. Si tenemos aprendizaje “logrado” por imitación o por medio de una mayor interacción y cooperación, pero donde no hay una situación de “enseñanza formal”, entonces debemos considerar, como Joan Solomon (2003: 3-4), dejando la perspectiva más “radical”, que estamos frente a casos de autodidactismo:

We need a word to describe a range of people who prefer to teach themselves or to pick up knowledge from non-teaching situations, in one way or another. The state of being such a person is our title word – autodidactism (Solomon, 2003: 3-4).

De acuerdo con este punto de vista menos “radical”, Rampal (2003: 127) señala que las situaciones de auto-aprendizaje no necesitan de surgir de forma aislada, o de actitudes individualistas; pueden surgir a través de principios de interacción. Rampal, al hablar de mujeres que aprendieron matemáticas en el mercado de forma autodidacta, se refiere al aprendizaje como resultado de las “relaciones activas” (*active relations*) entre diversas variables (como las tareas que están realizando, las herramientas que utilizan, o el medio ambiente) y no sólo de las operaciones llevadas a cabo dentro de la mente de un individuo aislado:

[...] there has been very little effort to understand how people learn and do mathematics in their own social and cultural settings. Autodidactism, as the term signifies, is the process of selfteaching, so it is not surprising that it is well tuned to the needs of daily life. However autodidactism need not necessarily imply a lone struggle by an individual who is working in isolation. Indeed, in unschooled working situations, learning takes place much more as a situated activity of a community. [...] Learning cannot be pinned down to operations inside the head of an individual, or to the tasks undertaken, or to the tools in use, or the environment, but lies instead in the *active relations* between all of them (Rampal, 2003: 127).

Es posible que tengamos una situación de aprendizaje proporcionada por una comunidad incluso en una situación en la que un individuo solo visita un museo. Pensemos en la situación de aprendizaje proporcionada por la comunidad que trabaja en el museo y que proporcionó información y

organizó objetos (o artefactos) en el espacio del museo. Una situación similar ocurre con el aprendizaje que se ofrece a través de *Internet*, tenemos la información disponible en *Internet*, es cierto, pero sólo porque ha habido una muy amplia gama de gente que ha puesto información a disposición. Después el autodidactismo depende del interés y de la motivación de cada persona. En *Internet*, ejemplos como “*Khan Academy*” proliferan, ahora tenemos también la oportunidad de aprender en varios videos (tal como son proporcionados por *YouTube*, por ejemplo) y también en disciplinas tan diversas como: Matemáticas, Historia, Salud, Medicina, Finanzas, Física, Química, Biología, Astronomía, Ciencias Económicas, Informática, y muchas otras.

Hoy en día, tenemos una gran cantidad de recursos a nuestra disposición. Además de *Internet*, nunca antes hemos tenido una tan gran variedad de publicaciones “educativas” (como libros, material en audio, video, revistas de diversas especialidades, etc.). A través del acceso a estos recursos podemos construir nuestra propia identidad.

Opciones metodológicas

Las historias de vida se han utilizado en muchos campos disciplinares (Sociología, Historia, Antropología, Psicología Social, Literatura, etc.) y desde diferentes perspectivas teóricas. Dado que se trata de entender las experiencias y los acontecimientos que fueron cruciales para varias personas (con varios estudios de caso) con caminos de vida “autodidacta”, el “método biográfico” nos parece como más apropiado. Como refieren Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999: 57): “En el caso concreto de la Investigación Educativa, a través del método biográfico podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas”. De hecho, lo que queremos es conocer en detalle ciertos aspectos de la vida de algunas personas que han resultado cruciales para motivarlos a querer aprender, incluso sin la “figura” del profesor/maestro. De acuerdo con Ramos (2002: 192), buscaremos “momentos clave”, “períodos de vida” y “esferas de actividad” que pueden resultar interesantes para entender la trayectoria de los individuos autodidactas estudiados. Como refiere este autor (Ramos, 2002: 192), las historias de vida, permiten, a través de entrevistas en profundidad y consultando diversas fuentes de información en el “contexto”, o en el “trabajo de campo” (de ahí el enfoque etnográfico), que sea hecha una “intensiva recogida de datos”.

Hasta este momento, he tenido la oportunidad de recoger datos y de estudiar en profundidad cuatro historias de vida de cuatro “áreas” distintas (Tecnologías de la Información, Música, Diseño, Luthier). En un futuro próximo se pretende ampliar la muestra, buscando personas para este estudio que están integradas en otras actividades y en otros contextos geográficos. Tiene mucho interés el estudio de autodidactas en diferentes países, buscando puntos en común en sus diferentes “rutas” y modos de vida. Uno de los criterios de selección de los “informantes” a biografiar se refiere a la diversidad (procurando elementos en común, a pesar de las diferencias), la otra es evidente y está vinculada con la disponibilidad de los “biografiados”.

Consideraciones finales y análisis de los resultados

En primer lugar, cabe señalar que esta investigación tiene todavía un largo camino por delante. Sin embargo, ya he mencionado que una conclusión importante sobre las personas autodidactas biografiadas es que en todas ellas hay una “red” proporcionada por “comunidades de aprendizaje”. Aunque en los casos estudiados no está presente la figura del maestro, se encontraron personas en la vida de los autodidactas que han contribuido a motivar y a despertar el interés en la adquisición de nuevos conocimientos. En algunos casos, como el del fabricante de instrumentos musicales por ejemplo, se dio incluso la presencia de un “luthier *senior*” que le permitió, sin “enseñanza”, la observación (imitación), el acceso a más información y contactos con otros “especialistas”.

La “comunidad” y los medios que permiten autodidactismo permiten la construcción de una identidad que se escapa más fácilmente al control del Estado sobre la educación, tal vez por eso el sistema de educación estatal muestra pocas iniciativas de apoyo a los que optan por aprender fuera de la escuela, trazando caminos alternativos en la construcción de su propio conocimiento. Una cosa es cierta, todas las formas de aprendizaje (todas las vías educativas) pueden contribuir a la construcción de la identidad de cada uno de nosotros.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. 1980. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, P. 2005. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and The School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Martinho, M. y H. Sobrerira. 2011. ¿Que hace que sea imposible cambiar la escuela?. En P. Celada Perandones (ed.), *Arte e oficio de ensinar. Dos siglos de perspectiva histórica. Actas do XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación - volumen I*. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de la Cultura Escolar. Pp. 185-190.
- Martinho, M. 2011. «P3» - *Uma outra concepção de escola. Estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, C. 2002. História de vida. En Rui Maia (coord.), *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora. Pp. 192-193.
- Rampal, A. 2003. Indian Market Women and Their Mathematics. En J. Solomon (ed.), *The Passion to Learn. An Inquiry into Autodidactism*. London: Routledge. Pp. 122-134.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, J. y E. García Jiménez. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Smeaton, B. et al. 2010. *West Coast Seattle Boy - Jimi Hendrix: Voodoo Child*. [DVD – 90 min.]. Sony Music.
- Solomon, J. 2003. Theories of Learning and The Range of Autodidactism. En J. Solomon (ed.), *The Passion to Learn. An Inquiry into Autodidactism*. London: Routledge. Pp. 3-23.
- Ziman, J. 2003. The Scientist as Autodidact. En J. Solomon (ed.), *The Passion to Learn. An Inquiry into Autodidactism*. Pp. 97-105.

Los estudiantes como jóvenes. El proceso de formación con pares

Eduardo Weiss. Profesor-Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. (CINVESTAV). México. eweiss@cinvestav.mx, www.die.cinvestav.mx/

La línea de investigación

Esta comunicación presenta una reflexión sobre el objeto de estudio de la línea de investigación “jóvenes y escuela” que he desarrollado con mis estudiantes de maestría y doctorado. La línea busca superar la separación aún existente entre los estudios sobre estudiantes –que privilegian temas como las trayectorias– y los estudios sobre jóvenes –que privilegian las culturas juveniles extraescolares y eliminan el tema del desarrollo de la persona. Nosotros abordamos a los sujetos en su doble condición como estudiantes y como jóvenes en desarrollo.

Contamos con cuatro tesis de maestría y cinco de doctorado terminadas y con dos de doctorado en proceso. (Las referencias y *pdf* completos de los textos se encuentran en mi página web institucional). Varias de estas tesis se han publicado en forma de artículos, capítulos de libro o libros que refiero a lo largo del texto. El año pasado publicamos la compilación *Jóvenes y bachillerato* en forma de libro (Weiss 2012). Hace tiempo presentamos un primer estado del conocimiento que habíamos alcanzado sobre el tema “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad” que fue publicado en inglés (Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Avalos, 2007) y en español en 2009. En un artículo reciente expuse la conceptualización teórica de la línea de investigación explicitando el concepto de subjetivación (Weiss 2012).

Las investigaciones dan cuenta de diferentes modalidades institucionales; se realizaron con estudiantes de bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades (de la Universidad Nacional Autónoma de México), en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, y en una Preparatoria. A la vez se ubican en diferentes ciudades del país, en el Distrito Federal, en ciudad Netzahualcóyotl en la zona metropolitana, en la ciudad de Aguascalientes en el centro-norte del país y en el puerto de Mazatlán en el Pacífico. Dada la necesaria brevedad de esta comunicación la exposición no aborda las diferencias contextuales.

Los trabajos de investigación han utilizado diferentes técnicas cualitativas relacionadas con la etnografía y la narrativa: entrevistas autobiográficas de una a tres horas; conversaciones y entrevistas abiertas; así como la observación no participante, y participante como cuasi-estudiante en el salón de clases (en un caso). Estos trabajos han abordado temas como el sentido del bachillerato, la experiencia estudiantil, la escuela como espacio juvenil y el amor y la sexualidad en la construcción de las identidades; han analizado la dinámica cotidiana en el salón de clases, la constitución de grupos de pares, los recorridos escolares, la elección de carrera y la transición al mundo de trabajo.

El punto de partida: la vida juvenil en la escuela

Las tesis de maestría de Guerra y Guerrero indagaron en los sentidos que tiene el bachillerato para los jóvenes y encontraron que al lado de los motivos canónicos como son lograr el certificado que permite acceder a las carreras de educación superior, obtener formación académica y mayor facilidad para conseguir un trabajo formal, aparecían motivos sociales como superar la condición social y económica (“*tener una vida mejor*”), adquirir prestigio social (“*ser alguien*”) y demostrar logro personal (“*sí pude*”); y, entre las mujeres, la motivación de superar la discriminación de género.

Pero también aparecieron en casi todas las narraciones –ocupando en la mayoría un lugar destacado– expresiones como las siguientes: estoy en la escuela para “ver a mis amigos”, “encontrarme con mi novia”, “en casa me aburro”. Para dar cuenta de estas expresiones creamos la categoría “la escuela como espacio de vida juvenil” (cfr. Guerra y Guerrero, 2004).

Profundizamos en las siguientes investigaciones sobre el tema y resulta que encontrarse con amigos, “ligar” con *chavas* o *chavos*, entrar en *bolas*, cambiar de amigos, *llevarse* de manera más ligera o pesada, juntarse y destacar, son algunas de las actividades que los estudiantes realizan día a día (Hernández, 2006; Grijalva, 2011). Avalos (2007), quien durante un semestre participó como seudo-estudiante con un grupo de jóvenes, encontró que la vida juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (antes y después de clases) sino que se despliega también durante las clases, sustrae tiempo a la actividad escolar para hacer bromas o intercambios (de tonos y juegos de celulares o música entre otros) y para múltiples conversaciones.

Pero también encontramos (Guerrero, 2006; Hernández, 2006; Grijalva, 2011) que las experiencias que viven los jóvenes en sus grupos de pares y con sus parejas en la escuela, no se agotan en la pura diversión. Nos interesa destacar que los jóvenes conversan y reflexionan sobre sus vivencias.

Conocimiento del “otro” y de sí mismo

Durante el bachillerato lo jóvenes “exploran” en interacción con otras prácticas, comportamientos, sentimientos y pensamientos, como muestra la tesis de Hernández (2008).

A los jóvenes le gusta distinguirse de otros e identificarse con un estilo: “*nosotros somos auténticos*”. Los estudiantes se juntan en grupos con gustos e intereses similares (géneros musicales, estilos de

apariencia, interés por los estudios o por diferentes tipos de diversión) y no pocos hablan despectivamente de los grupos de enfrente (Grijalva, 2011).

Pero también les gusta –a los de bachillerato– conocer y tratar de comprender a “otros”. Podemos observar estudiantes que valoran la diversidad y la posibilidad de poder vivirla: “hay muchos ambientes diferentes, eso es bien bonito, y te das cuenta que yo estaba viviendo en un sector muy chiquitito [una secundaria particular]” (estudiante del CCH). No sólo les interesan los “Otros” antagonistas sino también los Otros en una perspectiva hermenéutica (cfr. Gadamer; Ricoeur; Taylor 1996): conocer y tratar de comprender a “Otros” (otras lenguas, otras culturas, otras historias y otras personas) permite comprenderse mejor a sí mismos.

Más importantes que los otros diferentes son los otros similares, los amigos y compañeros. Al “platicar en confianza” con ellos, los jóvenes pueden mostrarse de manera más íntima y conocer puntos de vista diferentes al suyo. También establecen diferentes tipos de relaciones con el otro género: como chocolate (tomándose de las manos), *amigovio*, *free* (encuentro erótico o sexual casual) o como “novio”. El conocimiento práctico del “Otro” pasa por la sensualidad corporal, pero también por compartir, por abrirse al otro, por el apoyo recíproco, el ensayo y el error. En las relaciones amorosas aprenden a manejar los vínculos sociales de intimidad, confianza, cuidado del otro e incertidumbre amorosa, así como las capacidades de expresar los afectos, descubrir otras maneras de sentir y atender las necesidades del otro, como señala Hernández (2008). Conocer a Otros les permite conocerse a sí mismos.

Las conversaciones como proceso de reflexión

Desde los estudios de Bourdieu y Passeron sobre *Los herederos* sabemos que los estudiantes de liceo consagran lo esencial de su tiempo libre a practicar el arte de la conversación. Avalos (2007), en su tesis de maestría de nuestra línea, logró convivir con un grupo de estudiantes del CCH, primero en sus clases de lectura y redacción y de biología, y después también fuera de las clases; él relata algunas de las conversaciones, dentro y fuera del salón de clase: los jóvenes hablan de sus vivencias en la última fiesta y de la próxima a organizar, discuten sobre los grupos musicales o eventos deportivos, comentan algunos programas de televisión y hablan de sus inquietudes y experiencias afectivas y sexuales.

Las conversaciones entre los estudiantes, aun cuando versan sobre temas triviales, les permiten conocer otras opiniones y son una forma de reflexión, como señala Hernández (2008). Sus ejemplos más destacados refieren al ámbito del amor y de la sexualidad, tanto en las conversaciones dentro de las parejas como en las conversaciones con amigos y compañeros sobre las vivencias con la pareja: al conversar y escuchar las experiencias de otros adquieren y amplían sus experiencias eróticas y/o sexuales.

En las entrevistas sobre el viraje en sus cursos de vida, los jóvenes resaltan las voces de sus padres en su conciencia, al tomar la decisión de volver a dedicarse a los estudios: ...yo decía hídole, es que pues, es que mi papá, pues, consigue no sé cómo el dinero para yo venirme a la escuela y yo... me

pongo mis moños”. Esta “habla privada” (Vigotski) puede entenderse como un “diálogo interno” (Holland *et al.*, 1998) con las voces sociales, desde la perspectiva de Bajtín.

Experiencias, recorridos y retornos

Para los jóvenes es vital tener diferentes experiencias, entendidas como exploración y experimentación, como vivencias en los caminos de la vida que se convierten en experiencias al reflexionar sobre ellas.

En el bachillerato, tanto las escuelas como las familias otorgan a los jóvenes un mayor margen de libertad y decisión propia, aunque esto no es homogéneo entre las diferentes familias ni entre los diferentes tipos de escuela. La mayor capacidad de decisión propia de estos estudiantes les permite vivir la vida juvenil en sus diferentes manifestaciones y experimentarla con sus riesgos, y los riesgos siempre han atraído a los jóvenes.

Hay muchas libertades: “muchísimas, por ejemplo, aquí tú ves a la gente fumando... si quieres entrar a tus clases, si no quieres no entras, porque aquí no hay prefectos...”. Después de un ingreso lleno de expectativas positivas suele surgir el atractivo del espacio juvenil: “el ambiente, ¿no?, te va jalando, te gusta pues, andar conviviendo y todo” (Danae, estudiante de CCH). El grupo de amigos invita a faltar a clases. Varios de los estudiantes de los últimos semestres han reprobado materias y ahora se sienten presionados a terminar el bachillerato (véase con más profundidad en Guerrero, 2006; Hernández, 2006).

Muchos logran el retorno. En los “virajes en la dirección del curso de vida”, como lo ha mostrado Guerrero (2006), los jóvenes del CCH vuelven a dedicarse a los estudios o como muestra Guerra (2009) retornan a la escuela después de haberla abandonado y de pasar un tiempo en la banda y el alcohol o en experiencias poco gratas en trabajos informales. El aprendizaje más significativo para algunos estudiantes parece haber sido el siguiente: “todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable... me sirvió mucho porque, este, hójole! Fue una época en la que me hice responsable” (Javier).

Es significativo el uso de palabras como “adquirir responsabilidad”, “reflexionar” y “madurar” por parte de los estudiantes (Hernández, 2006; Guerrero, 2006). Dubet y Martuccelli (1998) señalan que para crecer, para pasar de niño a adolescente [y a adulto, agregaríamos] un factor importante es la madurez y las características emocionales de seguridad e independencia asociadas a ella. Hernández (2006, 2008) refiere una expresión de Beck and Beck-Gernsheim: hacerse cargo de sí mismo y de su vida es una parte importante del proceso de individuación.

Sociabilidad, socialización y subjetivación

Para construir nuestro objeto de estudio desde una perspectiva teórica, revisamos los aportes y limitaciones de diferentes enfoques. Los estudios actualmente dominantes sobre culturas juveniles

(Reguillo, 2000) presentan al joven como creador de nuevas culturas; el concepto de adolescencia y los procesos de desarrollo y crecimiento de los jóvenes les son anatema.

En los estudios sobre estudiantes prevalecen los enfoques de socialización. Se enfatiza la socialización intergeneracional: la interiorización de las normas escolares (Bourdieu y Passeron) o bien la rebelión contra ellas (Willis); otros enfatizan la socialización intrageneracional: la construcción de valores y reglas dentro de los grupos juveniles (Coleman, 1961; Willis). En muchos estudios actuales sobre culturas juveniles, el concepto de socialización es sustituido por el de la sociabilidad de las tribus (Maffesoli, 2004), y se enfatiza la convivencia emocional y la experiencia estética.

En cambio, el proceso de subjetivación, de construcción de la identidad o de la autoría del yo, es pocas veces enfocado. El trabajo que nos alertó con relación al proceso de subjetivación fue el libro *En la escuela*, de Dubet y Martuccelli (1998). Al igual que para estos autores, para mí el concepto de subjetivación se distancia del concepto anti-humanista difundido por Foucault: la subjetivación e individuación como sujeción a discursos y dispositivos. En cambio enfatizamos la emancipación de normas y valores dominantes y el desarrollo de valores, intereses y gustos propios.

A mi ver, el concepto de subjetivación (e individuación) se nutre del sentido de la agencia del yo, que deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta (J. Bruner); de la noción romántica y humanista del individuo del siglo XIX que idealiza el desarrollo de la singularidad de cada individuo, noción que revive hoy bajo la denominación de “expresión auténtica” (cfr. Taylor, 1996); la “interiorización” de normas y valores (Piaget); parecida a la noción etnográfica de “apropiación” de prácticas culturales (Rockwell, 2005); la noción de actor, con decisiones basadas en criterios morales propios, responsable de sí mismo (Hernández, 2008); la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los “otros generalizados” (de las expectativas de rol) y sobre la posición propia frente a estas demandas (G. H. Mead); el conocimiento emocional de sí mismo que arranca con las novelas del romanticismo, llega a su acepción científica con Freud, y hoy en día encuentra su popularización en los manuales de auto-ayuda, en paralelo a la revalorización de la intimidad en los escritos sociológicos (Giddens; Beck y Beck-Gernsheim).

En la sociedad actual hay un auge de individualismo y un declive de las instituciones; el individuo se convierte en una institución al que se le exige auto-coordinación, reflexión y auto-sostén. A la vez, el individuo tiene cada vez menos opciones auténticas. Los gustos, intereses, valores y normas –no sólo de los jóvenes sino de todos nosotros– están moldeados por mecanismos económicos y flujos culturales (hegemónicos y emergentes) promovidos por los medios de comunicación, como enfatizan acertadamente Giddens, Bauman y Beck y Beck Gernsheim.

Conclusión

Para la investigación sobre estudiantes–jóvenes del nivel medio superior, reivindicamos como central el proceso de subjetivación e individuación que se desarrolla en paralelo al proceso de socialización por las generaciones adultas (familia, escuela, medios) y al proceso de socialización entre pares. Estos procesos se desarrollan en un contexto de sociabilidad que no se agota en el intercambio lúdico con pares como postula Maffesoli; sino se despliega

también como la exploración de diferentes vivencias y la reflexión sobre ellas mediante la conversación.

El desarrollo de intereses, gustos y criterios no siempre es original; las más de las veces es una adhesión a normas grupales existentes. Las actuaciones y reflexiones de los jóvenes hacen uso de diversas representaciones y modelos sociales, viejos y nuevos, pero los combinan y modifican de manera grupal e individual.

A diferencia de los juvenólogos que crearon su campo de estudio al desplazar el concepto psicológico del adolescente –como sujeto en crecimiento o maduración– por el concepto del “joven”, agente y creador de nuevas culturas; me parece importante recuperar la noción del adolescente. Desde una perspectiva educativa sería interesante movilizar más allá de los conceptos de sujeto, actor o agente, el concepto de “persona”.

Desde una perspectiva educativa los procesos de socialización y de subjetivación apuntan al desarrollo del potencial humano y sus facultades, y al desarrollo de la persona como responsable de sí misma y de otros. Estos procesos se encuentran tematizados en el viejo concepto pedagógico de “formación”. En las investigaciones reseñadas no se trata de una formación intencional centrada en la cultura y los actores adultos sino de la formación no intencional entre pares.

Referencias bibliográficas

No se incluyen las referencias bibliográficas para autores ampliamente conocidos como Bajtín, Bauman, Beck, Bourdieu, Gadammer, Giddens, G. H. Mead, Piaget, Ricoeur, Vigostski, Willis. Las referencias a las tesis se encuentran en mi página institucional: <http://www.die.cinvestav.mx/PersonalAcad%C3%A9mico/DrEduardoWeissHorz.aspx>

Aquí se incluyen las referencias a las publicaciones. La mayoría de los artículos en revistas se encuentran electrónicamente, sobre todo en <http://redalyc.uaemex.mx/>

Ávalos, R. J. 2007. *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de Maestría, México: CINVESTAV-DIE.

Coleman, J. 1961. *The Adolescent Society*, Nueva York: Free Press.

Dubet, F. y D. Martuccelli. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.

Grijalva, O. 2011. La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. CPU-e *Revista de investigación educativa* (Xalapa), 12, enero-junio.

Guerra, M^a I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México: ANUIES.

Guerra, M^a I. y M^a E. Guerrero. 2004. *Qué sentido tiene el bachillerato. Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Guerrero, M^a E. 2006. El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI, 29: 483-507.

Hernández, J. 2006. Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana*

- de Investigación Educativa*, 29: 459-481.
- Hernández, J. 2008. *El trabajo de los estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., y C. Cain. 1998. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Maffesoli, M. 2004. *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Reguillo, R. 2000. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rockwell, E. 2005. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, Barcelona: Pomares. Pp. 28-38.
- Taylor, C. 1996. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Valle, I., y E. Weiss. 2010. Participation in The Figured World of Graffiti. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1: 128-135.
- Weiss, E., Guerra, M^a I., Guerrero, M^a E., Hernández, J., Grijalva, O., y J. Ávalos. 2007. Young People and High School in Mexico: Subjectivization, Others and reflexivity”. *Education & Ethnography*, 3, 1: 17-31. [Publicado en español en 2009, Propuesta Educativa (FLACSO Argentina), año 18, 32: 85-104.] Weiss, E. 2012. Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34, 135: 134-148.
- Weiss, E. (coord.) 2012. *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

La antropología de la educación estadounidense: Temas y tensiones en el conocimiento de un campo social

Bradley A. Levinson. Indiana University. brlevins@indiana.edu

Introducción

En esta ponencia, bosquejo una especie de auto-retrato y procuro dar cuenta de algunos temas y tensiones que marcan la antropología estadounidense contemporánea, con alguna atención al concepto de educación que implican estas tensiones. Ilustro la gama de tensiones con una pequeña selección de artículos de publicación reciente en nuestra revista principal, *The Anthropology and Education Quarterly*, o en los libros de algunos de nuestros colegas más destacados.

En un ejercicio reflexivo, caracterizo a este espacio discursivo académico no como disciplina sino como un “campo social,” siguiendo la pista de Pierre Bourdieu y situando así nuestra actividad intelectual como una práctica social con múltiples implicaciones y conexiones con otros campos de práctica social. Por esto mismo, sostengo que no podemos soslayar [o poner a un lado] las exigencias normativas de las sociedades de las que formamos parte, con todo y las famosas ‘escuelas modernas’ que siempre nos rodean, una tensión y un reto perenne es el de desarrollar nuestros aportes analíticos en un espacio fuera del ‘control’ de nuestras propias instituciones (Varenne, 2008), para luego compaginarlos (¿o enfrentarlos?) con las muchas formulaciones normativas de la educación que en cualquier momento y contexto escolar están circulando y a veces chocando. Asimismo, nuestro campo social-académico se dirige a problemas prácticos así como problemas teóricos (sin distinguir tajantemente entre lo “básico” y lo “aplicado”), y está necesariamente basado en la *discusión y desacuerdo* productivo, no en consensos.

Dicho esto, ¿podemos identificar los consensos mínimos que marcan nuestro campo? Diría yo que sí, y son los siguientes: 1. La educación, como la formación, *abarca mucho más que la escolaridad formal*; 2. la educación es, y se imparte por, la *cultura*, y produce y reproduce *estructuras y relaciones sociales*; 3. la investigación *etnográfica* es de singular importancia para generar teoría y resolver problemas educativos.

Estos tres puntos están íntimamente entrelazados, y tal vez son los únicos que también se compartan plenamente por otras tradiciones nacionales de antropología o etnografía educativa. Bueno, así lo plantearía yo, sintetizando mucho: La educación es la manera por la que los seres humanos generamos, impartimos, y adquirimos conocimientos en la satisfacción de nuestras necesidades y la resolución de nuestros retos existenciales —siempre con una formulación de ‘conocimientos’ como los elementos simbólico-culturales que dan sentido a nuestra vida y que nos permiten ir adaptándonos a las diversas circunstancias que encontramos (B. A. Levinson, 2000). Si bien las escuelas modernas conllevan ciertos procesos educativos, no los definen ni los abarcan. Así, la educación es el proceso de producir y reproducir la cultura, paradójicamente a través de la misma cultura. Y la etnografía es la metodología de investigación que seguimos inventando y adecuando para explorar, describir, revelar, dar cuenta de, y teorizar estos procesos culturales de educación.

Más allá de estos puntos de consenso, podríamos conjeturar otros elementos que, si bien no serían tema de acuerdo entre todos los participantes en nuestro campo, son casi consensuales: 1. que es imprescindible tomar en cuenta la presencia de la *historia* en los procesos estudiados etnográficamente; 2. que el *lenguaje* es una herramienta, y un medio principal en los procesos educativos; y 3. que el *poder* y los procesos de dominación y resistencia son elementos fundamentales en los mismos. Ésta no es la ocasión para adentrarnos mucho en estos temas afines.

Las condiciones y las tensiones

Ahora bien, en el campo estadounidense, yo recalcaría tres condiciones socio-políticas primordiales, cronológicamente solapadas, que han ido moldeando y encauzando nuestras investigaciones, muchas veces sin la debida conciencia reflexiva, a saber: 1. Un estado colonial-imperial que se cree apropiador del mundo como un ‘laboratorio natural’ para construir conocimiento comparativo en base a la ‘otredad’ de las gentes no provenientes de la cultura anglo-sajona, 2. Un estado liberal democrático-racista que crea las condiciones legales para los derechos civiles de todos sus ciudadanos pero que se las sigue negando en la práctica educativa; y 3. Un estado y cultura utilitarista—últimamente con tilde neoliberal—que privilegia los conocimientos ‘prácticos’ que se pueden utilizar para reformar las escuelas y/o avanzar en la competitividad económica nacional. Obviamente, no todos los antropólogos de la educación seguimos obedientemente los cauces moldeados por las estructuras e instituciones del estado estadounidense; al contrario, desde sus orígenes, la antropología de la educación las ha cuestionado y controvertido en muchos sentidos, desde la valoración de los derechos y las formas educativas de las minorías étnico-raciales frente a las pretensiones de segregación o de asimilación, hasta la abogacía por una justicia social y una equidad en las oportunidades educativas, con énfasis en la construcción de capacidades de conocimiento y expresión crítica humanística al lado de lo técnico y práctico. No obstante, el mismo hecho de que muchos, si no la mayoría, somos profesores a tiempo completo en universidades estatales, y que difícilmente nos sustraemos a las categorías y presupuestos culturales que nos empapan, hace que los antropólogos de la educación también seamos capaces de reproducir las mismas condiciones que creemos que estamos en afán de transformar.

De alguna u otra forma, lo que caracterizo como temas y tensiones en nuestro campo tiene algo que ver con esta posición un tanto paradójica que ocupamos—el espacio entre el estado, la disciplina académica, y los muchos grupos y movimientos sociales que generan sus propios conocimientos y forman sus propios campos de acción social. Aquí agruparé estas tensiones en tres grandes rubros, y las caracterizaré principalmente por la forma interrogativa en que tienden a surgir y expresarse. La primera tensión se constituye en torno a la *definición de “grupos” y la “cultura”* que les corresponde. Tiene mucho que ver con la evolución de categorías étnico-raciales construidas e impuestas por el estado desde un principio para dominar mejor a los grupos subordinados, y en épocas posteriores para reclamar los derechos negados usando las mismas categorías. Aquí las preguntas serían las siguientes: ¿Cómo podemos dar cuenta de la realidad y fuerza social de las categorías y distinciones sociales, y las injusticias y discriminaciones históricamente basadas en ellas, sin correr así el riesgo de reproducir esencialismos, estereotipos, y categorías nocivas —es decir, la tipificación contraproducente. Dicho de otra forma, ¿Cómo reconocer las diferencias culturales y los auto-reclamos que se basan en ellas (“*identity claims*”, “*recognition*”), y mientras controlar sus posibles efectos negativos? Relacionado con esto, con la creciente conciencia de las diversas formas de dominación y su ‘interseccionalidad’ (fruto del encuentro entre la antropología, los estudios culturales, y la teoría crítica en sus diversas formas), nos preguntamos: ¿Cómo dar cuenta suficiente de las dimensiones de discriminación y de desigualdad: el género, la raza/etnicidad, la clase social, la orientación sexual, la “discapacidad,” etc.? ¿Debemos enfocar estas dimensiones con análisis especializados según estas dimensiones, o “distribuir” la atención a las mismas a través de los análisis de la multidimensionalidad inherente a los procesos educativos?¹ Y ¿de qué manera, y en qué grado, llegamos a violentar los conocimientos fluidos y contingentes de las personas al intentar analizar su cultura como ‘conocimiento compartido?’

En años recientes, se han dado respuestas variadas, pero apasionadas, a estas preguntas (Akom, 2008; Castagno, 2008; Pollock, 2008; Wortham, Mortimer, & Allard, 2009). Y se puede ilustrar además con el ejemplo de un curso que ofrezco en mi propia universidad, que lleva el título de “La Educación de los Latinos,” donde desde el primer día les anuncio a los estudiantes que la pregunta que nos guiará por todo el semestre es la siguiente: ¿Cómo carajos se puede justificar un curso con semejante título y tema? Es decir, ¿Qué ganamos al indagar sobre los fenómenos y las características educativas que les atañen a los que se consideran “Latinos” en el contexto estadounidense?, pero también, ¿qué podemos perder? ¿qué riesgo se corre al agrupar tanta diversidad interna con la apelación de “Latino?”; pero, ¿cómo se puede aprovechar el mismo término para sensibilizar e incluso reivindicar?

El segundo tema de discusión y tensión gira en torno a la misma definición de la educación, tanto en su sentido más amplio como en el que se asocia con la acción de la escuela. Se trata de lo que yo llamo *la paradoja de la educación como liberadora y conservadora*. ¿Es la educación esencialmente un

¹ Cuando Pollock y yo fuimos armando un libro sobre la antropología de la educación (B. A. U. Levinson & Pollock, 2011), nos preguntamos si debíamos dedicar un capítulo especial al tema del género en la educación, o al tema de la discriminación racial. Decidimos que no, que mejor sería asegurar que estos temas fueran tratados a lo largo y ancho del libro, pero en el contexto de abordajes tópicos distintos. A pesar de nuestro esfuerzo de escoger autores sensibles a estos temas, algunos comentarios críticos sí nos han llegado a los oídos en el sentido de que menospreciamos la importancia de estos temas al no dedicarles un capítulo tal cual.

proceso social para liberar a la persona, o para conservar la sociedad? ¿Es para el desarrollo de la potencialidad del ser humano, o para la dominación del mismo por el estado, la economía, las élites dominantes, la sociedad? Habría que reconocer por una parte que la educación como la definimos antes encierra esta paradoja, bien identificada por Jules Henry en 1963 (Henry, 1963). La educación conserva mientras libera, nos obliga a pensar el mundo de una forma simbólica mientras nos da los mismos elementos simbólicos para superar esta forma de pensar el mundo —la forma heredada— e inventar *otra*.

Si bien esto es cierto de todas las sociedades y formas educativas que han existido, también hay que reconocer que en el proceso histórico desatado por la Ilustración, el auge del capitalismo, y el impulso a la llamada “modernización,” se plantea que el desarrollo de sistemas de escolaridad conlleva ventajas evolutivas de escala y eficiencia. Gran parte de la historia de la masificación de la escuela moderna se justifica con base en su supuesta eficiencia (la ‘educación’ de números elevados y concentrados de niños por un solo maestro, los conocimientos cada vez más complejos de la sociedad moderna) pero, irónicamente, también se justifica (y se celebra) por su capacidad liberadora de las creencias dizque retrasadas de la religión y la fe, o limitadas por el horizonte de parentesco (Cohen, 1971). Por otro lado, se reconoce que la escuela moderna constituye un tipo de dominación y colonialismo, no solamente por sus cualidades inequitativas estructurales sino también por su tendencia a inculcar la valoración de *ciertas* formas limitadas de racionalidad, de auto-conciencia (Foucault), y de percepción (‘científica’) del mundo, con exclusión de otras. ¿Dónde estamos los antropólogos de la educación en esta cuestión? Por una parte, nuestra valoración de los conocimientos y formas culturales que ya traen los estudiantes desde sus casas y comunidades (Gonzalez et al., 1995; Heath, 1983; Smith-Hefner, 1999; Vasquez, Pease-Alvarez, & Shannon, 1994) desmiente la supuesta superioridad del conocimiento escolar. Por otra parte, nos encontramos en medio de la paradoja cuando nos damos cuenta que muchas de las familias de los mismos estudiantes valoran la escuela no solo como vía de movilidad socioeconómica sino también como fuente de poder simbólico y acceso al conocimiento científico y universal.

(El mismo argumento se ha dado como una crítica a los medios masivos de comunicación, como elementos de la dominación “moderna,” pero igual ¿se pueden valorar como espacios y herramientas de posible liberación?)

En tercer lugar, exploro la pregunta más básica de todas: *¿Para qué generamos nuestro conocimiento etnográfico sobre la educación?* Raras veces nos la planteamos tan escuetamente, pero para mí debe estar al pie de todo. Surgen una variedad de preguntas cuyas respuestas diversas apuntan hacia las posiciones contrariadas de nuestro campo. Generamos conocimiento antropológico e iluminamos procesos de la educativos para:

¿elaborar teoría “científica”?;

¿“hacer crítica” y así cuestionar las prácticas y presupuestos dominantes?;

¿cambiar prácticas y así resolver problemas y ‘mejorar aprovechamientos’?;

¿informar a la política pública?;

¿informar a los diálogos culturales entre grupos antagónicos?;

¿informar a los movimientos sociales para que reclamen sus derechos?;

¿educar a los conciudadanos de nuestras sociedades y a nosotros mismos?

¿Se puede, o se debe, perseguir todas estas metas al mismo tiempo? ¿Cuándo y cómo se da prioridad a ciertas metas, y no a otras?

Yo respondería afirmativamente a todas esas preguntas; recalcaría así las bondades de la diversidad misma de un campo de investigación social el nuestro. Más aún, yo diría que los ritmos de trabajo y las fases y técnicas diversas de las investigaciones que realizamos, nos exigen estar atentos a toda esta gama de preguntas, que no son excluyentes entre sí. Pero hubo un tiempo en que la gran mayoría de nuestros antropólogos de la educación se creían sin duda “científicos sociales,” cuya única responsabilidad era “explicar” la realidad social sin hacer recomendaciones o intervenciones². En las últimas décadas, por tendencias demográficas e ideológicas de nuestro campo difíciles de resumir en este espacio, se palpa cada vez más la urgencia y el compromiso de generar conocimientos para abatir las grandes desigualdades educativas y así superar el sufrimiento de muchos niños y jóvenes que no han sido adecuadamente atendidos. En tal grado que la misma declaración de la misión (*Mission Statement*) del *Council on Anthropology of Education* fue cambiado hace unos años para poner énfasis en la búsqueda de la justicia social: “La misión del *Council on Anthropology of Education* es avanzar soluciones anti-opresivas, socialmente equitativas, y racialmente justas para los problemas educativos, a través de investigación que emplea perspectivas, teorías, métodos, y hallazgos antropológicos.” (<http://www.aaanet.org/sections/cae/sample-page/cae-mission/>). Tal cambio no se hizo sin mucha discrepancia y debate, y sin que se dejasen sentir fuera del campo los que aún pregonaban una ciencia social interpretativa (Wolcott, 2011).

En efecto lo que se ha venido formando es un campo donde las distinciones previas entre hacer ciencia social, crítica social, o activismo social se cuestionan y se revientan. Por cierto, todavía hay muchos que practican una forma de ciencia social básica, aunque retomen cuestiones críticas sobre poder, dominación, etc. La mayoría intentamos respetar los “momentos” de hacer ciencia, hacer crítica, y hacer activismo. Se toman en cuenta las cuestiones de escala, tiempo, y público; los conocimientos antropológicos que generamos con nuestros participantes se circulan y se contextualizan según distintas dinámicas de “publicación,” ya sea por medios de prensa impresa, enseñanza oral, diálogo, ponencia académica, reporte comunitario, comparecencia legal, etc. Existen muy buenos ejemplos de estudios que empiezan en modo interpretativo y terminan con un sentido más crítico y activista (Demerath, 2009; Koyama, 2010; Lukose, 2009). Sin embargo, ha habido un movimiento hacia una forma de generar conocimiento etnográfico que lo concibe desde un principio en el marco de un proyecto de crítica, activismo, e intervención —ya sea como una aproximación política económica (Lipman, 2009), un tipo de “diseño” de instituciones (Mehan, 2008), una forma de democratizar la política pública (B. A. U. Levinson, Sutton, & Winstead, 2009), o una forma de fomentar la participación y transformación de los educandos más marginados (Campbell & Lassiter, 2010; Dyrness, 2008; Hurtig, 2008; Lashaw, 2010; McCarty, 2012).

Conclusión

Sin privilegiar demasiado el espacio nacional como el que define nuestros campos de acción como intelectuales, en este caso he intentado identificar algunos temas y tensiones que han surgido en la antropología estadounidense en los últimos años. He querido sugerir que nuestra producción intelectual no les puede ser ajena a los problemas y retos que se nos plantean desde el aparato escolar estatal o desde los grupos y movimientos sociales. Si bien nuestro campo académico-social tiene su propia dinámica, y sus propios intereses, y si bien insistimos en seguir proporcionando esa perspectiva más amplia de la educación como la producción continua de la cultura, nos hemos visto cada vez más urgidos de poner nuestros esfuerzos de investigación y análisis al servicio de la democratización de oportunidades educativas y las posibilidades liberadoras de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Akom, A. A. 2008. Black Metropolis and Mental Life: Beyond the “Burden of ‘Acting White’ ” Toward a Third Wave of Critical Racial Studies. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3): 247-265. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00020.x
- Campbell, E., y L. E. Lassiter. 2010. From Collaborative Ethnography to Collaborative Pedagogy: Reflections on the Other Side of Middletown Project and Community–University Research Partnerships. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(4): 370-385. doi: 10.1111/j.1548-1492.2010.01098.x
- Castagno, A. E. 2008. “I Don't Want to Hear That! ”: Legitimizing Whiteness through Silence in Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3): 314-333. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00024.x
- Cohen, Y. 1971. The Shaping of Men's Minds Adaptations to The Imperatives of Culture. En E. Diamond y Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*. New York: Basic Books.
- Demerath, P. 2009. Producing Success: *The Culture of Personal Advancement in An American High School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dyrness, A. 2008. Research for Change versus Research as Change: Lessons from a Mujerista Participatory Research Team. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1): 23-44. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00003.x
- Gonzalez, N., L. Moll., Tenery M., Rivera A., Rendon, P., Gonzalez, R., y C. Amanti. 1995. Funds of Knowledge for Teaching in Latino Households. *Urban Education*, 29(4): 443-470.
- Heath, Sh. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, J. 1963. *Culture Against Man*. New York: Random House.
- Hurtig, J. 2008. Community Writing, Participatory Research, and an Anthropological Sensibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1): 92-106. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00007.x
- Koyama, J. P. 2010. *Making Failure Pay: For-Profit Tutoring, High-Stakes Testing, and Public Schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lashaw, A. 2010. The Radical Promise of Reformist Zeal: What Makes “Inquiry for Equity” Plausible? *Anthropology & Education Quarterly*, 41(4): 323-340. doi: 10.1111/j.1548-1492.2010.01095.x
- Levinson, B. A. U. (ed.). 2000. *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*.

- Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Levinson, B. A. U., y M. Pollock (eds.). 2011. *Companion to Anthropology of Education*. New York: Wiley-Blackwell.
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., y T. Winstead. 2009. Education Policy as A Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6): 767-795.
- Lipman, P. 2009. The Cultural Politics of Mixed-Income Schools and Housing: A Racialized Discourse of Displacement, Exclusion, and Control. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3): 215-236. doi: 10.1111/j.1548-1492.2009.01042.x
- Lukose, R. A. 2009. *Liberalization's Children: Gender, Youth, and Consumer Citizenship in Globalizing India*. Durham, NC: Duke University Press.
- McCarty, T. L. 2012. Enduring Inequities, Imagined Futures—Circulating Policy Discourses and Dilemmas in the Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1): 1-12. doi: 10.1111/j.1548-1492.2011.01152.x
- Mehan, H. 2008. Engaging the Sociological Imagination: My Journey into Design Research and Public Sociology. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1): 77-91. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00006.x
- Ogbu, J. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of An Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4): 312-334.
- Ogbu, J. 2006. *Black American Students in An Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pollock, M. 2008. From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4): 369-380. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00028.x
- Smith-Hefner, N. J. 1999. *Khmer American: Identity and Moral Education in A Diasporic Community*. Berkeley: University of California Press.
- Varenne, H. 2008. Culture, Education, Anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4): 356-368. doi: 10.1111/j.1548-1492.2008.00027.x
- Vasquez, O. A., Pease-Alvarez, L., y Sh. M. Shannon. 1994. *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexicano Community*. New York: Cambridge University Press.
- Wolcott, H. F. 2011. "If There's Going to Be an Anthropology of Education...". En B. A. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Pp. 97-111.
- Wortham, S., Mortimer, K., y E. Allard. 2009. Mexicans as Model Minorities in the New Latino Diaspora. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(4): 388-404. doi: 10.1111/j.1548-1492.2009.01058.x

Escuela, interculturalidad y comunidad en perspectiva comparada: escuelas indígenas en México y comunidades de aprendizaje en España

Yolanda Jiménez Naranjo. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana. yolandajim@yahoo.com

Introducción

La presente ponencia es fruto del trabajo desarrollado en escuelas primarias en contexto mexicano y español, en las cuales el paradigma de la gestión de la diversidad logra permear diferentes imaginarios y prácticas en torno a lo escolar. Ambos contextos abordan la problemática de la gestión de la diversidad desde lugares diferentes; a) uno asociado al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a una educación que no excluya sus prácticas culturales y lingüísticas en el contexto mexicano y, b) el otro centrado en escuelas autodenominadas “comunidades de aprendizaje” con enfoque educativo inclusivo, en el marco de la presencia de población migrante extranjera no comunitaria en territorio español y la presencia cada vez mayor de otros tipos de diversidades en las escuelas regulares¹. Ambas propuestas tienen, por lo tanto, un “locus de enunciación” diferentes. Sin embargo, es precisamente su contraste en torno a la gestión de la diversidad en la educación básica, el que me permite plantearme al final de este escrito algunas reflexiones en torno a lo escolar.

Para ello, en primer lugar examino el caso mexicano y presento los diferentes enunciados que se han generado en este contexto en torno a la relación de los pueblos indígenas y el estado en el ámbito de su educación escolarizada, ahondando en aquellos que enfatizan de forma particular un enfoque comunitario para la educación intercultural en regiones indígenas. En segundo lugar, expongo algunos de los tempranos hallazgos que están emergiendo del análisis de un trabajo desarrollado en escuelas autodenominadas “comunidades de aprendizaje” con enfoques educativos inclusivos

¹ El trabajo de campo desarrollado en este contexto fue fruto de la Estancia de investigación en la Universidad de Sevilla y de Córdoba en los proyectos de investigación “Estrategias innovadoras en Educación Intercultural: estudio de las distintas gramáticas de la gestión de la diversidad en los centros educativos” coordinado por la Dra. Esther Márquez, del programa Excelencia, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (ref. SEJ-6329) y “Escuela, comunidad e interculturalidad: estudio de los procesos inter-culturales e inter-actorales ante la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos”, dirigido por la Dra. María García-Cano Torrico del Programa I+D+i (ref. EDU2010-15808).

en contexto español. Este apartado se encuentra aún en proceso y lo que se presenta son hallazgos que me interesa socializar en este espacio. Finalmente, bajo un ejercicio reflexivo, aún emergente, expongo lo que esta mirada comparativa puede aportar a las experiencias educativas que tienen como eje rector la gestión de la diversidad, y más allá de ella, a cualquier proceso educativo en las escuelas actuales de educación básica.

El caso mexicano

El Estado mexicano experimenta un notable “giro pluricultural” en su normatividad escolar en la década de los noventa. A pesar de lo cual existe en la actualidad aún un importante desdoblamiento entre su “querer ser” pluri- e intercultural y “su ser”, aún arraigadamente monocultural.

Paralelo a este desdoblamiento se observa una importante variedad de acepciones en torno a lo que persigue una educación intercultural para los pueblos indígenas. En otro escrito anterior (Jiménez Naranjo, 2012) expongo dicha variedad en los siguientes enunciados: a) Escuela y participación democrática, b) Calidad y pertinencia educativa en escuelas indígenas, c) Transversalización de la educación intercultural y d) Escuela, etnicidad, resistencia cultural y autonomía. En ellos, se aglutinan las principales “intenciones” de interculturalizar la escuela en el marco de las relaciones entre los pueblos indígenas de México y el Estado, las cuales se pueden ubicar en un espectro de posiciones que van desde un pluralismo “condescendiente” hasta una propuesta de autonomía para los pueblos indígenas. Las argumentaciones que suscitan no son parte del clásico debate entre el universalismo y el particularismo, sino una discusión al interior mismo del particularismo. En el anterior documento citado, estos enunciados se exponen de forma más extensa. Por la brevedad de esta ponencia y su propio sentido, quisiera detenerme sólo en el último, “Escuela, etnicidad, resistencia cultural y autonomía”, ya que representa el enunciado en el cual la vinculación entre lo escolar y lo comunitario se torna central.

En estos escritos, se reconoce el contexto político, social y cultural conflictivo y contestado en el cual se desarrollan las relaciones de los pueblos indígenas y el resto de la sociedad nacional. Y desde su particularidad cultural proponen un sistema de autogestión política y cultural para “nivelar” dichas relaciones. Por esta razón, apuestan más por un proceso, ya sea de empoderamiento interno o de resistencia comunitaria, desde el cual poder confrontar relaciones de hegemonía con respecto al Estado. Bajo estas premisas, la etnicidad se convierte en un instrumento político (Stavenhagen, 1996:90) particularmente “subversivo” (Devalle, 1989:14) que participa en un espacio social contestado. Y por esta razón, el mismo proceso de escolarización se convierte en un elemento central de etnicidad (Bertely, 1997:201s.).

Los enunciados que defienden esta situación suelen adjudicar a la escuela una doble función: por una parte, se le reconoce su función etnocida, ya que es fuente de alimentación para una autopercepción étnica negativa y porque participa activamente en la destrucción de prácticas culturales de comunidades indígenas. Sin embargo, por otra parte, se reconoce que tiene capacidad para revertir este proceso a través del empoderamiento y profesionalización de personas indígenas dentro de procesos de reafirmación y fortalecimiento de categorías étnicas, y a

través de esta posición de mayor peso estratégico proponer alternativas educativas y de otro orden al Estado.

Desde este enfoque educativo se realizan duras críticas al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas públicas – bilingües interculturales o no – porque se considera que no proporcionan “los saberes necesarios para vivir en la comunidad” (Rockwell, 2001:8), de tal forma que ni ofrecen en situaciones de equidad el “conocimiento académico” que reciben los estudiantes de otros medios escolares, ni favorecen la construcción, apropiación, o utilización de los conocimientos que les son propios (Rockwell, 2001: 9). Por ello, junto a las críticas sobre la asimilación y la integración, se menciona también el carácter “des-educativo” (Mayer, 1982: 275) que proporcionan las escuelas, porque en ellas se trabaja conscientemente en la transformación o anulación de los conocimientos culturales que les son transmitidos por su medio local, y de esta manera hacen desconocer los “conocimientos elementales de ambas culturas” (Mayer, 1982:275).

En estas propuestas, la respuesta educativa en las escuelas no se centra en abatir el analfabetismo, elevar las tasas de escolarización, aumentar la calidad educativa o la formación de docentes con insumos educativos suficientes (Maldonado, 2002:156). En general, rechazan los programas educativos compensatorios y en concreto el establecimiento de un bilingüismo de transición, y de planes y programas educativos nacionales adaptados a los contextos locales (Hamel, 2003:137).

En general, los escritos dentro de este enunciado rechazan las propuestas curriculares en las cuales el contexto de aprendizaje comunitario de los niños y niñas se convierte en una mera adaptación al plan y programa nacional. Es decir, la flexibilización curricular o el establecimiento de un currículum diversificado no se entiende como una adaptación curricular “aditiva” de contenidos étnicos al ya formulado plan y programa nacional. Por el contrario, plantean establecer un vínculo estrecho entre el conocimiento escolar y el conocimiento familiar-comunitario en el medio indígena como eje fundamental que defina el proyecto educativo.

Gran parte de las críticas que recibe este tipo de enunciados se concentran en el proceso de esencialización cultural e identitaria que desarrollan en su proceso de confrontación política con el Estado. En especial, porque su proyecto político necesita establecer fronteras culturales a partir de las cuales se pueda distinguir a unos sujetos y otros dentro de la arena política confrontada por relaciones de hegemonía y subalternidad. Por otra parte, estas propuestas tienen la ventaja de participar de un concepto cultural que supera la visión de un contenido cognitivo étnico en el currículum, pero deja en el aire la complejidad de la explicitación de los procesos culturales comunitarios en el currículum escolar, y por una vía u otra sigue ofreciendo conceptos culturales esencializados.

El caso español. Comunidades de aprendizaje y escuelas inclusivas

Este apartado, el cual se encuentra aún en construcción, es fruto del trabajo de campo desarrollado en dos escuelas de educación primaria en la provincia de Sevilla, España, autodenominadas Comunidades de Aprendizaje; una de ellas se ubica en un barrio de la periferia en la capital y se llama “Juan del Valle” y la otra es una escuela de una localidad rural en la provincia y se llama “Piedra

Labrada”². Ambas comparten el enfoque educativo inclusivo y son parte de la red de escuelas denominadas “Comunidades de aprendizaje”.

La escuela Juan del Valle, en la periferia de la ciudad de Sevilla, tiene una composición multi-nacional. A finales del curso académico 2010-2011 asistían a la escuela niños y niñas de nueve nacionalidades diferentes a la española, lo que implicaba, entre otros procesos, competencias lingüísticas en español muy diversas en el alumnado de origen extranjero; desde estudiantes que tenían el español como lengua materna – ya fuese por la procedencia de algún país latino, por haber nacido en territorio español o llegado a él a los pocos años de edad – a estudiantes cuya lengua materna no era el español y mostraban diferentes grados de apropiación lingüística. De cualquier forma, la diferencias no eran sólo lingüísticas, sino también religiosas y culturales – especialmente prácticas familiares cotidianas que entraban en interacción constante con otras marcando la idiosincrasia del propio barrio en el cual se ubica la escuela. Además de este tipo de diversidades la escuela, al tener un enfoque inclusivo, atendía alumnado denominado con “necesidades educativas especiales” (NEE). Y por supuesto, a todas ellas se le sumaban un sin número de diversidades, como son las de género, de edad, de intereses particulares, de clase social, económicas, etc.

La escuela primaria Piedra Labrada se ubica en una comunidad rural a 45 minutos de la ciudad de Sevilla. En este caso, el perfil de su alumnado es más homogéneo que el de la escuela Juan del Valle en términos de nacionalidad, lengua y religión. Aún así es una comunidad en la cual la inmigración a causa de la industria minera fue importante en el pasado y atrajo trabajadores de otros países y regiones del país. Sin embargo, como la industria minera está en decadencia en la actualidad, la presencia de alumnado extranjero es mínima. En este sentido, también la diversidad religiosa y lingüística es notoriamente menor que en la escuela Juan del Valle. De cualquier manera, comparte el enfoque inclusivo con esta escuela, por lo que atiende diversidades relacionadas con alumnado con NEE, y su alumnado también es portador de un sinnúmero de diversidades relacionadas con el género, la edad, el orden económico, los intereses propios de los estudiantes, la clase social, las prácticas cotidianas familiares, etc.

Una de las situaciones que incitaron al interrogante que mueve a este trabajo fueron las expresiones de docentes y estudiantes en ambos contextos sobre su percepción de las diferentes diversidades presentes en la escuela. Me atrevería a decir, de forma generalizada, que los sujetos entrevistados manifestaron que la diversidad no “molestaba” o no era un “problema” en la escuela dado que ésta podía integrar muy bien diferentes tipos de diversidades. Argumentaban que esto tenía lugar en la escuela en su propia cotidianeidad. Esta primera impresión de campo hizo virar mis interrogantes hacia la gestión de la diversidad que estos dos centros estaban implementado. Pero no a partir de una intención explícita sino a través de los enfoques educativos que empleaban: comunidades de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. Es decir, quise observar cuáles son los procesos de gestión de la diversidad que están implícitos en estos enfoques y lo que esto nos pueden aportar para una visión intercultural de la escuela.

Los procesos que observé tanto a partir de la revisión de la literatura crítica como en la experiencia

2 El nombre real de ambas escuelas ha sido sustituido por razones de anonimato.

del trabajo de campo señalan que, en relación a estos enfoques (comunidades de aprendizaje, enfoque inclusivo y aprendizaje cooperativo) se propicia lo siguiente:

Se re-estructura la forma de enseñar y aprender. El aprendizaje cooperativo gana espacio frente al espacio individualizado y competitivo, lo que propicia sentidos diferentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de menor exclusión y por lo tanto, de mayor desarrollo personal y cognoscitivo.

Se re-estructuran las relaciones sociales-escolares clásicas. El docente pierde el monopolio sobre lo educativo, el cual comparte con otros adultos (padres, madres, voluntarios, otros colegas, expertos en lenguaje, en mediación socio-intercultural, en NEE, etc.). De esta manera, lo que acontece en el aula y fuera de ella es “negociable” entre un colectivo mayor y se diluye con más facilidad la idea de una sola visión sobre lo educativo en manos de un solo docente.

Se desestructura la idea de un currículum igual para todos. En los casos observados esto es cierto especialmente por el enfoque inclusivo que se trabaja en relación al alumnado con NEE. Sin embargo, a partir de este reconocimiento, en realidad el currículum también acaba diversificándose en relación a competencias lingüísticas y culturales diversas. Aunque no fue objeto de observación en el trabajo de campo desarrollado, también hay experiencias como las enunciadas por Tomlinson (2003) en el libro *El aula diversificada*, en las cuales el debate sobre la diversidad trasciende los aspectos relativos al alumnado con NEE para aplicar dicha preocupación a las incontables diversidades que representan los estudiantes en ritmos de aprendizaje, intereses particulares, tipos de inteligencias, bagajes culturales, etc.

Se re-estructura la forma de entender al estudiante. La estructura curricular cede paso a las particularidades del estudiante, a sus diversas capacidades, a sus inteligencias múltiples, a sus diversos ritmos e intereses. La motivación del estudiante toma un lugar central y de esta forma se produce menor exclusión y menor estrés infantil.

En términos generales, observo que en estos enfoques pedagógicos se produce una gestión de la diversidad intrínseca al mismo proceso educativo, lo cual ayuda a entender las razones por las cuales los docentes y estudiantes que trabajan bajo estos enfoques educativos no perciben (al menos de forma notoria) problemáticas que este tipo de diversidades pudiera generarles.

Sin embargo, estos logros sumamente interesantes para la gestión escolar de la diversidad, si los analizamos bajo una óptica intercultural comparativa, nos plantean algunos dilemas y retos. En principio, podríamos decir que en el contexto mexicano en general estos enfoques no tienen presencia y la cotidianeidad escolar es más proclive por ello a la exclusión que a la inclusión, incluso en escuelas nominalmente interculturales. Sin embargo, entiendo también que la efectividad de estos enfoques en incluir o integrar diferentes tipos de diversidades puede llevar a una invisibilización de las diferencias y diversidades culturales. Lo cual, en sí, anula una parte considerable del debate que en México y en América Latina se construye al calor de lo que podríamos denominar una interculturalidad crítica. Junto a esto, de nuevo gracias a una mirada comparativa, observé una visión muy instrumental del currículum y de su construcción, y en muchos sentidos, de la didáctica asociada a él. Es decir, la presencia de diferentes tipos de diversidades – nacionales, lingüísticas, culturales,

étnicas, etc. – no despierta la necesidad de debatir sobre la construcción curricular, precisamente por la visión instrumental que se tiene de la misma, a la cual estos enfoques contribuyen notablemente.

Este aspecto se torna especialmente interesante a partir de la perspectiva comparativa. Dado que en México el modelo educativo intercultural no tiene este desarrollo pedagógico de atención a la diversidad, pero por contrapartida no tiene una visión tan instrumental del currículum, permite una discusión sobre lo que se llama pluralismo epistemológico al interior de la cultura escolar. Es en estos dos puntos donde considero que esta mirada comparativa aporta insumos para un debate educativo mayor. Pensemos ahora en general en una escuela – intercultural o no – que coloca en el centro del proceso educativo la diversidad, en muchas de sus manifestaciones. Al hacerlo, muchas de las prácticas educativas tradicionales tienen la oportunidad de transformarse, como hemos observado con estos enfoques. En segundo lugar, esta misma transformación puede ser en realidad muy “instrumental”, curricularmente hablando, evitando con ello la posibilidad de transformar la escuela y su currículum a partir del pluralismo en las formas de concebir y construir conocimiento. Finalmente, si pudiéramos releer o resignificar estos enfoques educativos (que en el contexto español se leen más como un enfoque pedagógico-instrumental) con una lectura intercultural crítica del currículum (que en el contexto mexicano-latinoamericano se lee como un enfoque político-pedagógico transformador), ¿qué tipo de escuela estaríamos promoviendo? Lo que me lleva a señalar, que este debate es parte de un debate educativo mayor en el que el enfoque intercultural con mirada comparativa tiene mucho que aportar.

Referencias bibliográficas

- Bertely, M. 1997. Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En M. Bertely y A. Robles (coords.). *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, México: COMIE. Pp. 192-203.
- Devalle, S. B. C. 1989. “Introducción”, en S. Devalle (comp.). *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de estado*, México: El Colegio de México. Pp. 11-40.
- Hamel, R. E. 2003. “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En IEEPO, Inclusión y diversidad. *Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO. Pp. 130-167.
- Jiménez Naranjo, Y. 2012. Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VXVII, 52: 167-189. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Maldonado, B. 2002. *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México: INAH.
- Mayer, E. 1982. Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. *América Indígena III* (México), 2, XLII: 269-280.
- Rockwell, E. 2001. ¿Es posible transformar la escuela? Identidades. *Revista de educación y cultura* (Oaxaca, México: IEEPO), 2, 7: 4-21.

- Stavenhagen, R. 1996. Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas. En U. Klesing-Rempel y A. Knoop (coords.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México: Plaza y Valdés - Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional. Pp. 71-94.
- Tomlinson, C. A. 2003. *El aula diversificada*. México: SEP-Biblioteca para la actualización del maestro.

Jóvenes indígenas transnacionales y paradigmas de desarrollo alternativo: encarnación, aprendizaje y traducción entre formas de conocimiento en condiciones de globalización

Fina Carpena-Méndez. Oregon State University. fina.carpena@oregonstate.edu

Uno de los aspectos más desatendidos de la condición moderna es la relación entre formas de aprendizaje, sistemas de conocimiento, y la agencia socio-política de la infancia y la juventud. La globalización de determinadas culturas de la escolarización ha constituido un factor crucial en la reestructuración de los procesos cognitivos y la formación de subjetividades que perciben y habitan sus entornos diarios de forma fragmentada y lineal. Este trabajo parte de un proyecto etnográfico multi-temporal con niños nahuas que están entre la primera generación escolarizada de sus familias (en escuelas que no contemplan la educación indígena), y jóvenes de dichas comunidades que fueron los primeros en migrar a los EEUU. La escolarización obligatoria de los niños indígenas en México (con programas sociales como *Oportunidades*) se dio a la par que una constelación de políticas neoliberales dismantelaba las economías locales de subsistencia y promovía las migraciones transnacionales bajo imaginarios globales de los migrantes como agentes de desarrollo económico.

En el contexto de la constelación de políticas neoliberales aplicadas desde finales de los noventa, las comunidades rurales indígenas de Puebla (México), sin experiencia previa en la migración transnacional, fueron rápidamente incorporadas a circuitos migratorios a los EEUU. Lo que con frecuencia ha sido desatendido al considerar cómo podría abordarse la articulación de los patrones migratorios contemporáneos, las relaciones agrarias emergentes, y las nuevas formas de vida y de identidad, es el hecho de que los momentos de disrupción histórica requieren de actores sociales clave como los niños y los jóvenes. Esto es, la migración transnacional de comunidades indígenas que hasta hace poco estaban dedicadas a la agricultura de subsistencia se ha ido configurando cada vez más como un proceso juvenil. Abordar los cambios en las relaciones socio-ecológicas así como en los patrones de tenencia y uso de la tierra en el contexto del relevo generacional en comunidades indígenas transnacionales requiere de atención etnográfica a las prácticas, la agencia socio-política, y la creación de conocimiento e identidad de los jóvenes.

Este masivo éxodo rural señala un proceso multifacético de desposesión de los jóvenes rurales. Por un lado, los adolescentes están siendo apartados de formas de conocimiento y prácticas diarias

ligadas al mantenimiento de los recursos locales en contextos específicos de relaciones humano-ecológicas, de vidas sociales y economías morales basadas en la inter-dependencia y la reciprocidad entre la gente y con el entorno natural. El proyecto migratorio implica la huida imaginada de una situación de profundizada desigualdad social e incertidumbre económica en el campo mexicano que se vuelve una realidad que debe ser enfrentada de nuevo en el contexto migratorio de recepción como un fenómeno total. Mientras las trayectorias de vida de los jóvenes se van configurando a través de la movilidad y la circulación a través de la frontera, incorporando nuevas prácticas sociales e identidades basadas en formas de consumo globalizado, sus tierras, recursos naturales y conocimientos están siendo apropiados para y por el mercado.

Los jóvenes nahuas fueron desarraigados de las actividades de subsistencia en sus comunidades rurales para trabajar en la expansión sin precedentes de la economía informal en los EEUU. A través de patrones de migración indocumentada circular que duraban unos dos o tres años, los jóvenes buscaban trabajos no protegidos de bajos salarios en Nueva York y Nueva Jersey, principalmente en restaurantes. En poco tiempo muchos se convirtieron en hábiles cocineros, mientras regresaban periódicamente a México, esforzándose por forjar nuevas formas de pertenencia a la vida social de sus comunidades rurales. Los retornos a México no eran el final del proceso o experiencia migratoria de los jóvenes sino parte integral del circuito migratorio transnacional. Los jóvenes están reviviendo y reformando prácticas e ideologías del pasado a través de su auto-organización en bandas o pandillas que, operando bajo la misma lógica práctica y moral en paralelo al sistema de cargos durante el ciclo festivo, trabajan a ambos lados de la frontera como una nueva institución transnacional que hace posible la recepción en los EEUU y la reinscripción de vuelta en México rural (Carpena-Méndez, en prensa). Esto muestra cuán hábiles son los jóvenes para auto-organizarse a pesar del emergente colapso de las jerarquías morales y de autoridad basadas en la edad. Esta auto-organización transnacional de los jóvenes, construida sobre la base de nociones específicas de la persona interdependiente y de sus esfuerzos por forjar formas de pertenencia a la vida social rural, les ha permitido (después de varios ciclos migratorios a los EEUU) concebir proyectos productivos alternativos que les permitan sostener sus comunidades transnacionales y a la vez mantener sus tierras comunitarias productivas.

Las políticas neoliberales para el campo mexicano y la migración transnacional han reconfigurado la posición social y las subjetividades de los niños rurales en consumidores y sujetos económicamente dependientes. Sin embargo, y a pesar de su dependencia cada vez mayor de las remesas de padres y hermanos migrantes, de las desalentadoras perspectivas agrarias, y de un legado cultural desacreditado, los niños dejados atrás en estas comunidades indígenas han contribuido a remendar las rupturas del día a día y sostener el trabajo agrícola, a la vez que hacían malabares con las entradas y salidas de la escuela. Las representaciones de los niños dejados atrás como sujetos dependientes de las remesas ha oscurecido los esfuerzos que los niños hacen para sostener el día a día en las nuevas comunidades migrantes. Las contribuciones de los niños al sostenimiento del trabajo agrícola y de las prácticas diarias tiene una importante dimensión educativa y de aprendizaje.

Durante los primeros años de la emigración, cuando las familias tenían dificultades en reunir suficientes trabajadores para las tareas agrícolas, el trabajo de los niños pareció intensificarse, incluso

en los hogares que recibían remesas. Muchos niños dejados atrás estuvieron sobrecargados de responsabilidad y trabajo, manejando expectativas contradictorias de los padres migrantes, sus cuidadores, sus pares, y la escuela. En hogares donde no había suficientes manos disponibles debido a la emigración, los niños faltaban a la escuela en momentos pico del ciclo agrícola. El conocimiento cultural, agrícola, y medioambiental se adquiría de forma profundamente interrelacionada, en las prácticas diarias, en relación íntima con el entorno local social y natural. Los niños encarnaron este saber hacer de forma no enteramente consciente, ya que la naturaleza de este conocimiento no puede ser solamente capturada, articulada y transmitida en el lenguaje; y en parte, porque este conocimiento no era reconocido como tal en la escuela. Las epistemologías indígenas están interrelacionadas con modos de aprendizaje en economías de subsistencia que se dan sin esfuerzo, no coercitivos, centrados en la autonomía y la iniciativa del aprendiz, a través de la articulación de actividad y pensamiento en su integración en el contexto inmediato. El ritmo de aprendizaje lo marca el aprendiz y no se espera que todos desarrollen el mismo nivel de interés o competencia. Por lo tanto, los modos y estilos de aprendizaje en economías de subsistencia dan forma a la naturaleza de lo que ha sido llamado conocimiento tradicional agrícola y medioambiental: situado localmente en carácter, no es un sistema de conocimiento exhaustivo donde todos los miembros de la comunidad comparten el mismo nivel de competencia.

México está en proceso de dismantelar un sistema agrario que históricamente ha proporcionado seguridad alimentaria en las zonas rurales. Los niños y los jóvenes son actores claves en los procesos concurrentes de reformar y reproducir formas de vida: ellos encarnan, reforman y se reapropian de flujos contradictorios de conocimiento y prácticas. Y sin embargo, los jóvenes no son tenidos en cuenta en los análisis de este momento de transformación histórica. A pesar de que están cargando con los profundos costes sociales de la reestructuración agraria, la migración, el desarraigo, y la inseguridad alimentaria, los jóvenes de comunidades indígenas intentan mantener una forma de vida que permita la sustentabilidad social y medioambiental, manteniendo el control de sus recursos naturales y comunitarios.

La constelación de políticas neoliberales que ha reestructurado la condición de vida y promovido las migraciones transnacionales no ha podido dotar a las comunidades rurales de formas alternativas de vida socio-económicamente sustentables. Las remesas no generaron actividades productivas y pronto más remesas fueron necesarias para mantener estilos de vida dependientes del consumo, generando así más migración. Sin embargo, las trayectorias de vida móviles de estos jóvenes los han posicionado de forma única para hacerse con diferentes formas de conocimiento, ya que tienen memorias encarnadas y una sólida experiencia de distintas formas de vida. A través de las reconfiguraciones de género en el contexto de la migración, los muchachos nahuas se convirtieron en hábiles cocineros en Filadelfia, a la vez que tomaban conciencia de las luchas locales en los EEUU para cambiar el sistema alimentario hacia una mayor justicia social, salud pública y sustentabilidad ambiental. El agotamiento, la enfermedad, la depresión, y los accidentes son parte inextricable de las condiciones de vida y trabajo diarias que caracterizan la integración subalterna de inmigrantes indígenas de México en la reestructuración neoliberal del mercado de trabajo en los EEUU. Es desde estas experiencias que una conciencia encarnada de su posición en el mundo emerge en algunos de los jóvenes. Trabajar en los extremos opuestos del sistema alimentario global ha facilitado a

los jóvenes nahuas una renovada conciencia de las interconexiones entre su mundo y el mundo de sus Otros, permitiéndoles reapropiarse de su cultura después de haber sido sujetos a formas de desposesión y dominación simbólica como son la experiencia de la escolarización seguida de la experiencia migratoria. Equipados con nuevas experiencias encarnadas y sensoriales, la posibilidad de recordar sus infancias recientes como agricultores de subsistencia, y una nueva comprensión de sí mismos, algunos jóvenes nahuas están regresando a México en el contexto de la recesión económica para impulsar agendas fundamentadas en otros imaginarios. Nuevos procesos de migración forzada de retorno debido a la deportación o pérdida de trabajo se han puesto de manifiesto en los últimos años, después de la recesión del 2008. Las tácticas que los jóvenes emplean para enfrentarse a esta situación les hacen resituar la esperanza en el futuro en sus pueblos, en México.

A pesar de más de una década de migración circular y recepción de remesas, muchas familias han continuado cultivando sus milpas como una ayuda a la economía familiar, una estrategia contra la inseguridad alimentaria y para mantener sus tierras productivas. Los jóvenes nahuas organizados a ambos lados de la frontera están luchando por mantener sus campos de maíz criollo azul para producir pinole como un producto artesanal para ser exportado a los EEUU, intentando así crear nuevas formas de ganarse la vida desde los conocimientos y los recursos locales, con la esperanza de detener el flujo migratorio juvenil. Pinole es harina de maíz azul para una bebida local que se prepara para los niños en ocasiones especiales. Los jóvenes lo asocian a preciadas memorias infantiles de cuidados maternos. Los cocineros nahuas en Filadelfia sedujeron a sus jefes y clientes introduciendo recetas hechas con pinole en los menús. Pronto los productos hechos con pinole para el gusto y hábitos alimentarios de los americanos (galletas, helados, leche, yogurts...) eran vendidos en mercados semanales y eventos culturales. Algunos jóvenes regresaron a México para organizar a las familias productoras para el proyecto transnacional del pinole mientras otros promovían los productos en los EEUU y buscaban el apoyo de fundaciones para afrontar los procedimientos legales de certificación para la importación del producto, ya que la mayoría de los jóvenes son indocumentados.

Aunque los jóvenes no conocían el concepto de cultivo biológico, pronto se dieron cuenta de que tenía una resonancia en la forma en que sus abuelos cultivaban maíz y frijol en el pasado. Una renovada auto-comprensión como sujetos de conocimiento valioso, aunque basado en experiencias encarnadas en diferentes formas de vida, sólo pudo articularse cuando fue interceptada por los mercados globales neoliberales verdes y de la identidad étnica. En la globalización neoliberal la identidad étnica y la naturaleza han sido absorbidas por el régimen de propiedad intelectual. La comercialización de la etnicidad es parte de un proceso más amplio en el que instituciones y entidades sociales son progresivamente definidas en términos de empresa comercial (Comaroff y Comaroff, 2009). Simultáneamente, las naturalezas en las que vive la gente están siendo comercializadas a través de procesos de apropiación de tierras y recursos naturales para el mercado (Fairhead *et al.*, 2012).

Los migrantes indígenas adolescentes y veinteañeros que habían hecho todo lo posible para ocultar sus habilidades para hablar náhuatl y superar la indianidad de sus abuelos se encuentran ahora manejando las contradicciones entre ser posicionados en lo más bajo de la jerarquía etno-racial y

socio-laboral en los EEUU y ser construidos como portadores de conocimiento tradicional para el mercado global. Al basarse en las prácticas agrícolas y recursos locales, su intención era producir maíz azul para mercados regionales en México y para los desayunos escolares. Pero el proyecto pronto mutó a una empresa comercial en busca de posibles nichos en el mercado internacional de los “alimentos sanos”. Aunque se previó que el proyecto se basaría en lo que se ha llamado “conocimiento agrícola tradicional”, el proceso de producción acabó requiriendo el entrenamiento de las familias campesinas en cuerpos de conocimiento y técnicas de agricultura orgánica y sustentable que circulan globalmente. Estas prácticas están insertas en marcos sociales y discursivos que incluyen relaciones de poder, imaginarios, y construcciones de identidad de las que no pueden ser separadas. La agencia que financió el proyecto requirió realizar múltiples talleres como técnicas de composta y de control ecológico de plagas, además de otros sobre equidad de género y edad (con el objetivo de reformar las divisiones del trabajo en la comunidad). La organización transnacional del proyecto productivo se basó en las formas de organización y las idas y venidas a ambos lados de la frontera de los jóvenes. Algunos regresaron a México a organizar a las familias productoras y crear una organización gemela a la de Filadelfia para coordinar las acciones de ambas. Hicieron de mediadores y traductores entre sus padres y abuelos y los múltiples técnicos, ingenieros e investigadores que fueron llamados por la fundación que los apoyó para guiar y supervisar la producción de maíz.

El proceso de retorno de algunos de los jóvenes no se dio sin contradicciones, tensiones y conflictos entre generaciones y entre distintas facciones de la comunidad por el uso de la tierra. Las economías locales de subsistencia estaban siendo desmanteladas a través de la retirada por parte del estado de créditos y subsidios a los pequeños productores, después de décadas de profundizar su dependencia de fertilizantes comerciales y pesticidas. El llamado conocimiento tradicional de las comunidades indígenas incluía la incorporación y adaptación de prácticas como el uso del arado, fertilizantes, y herbicidas. Los jóvenes migrantes retornados, que tenían memorias de haber trabajado en las milpas cuando eran niños pero que habían sido desplazados del trabajo agrícola durante la adolescencia, están viviendo procesos complejos de traducción e imbricación de conocimientos. No están recurriendo a sus abuelos como custodios del conocimiento agrícola, sino involucrándolos en hacer frente juntos a las condiciones de degradación medioambiental y las actuales ecologías rebeldes en la lucha por preservar las tierras comunitarias. Con la reforma de la constitución que permite la privatización ejidal, los ancianos, sin embargo, son los encargados del trabajo de recordar quién tiene derechos a qué tierra.

Cuando se inició el proyecto transnacional del pinole, se planeó incorporar a todas las familias de la comunidad siguiendo las formas de organización social en barrios. Los conflictos se desataron tan pronto como los jóvenes que iniciaron el proyecto en Filadelfia empezaron a dejar el control del proceso de producción en manos de “expertos” (ingenieros agrícolas y personal de las ONGs), los cuales, por otro lado, tuvieron un papel crucial en conseguir las certificaciones orgánicas y resolver la fase de comercialización. Estos expertos se posicionan como intérpretes legítimos de las formas de saber locales, con el rol de rescatar, revivir, y mejorar el maíz azul, y enseñar a los jóvenes a preservarlo para las generaciones futuras. Durante la visita a las milpas de Juan, uno de los ingenieros explicó:

“El maíz azul es muy importante localmente. Nuestra tarea es mejorarlo. Nuestro interés es por el color azul, producido por antocianinas, un antioxidante, del cual se puede hacer un uso comercial. Aisladas, las antocianinas se pueden usar como colorante natural y tienen mucho potencial en el mercado de los alimentos sanos. Es debido a estos intereses que hemos invadido las parcelas de esta gente con nuestras ideas.”

El discurso del experto es un acto de apropiación y traducción en el que el saber encarnado que ha sostenido el cultivo del maíz durante generaciones y la inventiva y las contribuciones de los jóvenes a dicho proceso se ven oscurecidas.

Javier, uno de los pioneros del proyecto en Filadelfia, y ahora un migrante retornado, explicó:

“Aquí la gente tiene sus maneras de hacer las cosas... y nos empezamos a meter con el orgullo de la gente. Porque aquí nosotros sabemos cómo cultivar maíz. Nuestra idea fue usar recursos y conocimientos locales, usar lo que ya teníamos, pero empezaron a llegar ingenieros, por docenas... Vamos a compostar, vamos a hacer surcos para retener el agua, vamos a hacer esta y otra cosa... No! ¿Te imaginas los ancianos? Todas estas cosas no van a funcionar, eso es lo que dijeron... y tuvieron razón... porque toma tiempo y atención adaptarse a cada parcela, cada terreno es distinto, tienes que ir todos los días a la milpa para saberlo...” (Javier, 17 cuando migró por primera vez a Filadelfia, ahora 24).

El proyecto del pinole fue concebido por jóvenes en Filadelfia cuyas subjetividades estaban en un proceso constante de reconfiguración, primero por regímenes materiales y discursivos de desarrollo y migración, y después por las visiones neoliberales de la agricultura verde y sustentable dentro de los valores y la lógica del mercado. Para verse a sí mismos como sujetos de conocimiento se requirió una reevaluación del pasado (una forma de vida basada en la subsistencia) dentro de un marco discursivo anclado en conceptos como sustentabilidad, ecológico, biodiversidad, y autónomo; esto es, una desarticulación del pensarse a sí mismos como sujetos con necesidad constante de mejora, producido por sucesivas rondas históricas violentas de modernización y desarrollo, e internalizado en instituciones como la escuela. Se requirió una reinención del campo no como un espacio simbólico de muerte y falta de futuro, imagen que es facilitada y se hace posible por el deseo generalizado entre los jóvenes de emigrar y ver el mundo fuera de sus comunidades, sino como un campo simbólico abierto a la posibilidad de la vivencia de una juventud moderna; como una posición de sujeto que no renuncia a las prácticas agrícolas como fuente de la deficiencia, vergüenza, e inadecuación, sino que las reconfigura y reapropia como impulsoras de la esperanza y agencia colectiva. Hay, sin embargo, en estos tiempos de confusión, poco acuerdo en la comunidad sobre cómo mantener la continuidad de la vida, o qué orden debe ser creado o restaurado.

Los procesos de aprendizaje, lejos de ser procesos de transmisión cultural, son actos comunicativos que requieren la recreación por parte del que aprende, en una continua generación a lo largo de trayectorias móviles (Bloch 2005, Ingold 2011). El conocimiento aprendido no es preexistente sino que es sujeto a un proceso de continua generación por parte de los jóvenes, siempre en interacción con otros y con el mundo. Es por eso que no podemos entender las comunidades indígenas contemporáneas sin considerar a los niños y jóvenes como sujetos clave de transformación histórica,

a través de sus experiencias de movilidad, transculturalidad y el manejo de distintas formas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Bloch, M. 2005. *Essays on Cultural Transmission*. Oxford: Berg.

Carpena-Méndez, F. (en prensa). Transnational / Indigenous Youth: Learning, Feeling, and Being in Globalized Contexts. En A. Veale y G. Donna (eds.), *New Mobilities: Children/Youth, Migration, Globalisation*. Palgrave Macmillan.

Comaroff, J., y J. Comaroff. 2009. *Ethnicity Inc*. Chicago: The University of Chicago Press.

Fairhead, J., Leach, M., e I. Scoones. 2012. Green Grabbing: A New Appropriation of Nature? *The Journal of Peasant Studies*, 39, 2: 237-261.

Ingold, T. 2011. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge, and Description*. London: Routledge.

3º A: In-consecuencia política y mediaciones difusas en la era (escuela) de la racionalidad instrumental (evaluadora) y la alta velocidad

Feliciano Castaño Villar. Universidad de Granada. fcvillar@ugr.es

Las sociedades son *entramados* (Elías, 1999) en perpetua formación entre instituciones, más o menos destituidas, y campos que tienen relaciones de tensión, alianza y conflicto. Esta concepción weberiana (Weber, 2002) supone considerar a la sociedad (escuela) como un conjunto de terrenos donde hay diferentes dinámicas en acción, atenuando la visión funcionalista, para ampliar la comprensión de la génesis y la dinámica de las instituciones (Martín-Criado, 2010). Abriendo la puerta a interdependencias, ambivalencias, conflictos y complejidades históricas que existen en las relaciones.

El desafío es leer y escribir la experiencia con la necesaria reflexividad¹ y con la suficiente valentía.

Presentación

3º A es una investigación² centrada en el estudio de las relaciones inter-personales y las prácticas políticas de un grupo-aula de 30 estudiantes de 3º de la ESO, grupo iniciador del programa bilingüe. Los con-textos de estudio son el aula, centro, municipio y los lugares de ocio del grupo, tanto en sus inter-acciones directas como en las mediadas por las pantallas. El enfoque aplicado se aproxima a la etnografía multi-situada (Marcus, 2001) y reflexiva. El trabajo de campo se ha realizado durante los dos últimos trimestres del curso 2011-12 en un instituto público, dotado de recursos administrativos y ubicado en un municipio del cinturón metropolitano de una ciudad media. La organización escolar del IES se realiza por grupos *flexibles* determinados según logro académico.

1 Reflexividad para el conocimiento de los hechos sociales (Maus, 2006) y el método aplicado en el quehacer empírico (Malinowski, 2001), en el sentido de vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1987) y de razonamiento socio-etno-histórico (Passeron, 2011) e incluyendo en ella el marco de referencia (Goffman, 2006) y bajo una mirada dialéctica del trabajo científico (Sacristán, 1987).

2 Dentro del proyecto del Plan Nacional de I+D+i EDU2010-18585: La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

Las prácticas de investigación han sido entrevistas en profundidad (21 estudiantes y 3 docentes), observación (IES, parque del municipio, casa de cultura, cafetería y un par de centros de ocio-comercial de la capital), un sociograma y otras actividades exploratorias como *carta a una maestra y texto libre*³. La literatura gris, la científica, los textos generados y la devolución de resultados a estudiantes y docentes han impulsado el contraste y la discusión entre lo empírico/teórico, así como entre lo registrado, interpretado e interpelado.

3º A: Clase e instituto

El aula es un espacio físico basado en líneas rectas y paralelas, orientadas al principal protagonista que controla, amenaza y habla. Son constantes las expresiones docentes como:

“callaros, os voy a poner un cero, atended, silencio, ya sabéis que no me gusta poner partes, si alguien quiere, puede ir al jefe de estudios, si queréis pongo un examen, etc.”

Bajo esta matriz de filas-columnas los cuerpos no dejan de encontrar posiciones que rompen tal constricción, posibilitando el desarrollo intermitente del deseo de hablar, mirar y ser mirado, susurrar palabras e incluso intercambiar caricias y ejercicios entre iguales.

El grupo lo forman 15 chicas y 15 chicos de catorce-quince años, cuatro personas son de procedencia no española. Cinco estudiantes tienen dificultades económicas familiares, dos pertenecen a una clase media-alta y el resto están alrededor de la clase media-trabajadora. Coinciden las peores (mejores) ganancias académicas con un escaso (mayor) capital económico y cultural. Nadie del grupo presenta disfunción física/intelectual declarada.

Las personas del grupo se juntan por semejanza según sexo, logro académico, apariencia física y según la construcción social del gusto. Entre los diferentes grupos de colegas apenas reconocen las dificultades estructurales y coyunturales del resto. Se aprecia el desconocimiento de las diferentes circunstancias, respecto al viaje a Inglaterra dicen:

“...me gustaría ir..., pero no tengo dinero.” Ramón. “...es que el resto no quisieron, no les gusta, Juanma tiene buen nivel y no quiere, dice que no le gusta...” Erika. “Cada uno hace lo que quiere.” Ana. “También tenemos problemas económicos, vendimos libros pa’ sacar dinero, pero por mucho que vendas...” Carmen.

No se reconoce la exclusión de personas por sus características etno-raciales, físicas y/o sociales. Las problemáticas⁴ de las personas se ven como pertenencia individual, el logro o caída es responsabilidad de cada cual. Cuando se siente interpelado moralmente por la pregunta, en ocasiones, se muestra la des-responsabilización del rechazo a las(os) demás.

3 Sugeridas por la escuela de Barbiana (VV.AA, 1998) y en Freinet (1996).

4 En Barbiana los chicos y chicas dicen (AA.VV, 1998: 10) “he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir solo, la avaricia.” Fernández Buey (2003) edifica una filosofía de la responsabilidad, capaz de volver a vincular hermanando la política y la propia vida como ética de lo colectivo.

“Este año no hay niños fuera, Teresa por ejemplo, era nueva, y Jia Li, pero como se ha ido ya na’. ...nadie la quería, tenía que ir el profesor y finalmente la metimos en nuestro grupo porque nos daba cosa. La ven de otro país o algo y..., no sé, la ven diferente.” Sagrario.

En el instituto las segregaciones son naturalizadas, igualmente en los parques, la biblioteca o los centros de ocio-comercial. La diferencia social y étnica⁵ aparece como un rasgo poco atractivo para la mayoría. No obstante, en el centro hay multitud de actividades (puntuales) de *sensibilización*, pero las observadas; fiesta de la *inter-culturalidad* (música, artesanía,...) y exposición de fotos tienen una naturaleza de consumo-espectáculo. Impulsadas y desarrolladas por el profesorado, apenas participan estudiantes en el proceso, desarrollando un papel pasivo y des-afectado⁶.

Francisco no cumple el molde habitual asignado para un chico. No encuentra aceptación, salvo en un grupo reducido de chicas y un amigo.

“No me siento parte de Almiar⁷... Desde pequeño me han humillado por ser niño y bailar, y no jugar al fútbol... Ahora niños de 12 años se creen importantes por contestarle al maestro, beber o ir a alguna fiesta de mayores.” Francisco.

La relación entre estudiante-profesor(a) está condicionada por la mediación evaluadora-examinadora, se expresa la imposibilidad de decir las cosas a la cara en caso de sentirse mal, salvo excepciones como la anterior. Hay una prevalencia de la des-estima y la simulación. Aflora una degradación comunicacional, donde el pragmatismo impone en la relación una subjetivación calculadora.

“Ante un malestar ¿Preferís hablarlo?” “-Es peor, es imposible solucionarlo, te puede influir en la nota,... Siempre te preguntan al final qué mejoraría y luego hacen lo que les da la gana... mejor callarse”. Jesús.

“Hay que decirle lo que él quiere escuchar... así no tienes mala relación, no te afecta a la evaluación.” A.

El *jefe de estudios* junto al *parte* es el corrector simbólico, para conseguir la atención (o simulación de la misma). Hay una falta de adhesión hacia los órganos de representación-participación. La participación y la toma de decisiones colectiva es mínima, relegada a poner fecha de examen.

“El jefe de estudios sirve para decirte... si te portas mal te llevamos al jefe de estudios.”

“¿Delegado?, es que no queríamos ser nadie, salió Juan... Iba por el parte,...las tizas... y a veces alguna reunión en el recreo, pero casi nunca.” Sagrario.

5 “¿Tenéis alguna amiga o amigo gitano?” P: “No nos gusta su actitud, ni su forma de ser”. I: “Además como siempre van en grupo, pues no vas a llegar ahí...” Inma y Paula.

6 Enmascarando los conflictos por medio de la ritualización-consumo de costumbres. Frente a una ciudadanía sensible y enraizada con la plural comunidad, convirtiéndose la responsabilidad colectiva de la escuela (vida) en derechos del consumidor(a) de las personas, como bien refleja Martínez (2005: 33).

7 Nombre ficticio del municipio. Igualmente, las personas se citan bajo pseudónimo.

“¿Demócratas? No, son como los políticos, cada uno hace lo que le conviene. Y en el instituto menos...” Darío.

La centralidad del diagnóstico y el expediente individual impulsa una pedagogía de la disciplina (subordinación) funcional, ajena a una relación profesorado/alumnado basada en la confianza, la responsabilidad-libertad y el diálogo (discusión) acerca de la vida, el mundo y su comprensión. En el aula se aprende-enseña a examinarse, a competir con el resto, creándose un frenesí de automatismos que desplazan a la posibilidad de reflexionar y dialogar sobre contenidos. Un acelerado modelo de pedagogía intensiva repleto de multi-tareas, que privilegia a estudiantes que saben gestionar los ejercicios computables, maximizando los resultados por medio del cumplimiento de las exigencias. Una vertebración desde el paradigma de la evaluación orientada a resultados estándares.

“Competencia hay muchísima, cuando el maestro dice quién sabe esto, todos levantando las manos.” María. “No debería preocuparnos tanto la selectividad, pero en verdad, ya está ahí.” Eugenio.

“-...el 2º trimestre, la última do’ semana’, ¡madre mía! fueron mortales; exámene’, obra’, baile, -Si, que pasada... ”pa’ arriba, pa’abajo”...” Eugenio y Mario.

3º A, sobre todo los y las mejores calificados tienen una marca de distinción⁸ intelectual en el centro, al otro extremo estarían “los del PCPI”. Valga el testimonio, de las dos personas con mayor capital económico y cultural de la clase, hacia aquellas(os) de menor logro académico del centro, justificando la división estudiante bueno/malo y su proyección en un futuro trabajo intelectual/manual:

“...suspenden porque no hacen nada...” “- ...si su familia está bien, es que no hacen... si estudian por lo menos un ciclo... Desaprovechan las oportunidades. Siempre viviendo de sus padres. Aunque bueno, yo pienso que debe de haber de todo, porque si no perde... (perderíamos)... Tiene que haber camareros”. Inma y Paula.

Más allá del IES: In-comunicación, des-conexión y tele-conexión

“En mi casa la tele está puesta todo el santo día... Mi hermano cuando quiere ver los dibujos en el salón y los hijos cada uno en su habitación.” Ramón.

Los hogares tele-(des)ordenados descritos por las y los jóvenes revelan una brecha comunicacional en la unidad doméstica, la comunicación/información directa disminuye frente a la mediática. Aparece la posibilidad de ir más allá virtualmente, ampliando el limitado círculo de colegas al “expandido” tele-círculo de amistades.

El yo individual hiper-conectado supone un aumento en la brecha relacional del hogar doméstico, pasando menos tiempo y espacio compartiendo sin medios, convirtiéndose en ocasiones el medio

⁸ “Nos lo tenemos muy creído, por lo de ser bilingüe, y también ha bajado el nivel.” Eugenio. “Nos llaman las empollonas porque estamos en bilingüe.” Celia. “...somos alumnos ma’ inteligentes.”

⁹ Programa de Cualificación Profesional Inicial, compensatoria.

en un fin en sí mismo para diferenciarse, auto-(tele)cultivarse o como antídoto contra la incomunicación familiar y vía para evitar el vacío y/o la tensión.

Las medidas parentales tomadas al respecto suelen ser relativas al control restrictivo.

“A mí de vez en cuando me dicen, que tengas cuidado, creen que vas a entrar con violadores y todo eso... yo me río y se enfadan.” Darío.

Las relaciones más significativas –con un vínculo social fuerte–, según expresan, son las directas. Aquellas dadas por las vivencias en común; excursiones, confesiones, aventuras,... quedando relegadas a un plano inferior con tanto productivismo y control/des-atención parental. No obstante los media, fuente de estimulación permanente y sociabilidad intensa, da recompensas inmediatas frente al déficit de experiencia socio-vital. En las redes de las pantallas hay un gran peso de lo simbólico, aspecto que potencia los vínculos sociales por medio de hábitos y mercancías de consumo. A partir del simbolismo que generan los productos de consumo se hacen lazos sociales por medio de identificaciones y distinciones, que de algún modo van configurando la identidad del sujeto. Se habla de un practicar, un tele-conectarse como hábito, sin objetivo definido previo, abrirse al mundo virtual de la pantalla, probar a hacer (ser). Según Tere:

“unas cosas llevan a otras y así, a veces empieza a agobiar y digo basta, pero... también otras nada, no me doy cuenta y al final he estado toda la tarde y me duele la cabeza”.

La amplitud simbólica y audiovisual que ofrece todo el mercado social e informacional de las pantallas aumenta para la/el navegante intensivo, revelando una tele-reclusión o tele-expansión del placer. La ilusión de una autonomía y libertad de elección que ofrecen los *media* frente a un a cara restringido aumenta ese mercantilismo antropológico del consumo-hago-crezco luego existo, compensador/productor de malestares. La sobre-información¹⁰ y la tele-conexión suponen un impulso al placer de saber, inter-actuar, un modo de subsanar la fluidez y el vacío de la vida institucional, que según la trayectoria que siga, puede convertir a la curiosidad en abandono, fuga o saturación. La confluencia de múltiples contextos por medio de la tele-conexión móvil y el aumento de la saturación fragmentada, supone una crisis del estar, un declinar de la experiencia de la presencia¹¹ y de la capacidad de los sentidos sobre la vivencia directa.

Apostillando

Existen contradicciones y ambivalencias en el profesorado crítico-sensible y también en estudiantes respecto a los sentidos y las prácticas que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la construcción colectiva del centro y del proyecto educativo.

¹⁰ O info-toxicación, implicando un menor interés de la ciudadanía por el mundo en el que vive, Ortega (2011).

¹¹ Benjamin (2001) cuenta que la experiencia de la vida se empobrece a medida que aumenta la riqueza de la información y la de los productos. El aumento de la incapacidad de narrar, de contar la propia vivencia deviene la experiencia a objeto de consumo o a átomos aislados. Síntoma de la pobreza contemporánea.

No hay vivencia democrática por parte del estudiantado en los diferentes procesos de circulación de información, participación-comunicación, uso de recursos¹² y toma de decisiones. Tampoco en la toma de decisiones del claustro, según el profesorado más crítico, dejando que el consenso emerja de la voz principal del director por agotamiento y desgaste del resto.

Los y las jóvenes pasan cada vez más tiempo tele-conectados, incluso en los tiempos libres que comparten en centros de ocio-comercial¹³. No desarrollan una educación mediática, y mucho menos una praxis reflexiva y creativa con los medios, dicen que éste estudio les ha servido para empezar a reflexionar sobre estas cuestiones.

Referencias

- Benjamin, W. 2008. *Cartas de la época de Ibiza*. Valencia: Pre-textos.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y J.-C. Passeron. 1987. *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Elias, N. 1999. *Sociología fundamental*, Barcelona: Gedisa.
- Fernández-Buey, F. 2003. *Poliética*. Barcelona: Losada.
- Freinet, C. 1996. *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. 2006. *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS.
- Malinowski, B. 2001. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Marcus, G. 2001. *Etnografía en/del sistema Mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal*. Alteridades, 11.
- Martín-Criado, E. 2010. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez-Rodríguez, J. B. 2005. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Mauss, M. 2006. *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, F. 2011. *La política mediatizada*. Madrid: Alianza.
- Passeron, J.-C. 2011. *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Madrid: Siglo XXI.
- Sacristán, M. 1987. *Pacifismo, ecología y política alternativa* Barcelona: Icaria.
- VV.AA. 1998. *Carta a una maestra*, PPC.
- Weber, M. 2002. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: FCE.

12 Es destacable la voluntaria disposición de un profesor que ante la propuesta de dos alumnos, acude un día a la semana al centro fuera de su horario laboral para abrir el pabellón deportivo y poner con ello la infraestructura al servicio del ocio de los chavales.

13 Horizonte preferente en las salidas, el centro de ocio comercial como espacio donde enmendar todas las expectativas y lazos comunes que ofrece el consumo.

Teoría emergente sobre educación intercultural: narrativas de profesores en formación de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Viña del Mar (Chile)

Ricardo Muñoz Román. Becario Banco Santander - Universidad de Zaragoza, Universidad Viña del Mar. r.munoz.roman@gmail.com

Introducción

Nicole es estudiante de 4° año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Viña del Mar y ha realizado dos prácticas, inicial e intermedia. Fue una de nuestras informantes clave durante el proceso de trabajo de campo realizado entre septiembre y diciembre de 2012. Acerca de la noción de educación intercultural sostiene que

“lo entiendo como un proyecto educativo, de manera general, enfocado a la integración de las diversas culturas que viven en el país y dándole los espacios que se corresponden a esas manifestaciones. Entendiendo que hay una cultura hegemónica, abrir los espacios de interculturalidad, reconociéndose como una nación multicultural, asumiendo que hay múltiples culturas en un mismo espacio. Desde ahí podemos trabajar la interculturalidad integrando a esas culturas en un proyecto educativo que incluya esa diversidad de cuestiones que se dan en nuestra sociedad. Dentro del currículum, cierto, hay nociones de reconocimiento a los pueblos indígenas; en ciertos grados, se potencia en cierto sentido la diversidad cultural, pero no se apunta, o sea ese no es el foco principal. No se ve una intención por parte del Gobierno de reconocer culturalmente la diversidad en la que vivimos.”

En cuanto a su proceso formativo señala que

“bajo las nociones que uno maneja y lo que uno ha aprendido estos años, hay nociones y hay una intención de generar docentes, profesores, futuros profesores con el compromiso social y con el compromiso como sujetos históricos de cambio: asumiendo ese rol uno entiende que la pedagogía y la escuela es un espacio abierto y en que conviven y se disputan muchos

pensamientos, se disputan ideologías, se disputan espacios socioculturales. Bajo esa noción uno es consciente de lo que pasa hoy en día en el aula”.

Este relato al igual que el de los demás participantes, permite comprender que el concepto de educación se evidencian diversas representaciones sociales, incluso contradictorias las que bien podrían alentar u obstaculizar prácticas pedagógicas inclusivas o abiertas a la diferencia. En otro sentido el concepto de educación intercultural que podría estar estrechamente vinculado con el currículo, no obstante, a través de las entrevistas hemos podido detectar que otros componentes biográficos como la experiencia familiar, sus experiencias escolares previas, sus profesores formadores, etc. tienen un peso específico en estas narrativas.

La presente comunicación describe y analiza las narrativas de profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Viña del Mar, la que se ve antecedida por las narrativas de los profesores formadores. Nuestra contribución se aproxima a las narrativas de los futuros profesores respecto a su formación en educación intercultural y al concepto de educación intercultural que emerge a partir de los significados de sus relatos. Esta cuestión de investigación ha definido la utilización de una modalidad de investigación fundamentalmente cualitativa (Sabiron, 2007; Taylor y Bogdan, 2002).

El estudio de caso se centra en la descripción e interpretación, recurriendo para ello a técnicas propias de la investigación de carácter etnográfico (observación, entrevista). Para dotar de sentido, significado y valor a la información hemos observado de manera no intervencionista y realizado descripciones detalladas en un cuaderno de campo. Realizamos entrevistas estructuradas, abiertas y semiestructuradas y/o en profundidad y reuniones con los participantes en busca de relatos significativos. Los propósitos de este estudio son los propios de investigaciones de tipo descriptivo: describir contextos, características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos sometidos a estudio; y aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para estudios futuros.

Profesores formadores y educación intercultural

Entre los profesores formadores, hay una comprensión crítica del sistema educativo al que consideran culturalmente homogéneo, pero esto no conlleva asumir una perspectiva ni multiculturalista ni menos aún intercultural¹. Para uno de estos profesores, la educación “está centrada en una idea monocultural”, por lo que resulta limitado articular una educación intercultural en el sistema escolar. Asume que hay más bien una tendencia a “ver y aceptar identidades” que a reconocerlas, a integrarlas “en el sentido negativo de integrar al sistema monocultural nacional” (P. G. profesor formador). Aspecto que precisa otro profesor, sosteniendo que “se trabaja en función de la integración no en términos de ver al otro sino en términos de meter a los estudiantes que tienen deficiencias cognitivas” (N. R. profesor formador). Si en el primer profesor se dimensiona una conceptualización

¹ Los materiales de este apartado, corresponden a un primer grupo de profesores formadores de la Carrera. De los cuatro entrevistados, tres se desempeñan como docentes en el sistema escolar y se vinculan al área de formación práctica en la Universidad.

culturalista de la educación intercultural, en esta intervención se la relaciona sólo con la atención a las necesidades educativas especiales.

Por otra parte, los profesores formadores piensan que la comprensión multicultural, que se ofrece a los estudiantes, “se asemeja mucho a lo que es un comercial de *Coca-cola*, es decir hoy vivimos en la ciudad de gente de distintas nacionalidades y culturas y... tenemos que aprender a querernos” (J.C. profesor formador). Se trata de una caricatura ampliamente divulgada por críticos de izquierda del multiculturalismo, e incluso de la interculturalidad, en la que se éstos asocian a una estrategia tendente a invisibilizar el conflicto producido por los intercambios culturales, presentando un espacio o una ciudad en la que se despolitizan las realidades sociales y se anulan los conflictos. En este sentido, se puede comprender la insistencia, compartida por el grupo de profesores entrevistados, de uno de los profesores al sostener que “nos resistimos a basar nuestra forma de educar o nuestro proceso de enseñanza en función del multiculturalismo porque tenemos la convicción que detrás de ese concepto existe también una lógica que es muy funcional al mercado” (R. A. profesor formador). Pero también la sospecha frente a los discursos multiculturales se da “porque en el fondo se construyen como discursos de exclusión del otro y reafirmación de las identidades que uno las puede homologar a la diversidad del mercado”.

Estas sospechas frente a las propuestas multi e interculturales, permite comprender que este grupo de profesores formadores, prefiera “hablar con mayor fortaleza sobre enseñanza desde una perspectiva democrática”. Unos de los profesores entrevistados, piensa que “antes de hablar de multiculturalismo” se debiera resolver algunos problemas vinculados a “la democracia”. En su perspectiva, esto resulta de mayor relevancia como si el reconocimiento de derechos sólo pudiese operar cuando los sujetos participan de y en las instituciones. A esa falta de participación, se vincula la imposibilidad de negociar con los estudiantes, que son profesores en formación, “pero también si te planteas desde la negociación, además eres débil [...] tienes que plantearte desde la autoridad: porque yo lo digo, porque es así, porque si no, se te suben por arriba” (N. R. profesor formador).

La posición de este grupo de profesores formadores, se vincula con una cierta comprensión de la enseñanza de la democracia dominada por una educación cívica minimalista, en la que los deberes ocupan un mayor lugar que los derechos (Bolívar, 2007). Pero esta concepción minimalista, también se extiende a las relaciones que los profesores formadores establecen en la cátedra universitaria y en el aula escolar. La *negociación* es vista como un elemento que distorsiona las relaciones en la cátedra o en el aula, pues “debilita la autoridad del profesor”. Negociar o consensuar los procesos de evaluación, alentados por una pedagogía del contrato o una pedagogía radical, provoca rechazo tanto en profesores con experiencia como en profesores noveles. Uno de los entrevistados recuerda que este fue el juicio que compartía la totalidad de los profesores de un Liceo en el que había implementado un taller..., “yo también tuve mis reparos, a que se conversara, se consensuara [...] todo apunta hacia la negociación... somos reticentes a esas perspectivas” (R. A. profesor formador).

En cierta medida, el rechazo a dinámicas de *negociación* en el aula, depende de la experiencia que han tenido los profesores formadores, pero también de la categoría dominante en la comprensión de su actividad y en la aperccepción de los estudiantes. Hay una comprensión de sí mismos como *autoridad cognitiva*, y no de compañerismo cognitivo, que se dirige a estudiantes que portan errores

cognitivos. ¿Podrían estar éstos en posición de interlocutores en una negociación? La respuesta negativa de parte de este grupo de profesores formadores se puede comprender porque este grupo no advierte las relaciones en la Cátedra o en el Aula como un proceso de comunicación y de negociación, sino de erradicación o extirpación del *sentido común*. Las comprensiones de los estudiantes las suponen revestidas de “sentido común, no se puede romper a través de la argumentación”, aclara uno de los profesores formadores haciendo extensiva su experiencia de aula a la experiencia universitaria.

La relación entre modelos pedagógicos y modelos ciudadanos se evidencia en el modo como un profesor formador asume el sentido de su enseñanza. Aunque plenamente confiados en la función emancipatoria que tiene la educación, pero sin asumir que ella surja de un proceso de comunicación y de negociación, una parte del grupo entrevistado restringe esa función a la *autoridad cognitiva* del profesor. Sin embargo, un miembro del grupo toma distancia de las opiniones compartidas por sus colegas; “por lo menos una clase de geografía —agrega— debe partir de la base de que todos tenemos los mismos derechos de participar en esta cosa que se llama construcción del mundo” (J. C. profesor formador). En esta comprensión de la enseñanza de la geografía, hay también una analogía entre modelo pedagógico y modelo de ciudadanía.

Este profesor está más cercano de un segundo grupo de profesores formadores entrevistados, en el que hay una mayor consideración no sólo por la educación intercultural sino que también por los modelos pedagógicos y ciudadanos que ésta alienta. Uno de estos profesores indica que, en la enseñanza, resulta ser un “elemento fundamental, la capacidad de escucha, la capacidad de diálogo, sin olvidar el conflicto que es constituyente de nuestras propias relaciones”; se trata de una disposición que también articula “nuestra propia práctica de enseñanza, sin anularnos nosotros mismos, porque nosotros mismos portamos una serie de concepciones, preconcepciones, preformatos para bien o para mal” (N. C. profesor formador). A estas concepciones las denomina “cartografías, que no son presupuestos o axiomas, que vamos cambiando en la medida que vamos conociendo otros territorios, otras personas. Se trata de una cartografía construida con los otros”.

La autoridad cognitiva se ve desplazada por una mayor incidencia de las experiencias comunes del profesor con los estudiantes. Uno de los entrevistados no vacila en señalar una primera cuestión.

“Provenimos del mismo mundo social [...], o sea, son estudiantes que provienen de sectores bajos socialmente, que han sufrido una serie de exclusiones y, por lo tanto, el modo cómo tú te relacionas con ellos no es el modo de como tú te relacionas con un niño del Pequeño Cotolengo, si no que plenamente confiado en sus tremendas potencialidades, la que ellos portan, las que traen, las que tu podrás contribuir a sacar, a reflotar también” (N. C. profesor formador).

Lo que también comparte otro profesor de este grupo, quien relata que

“mi experiencia como alumno, como estudiante más bien, ha determinado lo que yo soy como profesor y está mediado por un sinfín de otras cosas, experiencias personales, amistades, admiraciones, adhesiones que pueden ser políticas y emocionales también y me han formado

en lo que soy hoy, estará bien o estará mal no lo sé, pero es lo que me parece honesto hacer” (M. G. profesor formador).

En sus relatos estos profesores consideran que “la escuela normalizadora homogeneizante, es una escuela que fundamenta los autoritarismos, el autoritarismo que fundamenta la violencia y de una u otra manera que alienta los desafectos”. Para uno de ellos, “ese esquema de escuela que predominó puede explicar la brutalidad de la dictadura militar en Chile, puede explicarnos también la violencia constante, el machismo, la homofobia, el fanatismo religioso de cualquier tipo, etc.” (N. C. profesor formador).

Profesores en formación y educación intercultural

Entre los profesores en formación, la comprensión de la educación intercultural se encuentra vinculada a las ideas previas que portan sobre la noción de identidad nacional y estado-nación. Uno de ellos señala que existe “un paradigma monocultural, la exclusión, el miedo al Otro [...]”, que se evidencia en el currículo nacional, pues éste sigue “formando una identidad nacional”. Algunas ritualidades, como cantar el *himno nacional* o enarbolar *una bandera*, también reproducen un discurso identitario, “desechando todo lo que podemos hacer en la sala de clase [en su intervención práctica]” (F. H. profesor en formación).

Para otro profesor en formación, esto es el efecto del peso que tiene “el estado en la construcción de identidad, en la visión de cultura que quiere inyectarles a los ciudadanos”. Se trata de una comprensión del estado como un aparato ideológico, aunque la metáfora de la inyección le permite comprender el proceso de producción de identidades como si se tratase de la alteración de un estado que se juzga originario. En su perspectiva, el estado delimita qué rasgo cultural debe prevalecer, “puede decir qué prevalecer, si le conviene, le prevalece y esto hace que esta cultura prevalezca pero la otra se acalla [...] y se empiezan a producir conflictos” (M. G. profesor en formación). De manera que el conflicto cultural reviste una suerte de artificialidad y no se vincula a procesos específicos de expropiación cultural y territorial. Esta comprensión puede derivarse de la orientación culturalista, que ha predominado en las instituciones educativas latinoamericanas, en la que predomina una imagen cerrada y estática de la diferencia, descuidando los contextos y “las situaciones concretas de exclusión social, donde pobreza, cultura y conflictividad van de la mano” (Marí, 2007).

Esta posición del profesor en formación, puede ser concordante con la concepción que tiene de la función docente: “pienso que una de las misiones que tengo como profesor de historia, no sé los demás, cómo tendrán esa misión, es que no se note mucho esa ideología de parte mía, si soy de derecha o si soy de izquierda, que no se note, que soy ateo o soy católico” (M. G. profesor en formación). Este ideal de neutralidad, fuertemente defendido por una concepción instrumental del sistema educativo, tiende a suprimir las relaciones entre poder, conocimiento e ideología, obliterándose no sólo “la gramática profunda del orden social existente, sino también los principios que sustentan el desarrollo y naturaleza de su propia visión de mundo”. Lo que conlleva comprender las escuelas simplemente como sitios de instrucción, ignorando que constituyen “también sitios culturales y políticos, como es la noción de que representan espacios de contestación y luchas entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico” (Giroux, 2004: 22).

Ahora bien, las representaciones identitarias que prescribe el currículo escolar, junto a una serie de rituales más propios de una escuela pensada para formar patriotas que para formar ciudadanos, constituyen un obstáculo para abordar la enseñanza desde un enfoque de educación intercultural. Para una profesora en formación, la educación intercultural debiera promover “la integración de las diversas culturas que viven en el país y dándoles los espacios que se corresponden a esas manifestaciones culturales”. Sin embargo, esta dimensión declarativa, agrega, “es completamente incongruente con la sociedad en que vivimos” (N. A. profesor en formación). En esa sociedad, ella constata la presencia masiva de un *lenguaje común* en el que se reproducen las lógicas excluyentes de los estereotipos. Los estereotipos se reproducen en un ambiente en el que difícilmente puede interferir el profesor y la escuela, pues se trata de procesos de socialización que se dan en el ámbito de la familia, los grupos barriales y el consumo de los *mass media*, entre otros.

Pero también los profesores en formación logran visualizar que el proyecto educativo de algunos establecimientos, en los que realizan sus prácticas, constituye una barrera para el desarrollo de competencias interculturales. De uno de los centros de prácticas, se indicó que “basa [su proyecto educativo] en crear mano de obra”, agregando que los docentes del establecimientos remarcaban que “no se esperaba nada más allá de los alumnos” (J. M. profesor en formación).

Observaciones finales

Si el proyecto educativo del centro de práctica no incorpora un enfoque intercultural, con bastante dificultad el profesor en formación podrá desarrollar o potenciar competencias interculturales en su proceso de formación práctica. La formación práctica de los profesores en formación se ha vinculado a centros cuya cultura sigue reproduciendo ya sea una concepción culturalista de la diferencias o, en el mayor de los casos, ofreciendo una invisibilización de las diferencias bajo una comprensión instrumental de la escuela. A lo que se agrega las propias tensiones derivadas de las narrativas de los profesores formadores.

En nuestra perspectiva, los profesores en formación, y aquellos que ejercen en el sistema escolar, no son simples reproductores de la “ideología dominante”, también participan de un “mundo de sentido y de vida” desde el cual articularían sus prácticas pedagógicas, que también se ven constreñidas por las disposiciones administrativas y la orientaciones de los proyectos educativos de los centros en los que laboran. Desde una perspectiva epistemológica, se asume la necesidad de concebir esta indagación bajo la consideración de la escucha de los sujetos que permita producir, en un diálogo participante entre éstos y el investigador, las relaciones, negociaciones, modos y conflictos interpretativos que establecen los profesores en formación respecto de las representaciones y discursos sociales, presentes en el currículum nacional, sobre diversidad y pluralidad. Se trataría, siguiendo a Goodson (2004: 31), de generar nuevos modos de investigación, con narrativas más amplias sobre el cambio social y la globalización, en los que el saber docente devendrá plenamente generador y eficaz, social y políticamente.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. 2007. *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó
- Giroux, H. 2004. *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodson, I. 2004. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- Marí Ytarte, R. 2007. *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Sabirón Sierra, F. 2006. *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Taylor, S. J., y R. Bogdan. 2002. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. España: Paidós Ibérica S.A.

Educarse como “aprender a ser”: el valor de la persona en las expectativas educacionales de padres mapuche y no mapuche del Sur de Chile

Laura Luna Figueroa. Pontificia Universidad Católica de Chile. lluna@uc.cl

Introducción

En este trabajo se analiza la visión de la educación de los padres y apoderados de dos escuelas chilenas de enseñanza básica ubicadas en contextos social y culturalmente diferentes: una escuela municipal de la ciudad de Villarrica y una escuela particular subvencionada ubicada en la comunidad rural mapuche cerca del Lago Budí, ambas en la región de la Araucanía, en el sur de Chile. La primera, la escuela Gregorio Urrutia atiende una diversidad de niños que se reparten entre los sectores rurales de concentración mapuche, la zona urbana periférica de la ciudad de Villarrica y el área cercana al colegio ubicado en el centro de la ciudad. La población estudiantil del colegio es caracterizada como “vulnerable” por factores socio-económicos. La segunda es la escuela We Newen, ubicada en la comunidad mapuche rural Toqui Kura, en la zona lafkenche del lago Budí. Constituida en 2006 por un grupo de profesores mapuche y sostenida por la comunidad que participa, a través de sus representantes, en la gestión del colegio, esta escuela fue creada con el doble objetivo de entregar una educación de calidad y de formar niños con un claro sentido de pertenencia étnica en el marco de una educación lo más posible acorde a su cultura de origen.

Estas dos escuelas han sido el sitio de las etnografías realizadas con fines comparativos durante el año académico 2012¹. En el presente trabajo se examinan diferencias y similitudes entre los apoderados de los dos establecimientos en relación a expectativas y valores educacionales, indagando en el concepto de educación que emerge con características comunes, pese a las particularidades de cada contexto. También se aborda la pregunta sobre en qué medida los intereses y aspiraciones de los padres para la educación de sus hijos son cumplidas por las prácticas de los dos establecimientos.

1 Proyecto Fondecyt n.11110390, 2011-2014. “Aprender en diferentes “comunidades de práctica”: estudio etnográfico comparativo de la práctica social de una “escuela indígena” rural y una “escuela no indígena” urbana en la región de la Araucanía”.

La escuela We Newen y la escuela Gregorio Urrutia

Al visitar la escuela We Newen es posible darse inmediatamente cuenta que ésta no es una escuela rural de Chile ubicada en contexto mapuche como muchas otras. Desde la mañana temprano, antes que la campana marque el inicio de las clases, los profesores se encargan de recordarle a cada niño, individualmente, que es mapuche, saludándolo de mano en lengua mapudungun: “Mari mari lamngen”; “Mari mari peñi”. Los niños contestan dirigiéndose a sus profesores como “peñi” (hermano) y “lamngen” (hermana).

En la sala de 7° año los niños están dispuestos con sus respectivas mesas y sillas en semicírculo mirando hacia la pizarra, delante de la cual está la mesa del profesor, dirigida hacia los estudiantes. El profesor José, que es también *lonko* (jefe) de la comunidad, da inicio a las clases de Lenguaje y Comunicación. Antes de pasar a escribir el objetivo de la clase del día, el profesor hace un breve recuento de las actividades y eventos que han ocurrido en el territorio. Aquel fin de semana se celebró en la comunidad un *kamarikun* y José comenta rápidamente que aquella ceremonia consiste en realizar una rogativa y agradecimiento por la abundancia que trajo el verano y poner término al mismo para comenzar el otoño. José dibuja en la pizarra un círculo y va explicando la cosmovisión mapuche contenida en el *kultrun* (instrumento musical a percusión) y cómo esto refleja también el ciclo anual de estaciones. También hace mención de los niños que asistieron a la ceremonia, felicitando a los participantes y sus familias.

El día escolar en la We Newen se vive con la tradicional rutina de las escuelas chilenas, pero a la enseñanza de las diversas asignaturas del currículum nacional se alternan clases de lengua y cultura mapuche o de artesanía mapuche que se imparten en la *ruka* (construcción habitacional típica mapuche hecha de madera y paja) que es parte de las instalaciones del colegio. Aquí mismo una vez a la semana se hace *trawun*, es decir se reúnen todos los estudiantes junto con los profesores, instancia en la cual quien quiera puede plantear, con la ayuda de un profesor que hace de moderador, asuntos que atañen su bienestar en el colegio y la convivencia con los demás. Aquí los niños libremente se ponen de pies para exponer quejas y acusaciones, hacer peticiones a sus compañeros y expresar agradecimientos y elogios.

La escuela We Newen es efectivamente una escuela “comunitaria”, tal como se suele autodenominar. Además de haber sido constituida por la comunidad y operar con el apoyo de *kimche* (sabios) y representantes de la comunidad local, todos los profesores y el personal auxiliar del colegio residen en la misma comunidad o en la zona y tienen a sus hijos en el mismo establecimiento lo que genera un clima muy familiar dentro de la escuela.

Contrariamente a la We Newen, las prácticas de la escuela Gregorio Urrutia no se ve que estén orientadas por un proyecto educativo claramente definido. Sus profesores, interrogados sobre este, en el marco de esta investigación, confirmaron, en su mayoría, esta falta de claridad, mientras algunos se pronunciaron sobre la preparación para la enseñanza media, por medio de una educación de calidad, como la orientación principal del colegio. La relación profesor-alumno, es en cantidad como en calidad muy diferente de la que se desarrolla en la We Newen, porque los cursos son tres

veces más numerosos y, como se ha señalado, los niños provienen de lugares diversos. La diversidad de alumnos es reconocida en el documento del proyecto educativo institucional, donde se declara la preocupación del colegio por mantener la buena convivencia y evitar situaciones de discriminación, sin embargo no destacan acciones en el colegio en este sentido. La convivencia escolar es un asunto abordado según las indicaciones del Ministerio mediante actividades preparatorias en diferentes asignaturas en vista del Día de la Convivencia escolar que se celebra una vez al año. Estas son solo algunas de las razones que hacen que el clima en la “comunidad de práctica” (Wenger, 1998) de la escuela Gregorio Urrutia sea muy diferente al que se percibe en la escuela We Newen. Mientras en la segunda profesores y alumnos parecen desenvolver sus actividades cotidianas alineados en pos de una meta común, en la primera las relaciones en la comunidad escolar se caracterizan por un trato vertical de los adultos hacia los niños y por la oposición de intereses entre estos dos grupos que, a veces, parecen conformar dos bandos antagónicos.

Los padres y apoderados de las dos escuelas opinan sobre la educación

La visión de educación de los padres y apoderados de los dos colegios se recogió en el focus group que se realizó respectivamente con cada grupo. Se preguntó directamente a los participantes qué tipo de cosas era importante que sus niños aprendieran en su educación en general y en la educación escolar en particular. En ambos contextos hubo consenso sobre el hecho de que la escuela y la familia comparten la responsabilidad de abordar la formación en valores de los niños. Es decir, en ningún caso se asignó a la escuela un papel preponderante en el desarrollo de habilidades académicas versus la formación moral del niño, como algo de competencia más bien de la familia.

“Ser responsable”, “que le entreguen más valores”, “disciplina”, “respeto”: estos son los primeros aspectos nombrados por los padres de la escuela Gregorio Urrutia. Por otra parte, en la We Newen se menciona, en primer lugar, el “respeto”. Sin embargo, la visión de respeto entre los padres mapuche es más compleja y multifacética que la de sus pares no mapuche. Estos últimos se refieren a ser respetuosos como “ser educados”, es decir al tener un buen trato tanto en la casa como en el colegio y tanto hacia los adultos como hacia los pares. Pero en contexto mapuche el respeto se vincula por un lado con la “obediencia a los mayores”, que se entiende como “escuchar”, tener la disposición a recibir “consejos” o “llamados de atención”². Esta disposición es parte de lo se concibe como “deber como niño”: “el deber de estudiar, el deber de aprender, el deber de sacarle provecho a cada palabra o cada cosa que un mayor, una persona mayor les diga”. Por otro lado, el respeto está asociado a la valoración y al conocimiento de la cultura mapuche y a la identidad étnica. “Reconocerse como mapuche” significa respetar el legado de los mayores y tener una actitud cuidadosa hacia el propio entorno social y natural. Así lo explica una madre:

² De acuerdo a la investigación de Quilaqueo y Quintriqueo (2010), el respeto se relaciona al saber escuchar o *ajkütuwün*. Éste es un “saber actitudinal y procedimental que facilita el desarrollo de la cualidad del niño o niña en relación con el saber y el conocimiento, lo que permite una comprensión de lo que se enseña” (Ibidem: 348). El “saber escuchar” considera estos aspectos: disposición cognitiva, concentración, determinada postura corporal, selección de la información y concreción de lo aprendido mediante acciones.

“Yo pienso que el niño por esa parte aprende a ser responsable, a respetar también; porque cuando los niños empiezan a aprender de su cultura respetan mucho (...) porque igual a mí, mi papá nos educa así, que nosotros como mapuches teníamos que ser respetuosos teníamos que respetar a las personas, respetar todas, todas las cosas que existen, porque todo, todo tiene vida y todo hay que respetarlo. Y yo creo que un niño formándose de esa manera siempre va a ser alguien en la vida”.

Respetar a los demás, a los pares (“compañeros”), recalca un hombre, es también fuente de respeto, es decir la dignidad del mapuche en el medio social es, en buena medida, su responsabilidad, porque tiene relación con su propia actitud de respeto hacia las personas (“no los van a mirar mal, porque van a ser respetuosos”). Por lo tanto, existe una estrecha relación entre el respeto hacia los mayores y el propio entorno, la auto-identificación como mapuche y el sentido de pertenencia a un legado cultural transmitido por los mayores, y la posición que se adquiere en el medio social. Se valora, por ejemplo, que los niños salgan de esta escuela con “una autoestima alta como mapuche”. La escuela debe enseñar a los niños “quiénes son” y “de dónde vienen” porque eso los va a preparar para la vida y el mundo menos familiar, más diverso y discriminatorio que se empieza a conocer en la educación media. Se aprecia también que los niños adquieran en la escuela “personalidad” y capacidad de argumentar.

Entre los padres de la escuela Gregorio Urrutia también se enfatiza la autoestima como un aspecto que la escuela está a cargo de fomentar en los niños: “hacerlos sentir que valen como personas”, que tienen “derechos”, que pueden “levantar la mano con seguridad para poder recibir una respuesta como ellos se merecen”. Especialmente les preocupa la posición social de un niño que egresa de un colegio municipal: “(...) entonces como que de repente a uno lo miran en menos (...) o sea no es la idea (...) tus valores son importantes igual que el de todo el resto, o sea tu igual tienes derecho a aspirar más que a la enseñanza media”.

La educación en general y de colegio en particular tiene que entregar a los niños una sólida base de autoestima que los ponga en condiciones de superar la estigmatización a la cual podrían ser sujetos en un liceo por venir de un colegio municipal. Centrarse en las propias capacidades individuales permite al niño enfrentar la discriminación de clase.

Entre los padres de ambos establecimientos se considera que la educación tiene que formar niños conscientes de su identidad. Ésta en el caso de la escuela We Newen es étnica y cultural, mientras que en el contexto no mapuche es individual y tiene relación con las capacidades de cada individuo para superar las limitaciones impuestas por el medio social.

Educarse como “aprender a ser” en contexto mapuche y no mapuche

En conclusión, tanto en la escuela municipal urbana Gregorio Urrutia como en la escuela mapuche rural We Newen, los padres tienen la expectativa de que, al educarse, sus hijos adquieran, por un lado ciertas cualidades morales y por otro, una conciencia de su ser individual (en el primer caso) y cultural (en el segundo). En otras palabras, esperan que la educación que los niños reciben

especialmente en el colegio responda a su preocupación por la formación de sus hijos como “personas”, en el doble sentido en que “persona” es entendida en la sociedad occidental: como “agente en la sociedad” (Harris, 1989) y como “*self*” o “conciencia psicológica” (Mauss, 1985), que es lo que otorga continuidad a la experiencia (Morris, 1994). La identidad individual y cultural y la autoestima del niño entrarían en esta dimensión de la persona.

Ahora, consistentemente con la tradición histórica y filosófica del mundo occidental, en la escuela urbana la concepción de persona y de *self* se traslapan, ya que, como argumenta Mauss (1985), en la era moderna se afirma una visión de persona como individuo racional, responsable y autoconsciente. En la escuela Gregorio Urrutia, “sentir el valor de uno mismo como persona” es sinónimo de reconocerse capaz intelectualmente al igual que todos los otros seres humanos y por lo tanto sujeto de derechos (“el derecho de uno como niño”). Por otra parte, en la escuela mapuche, en conformidad con la concepción mapuche de *che*, se sobreponen el mandato de cumplir con ciertas obligaciones morales con la idea de ser o convertirse en persona. Respetar y saber escuchar a los mayores son actitudes fundamentales para “transformarse en *che* o persona” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010: 349). Es decir, en el contexto mapuche, la calidad de *che* se va construyendo durante toda la vida y tiene relación con la conducta social (cf. Course, 2011)³.

Esta concepción de persona hace que las expectativas hacia la educación de parte del mundo mapuche sean más exigentes: no se trata de que los niños aprendan solo a hacerse conscientes de su ser persona, sino que aprendan a ser persona. Para los padres no mapuche, los niños también tienen que *aprender a ser* (responsables, disciplinados, respetuosos, etc.), pero su calidad de persona no es parte de ese proceso porque ser persona es la premisa para cualquier aprendizaje. Sin embargo, hay que destacar la coincidencia en ambos grupos en la concepción de educación como un proceso de formación de la persona como sujeto integro desde el punto de vista tanto moral como psicológico.

La escuela We Newen efectivamente da respuesta a las inquietudes de los padres con un proyecto educativo que, además de atender a las exigencias académicas puestas por el sistema escolar, está orientado al fortalecimiento de la identidad mapuche. Su trabajo de socialización y de formación moral es evidente en la práctica cotidiana de la escuela, caracterizada, tal como se ha mostrado, por una constante vinculación con los sucesos socialmente relevantes en el territorio y constitutivos de la identidad étnica, por un discurso explícito de valoración de prácticas propiamente mapuche (habla del idioma, participación en eventos rituales, etc.), y por la realización de una sistemática actividad de autorregulación social como es el *trawun*. A estos aspectos se suma el adoctrinamiento en saberes mapuche, es decir el aprendizaje de elementos culturales que contribuye a formar *che*, personas.

En la escuela Gregorio Urrutia no parece haber un proyecto educativo que opere como un referente para la construcción de un común sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad escolar. Esto se ve reflejado en el tipo de relaciones que se dan entre los adultos, así como entre los adultos y los estudiantes. Oficialmente, la función moralizante del control social expresado por los valores de respeto, disciplina, orden, responsabilidad, tal como los conciben los padres, esta

³ Magnus Course hace hincapié en la distinción entre ser humano (“humanity”) y ser persona (“personhood”) presente en la cultura mapuche. Aclara que, según esta, para ser una persona verdadera hay que poseer dos atributos: “Human physicality and a capacity for productive sociality” (Course 2011: 30).

asumida por la figura del Inspector, cuya labor es cuestionada tanto entre los padres como entre los estudiantes. La atención a la diversidad, el respeto hacia el otro, la convivencia no son temas abordados en las prácticas formativas habituales sino a través de actividades puntuales, como son las que se desarrollan alrededor del Día de la Convivencia. Tal como plantean los profesores, el quehacer cotidiano de la escuela está orientado a la preparación académica, cuyos parámetros son dictados por los programas educativos ministeriales, que enfatizan el cumplimiento de estándares de desempeño. En este sentido, se evidencia una brecha entre las expectativas de los padres para la formación escolar de sus hijos y la efectiva labor de la escuela. Los primeros parecen estar en búsqueda de una formación integral donde lo académico queda relegado a un aspecto, y ciertamente no es el más importante. Así, mientras los padres esperan que la escuela ayude a sus hijos a desarrollar habilidades sociales y cualidades morales, la escuela apunta al desarrollo de habilidades cognitivas finalizadas a la continuación de estudios e inserción en el mercado laboral.

Referencias bibliográficas

- Course, M. 2011. *Becoming Mapuche. Person and ritual in Indigenous Chile*. Urbana: University of Illinois Press.
- Harris, G. 1989. Concepts of Individual, Self, and Person in Description and Analysis. *American Anthropologist*, 91 (3): 599-612.
- Mauss, M. 1985. A category of The Human Mind: The Notion of The Person; The Notion of The Self. En M. Carrithers, S. Collins, y S. Lukes (eds.). *The Category of The Person. Anthropology, Philosophy, History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, B. 1994. *Anthropology of The Self: The Individual in Cultural Perspective*. London: Pluto Press.
- Quilaqueo, D. y S. Quintriqueo. 2010. Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (26): 337-360.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pedagogía correccional

Somatizaciones de la institucionalización en Centros Educativos de Justicia Juvenil

Marta Venceslao. GRECS, Universidad de Barcelona. mvenceslao@ub.edu

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de una investigación antropológica más amplia realizada en Centros Educativos (régimen cerrado y abierto) del sistema de Justicia Juvenil español cuyo objeto ha sido el análisis de la discursividad y la práctica pedagógica correccional. La etnografía se realizó entre los años 2009 y 2012.

Podemos situar en primer lugar que el encargo educativo de los centros de internamiento consiste en la corrección de quienes han sido calificados y clasificados como “jóvenes delincuentes”, chicos a los que se supone portadores de un desajuste que debe ser reconducido. Se trata de enderezar lo que fue torcido a causa de las deficiencias familiares, la droga, la delincuencia o la vida en un barrio “problemático”. En otras palabras, regenerarlos para incorporarlos de nuevo a la vida social. Pero, ¿bajo que racionalidad pedagógica se sustentan estos postulados? ¿Qué representaciones institucionales del “joven delincuente” orientan esta práctica? ¿Cuáles son los efectos de la intervención correccional en los internos?

En las páginas que siguen me propongo exponer algunos de los lineamientos medulares que conforman la pedagogía correccional, así como esbozar las somatizaciones del encierro en los categorizados como “menores infractores”.

La pedagogía correccional *en acto*

El trabajo etnográfico dirigió la mirada a los *decires* y los *haceres* de los educadores tomándolos como el conjunto de prácticas y representaciones que conforman el modelo pedagógico de los centros. Esta mirada prestó especial atención a los sistemas de clasificación que actúan como matriz

simbólica de las actividades, conductas, pensamientos y juicios que los profesionales despliegan en su tarea. Se trata de un examen de la pedagogía correccional *en acto*, una exploración que se interesa particularmente por la acción de los educadores, en cuanto ésta expresa un concepto acerca del *encargo* educativo, de su *metodología* de intervención y del *sujeto* sobre el cual se opera. Fue necesario, al mismo tiempo, detenerse en las formas institucionales e institucionalizadas de mirar al *otro*, es decir, los esquemas interpretativos que la institución proporciona a sus profesionales sobre la naturaleza del “joven delincuente”. Me refiero al examen de los presupuestos implícitos –y en muchos casos, inconscientes– que orientan la práctica educativa.

La investigación muestra como el joven categorizado como “menor infractor” es investido con una serie de rasgos inferiorizantes que constatan su condición *anómala*: es peligroso, al mismo tiempo que está en peligro. Esta imagen doble lo sitúa de forma simultánea como culpable de su peligrosidad, al tiempo que como víctima de un entorno socio-familiar deficitario. Es aquí donde encontramos el principal basamento que legitima la necesidad de que sea, no sólo custodiado y controlado, sino también corregido. El análisis de los esquemas de percepción y acción de los educadores parece indicar que, en términos generales, los jóvenes son concebidos como sujetos carentes de habilidades y hábitos sociales, violentos, incapacitados para la vida social, inconsistentes, sin valores, etc.

Estas representaciones, inscritas en el modo de *pensamiento sustancialista* (Bourdieu, 2007), parecen totalizarlo definiéndolo a partir de un rasgo distintivo o de una dificultad determinada (déficit emocional, consumo de tóxicos, conducta agresiva, etc.). El sujeto pasa a ser concebido entonces como “problemático”, “violento”, “carencial”, “conductual”. La atribución de un rasgo anormal opera como *totalizador* del sujeto, de modo que se lo supone automáticamente poseedor de otros rasgos indeseables asociados al mismo. Pasa a ser la encarnación, la corporalización de una categoría social que lo engloba y define más allá de sí mismo, es alguien del cual *ya se sabe*.

Heredera del positivismo social, la pedagogía correccional presupone la posibilidad de conocer y operar en el interior del joven para lograr (re)estructurar su personalidad y transformar su esencia. Los sujetos son contemplados como individuos *legibles* a la mirada del profesional, además de, y este es el punto fundamental, *modelables*. Si su interioridad puede ser objeto de examen, y por lo tanto puede accederse a las dinámicas que marcan su comportamiento, podrá ser asimismo corregido. La intervención educativa se encamina, entonces, a incidir en su interior para recalificarlo (moralmente) y hacer de él un individuo susceptible de reinserción. Bajo una cierta ilusión de transparencia, los profesionales interpretan el correcto comportamiento del joven –aquél acorde a la reglamentación y disciplina de la institución– como manifestación del éxito de la intervención educativa. Por el contrario, toda discordancia es entendida como falta de progreso en su proceso de recalificación. Este posicionamiento nos remite a lo que Sigfried Berndfeld (1972) llamó *pedagogía cuartelaría*, en alusión a lógicas educativas que miden sus logros en función del sometimiento de los sujetos a la normativa institucional.

Es interesante advertir que esta premisa de optimización cohabita en los educadores con la presunción de incorregibilidad del carácter delincencial de los jóvenes. La llamada *intervención socioeducativa* parecería estar atravesada por la lógica del *nada puede hacerse*; los internos “ya vienen hechos”, ahormados por un núcleo familiar pernicioso que hace de su recalificación una tarea casi

impracticable. En cualquier caso, el encargo educativo se incardina en la corrección de chicos a los que se les supone portadores de un desajuste que debe ser reconducido a base de disciplina, “hábitos sociales” y afecto.

El régimen disciplinario deviene elemento medular de la pedagogía correccional. El interno es sometido a una sucesión de oprobios de diversa intensidad que, además de socavar su integridad, vienen a recordarle de forma casi permanente quién es y qué se espera de él. Me quiero referir con ello a una serie de presiones y degradaciones –*profanaciones del yo* (Goffman, 2004a)– que violan los límites personales de los jóvenes y quebrantan la intimidad que éste guarda sobre sí mismo. Se trata de un encadenamiento de humillaciones que, inscritas en el marco normativo de los centros, coartan la autonomía de movimiento de los internos y dejan sus actuaciones expuestas a la intromisión de los profesionales quienes, con relativa frecuencia, someten a juicio e imposición acciones minúsculas y cotidianas.

En este punto, me gustaría considerar un fenómeno que, si bien no podemos ubicar como lineamiento axiomático o práctica exclusiva de la pedagogía correccional, aparece como una particularidad interesante de los centros etnografiados. Me refiero a las representaciones institucionales que, situando a los jóvenes más cerca de la barbarie que de la civilización o, si se prefiere, más cerca de la naturaleza que de la cultura, posibilitan lo que he dado en llamar procesos de *animalización*. Se prefigura, así, una suerte de teratología institucional sobre el “joven delincuente” en la que aparecen *prima facie* tanto las alegorías de bestiario, como la canónica metáfora canina. Encontramos una manifestación paradigmática de este fenómeno en la obligatoriedad de realizar “voluntariados” en la perrera municipal, pero también las diferentes formas de referirse a esta categoría (“camada”, “bestias”, “monstruos”...). Estos *actos de habla* (Austin, 1971) invitan a situarlo del lado de lo pulsional y lo salvaje y, por tanto, a encaminar la intervención correctora hacia el adiestramiento normalizador de un sujeto al que se considera asilvestrado. La finalidad del internamiento consiste, como sostuvo uno de los educadores, en “desbravar” al interno, es decir, en aplacar sus pulsiones para ser devuelto posteriormente a la sociedad. Es importante subrayar aquí el bucle de una acción educativa que revierte en el propio proceso de animalización, retroalimentando un movimiento bidireccional que encapsula al sujeto considerado animal, animalizándolo. Nos topamos aquí con la circularidad de la mecánica clasificatoria y su dispositivo nominador: en la medida en que el otro es considerado como excepcionalidad monstruosa y se procede a su domesticación, lejos de *humanizarlo*, se lo reifica en su supuesta animalidad.

Sin dejar del todo el dominio zoológico y atendiendo a la exégesis de los educadores, me referiré a continuación al proceso reeducativo como *rite de passage* por el cual el “joven delincuente” ingresaría a la institución asilvestrado y egresaría civilizado. Se trata de una suerte de *cocción simbólica* (Lévi-Strauss, 2010) a través de la cual los chicos pasan del estado de naturaleza al estado de cultura. El encierro aparece como un tiempo-espacio limbático (Turner, 1988a, 1988b, 2007) en el que el interno ya no es un *delincuente*, pero tampoco es un *reinsertado*, es un ser transicional, un desviado en proceso de normalización. Los jóvenes conocen el encargo institucional y los términos en que debe producirse esta recalificación. Saben que lo que se espera de ellos tras el cocinado reformativo es una transformación que de cuenta de que se han despojado de su antiguo y errado ser para ingresar

en una nueva condición, la de normal. Saben, también, que lo que se pretende con su paso por la institución es una reubicación conductual (y moral), un tránsito exorcizante que los despoje de los viejos sentidos para instalar otros, incorporándolos a un nuevo orden que los convierta en “mejor persona”. Sugiero que los chicos responden a estos intentos recalificadores con el *como si* de la conducta esperada de alguien que participa en un ritual (Schechner, 1985: 109-110) que, en nuestro caso, consiste en la interpretación de la aquiescencia a la intervención educativa y el ingreso paulatino en un nuevo estatus –el de normal– por efecto de dicha intervención.

Ahora bien, más allá de la dimensión performativa y su correlato de gestos escenográficos *ad hoc*, debemos considerar asimismo las consecuencias –ya advertidas por los teóricos del *labelling approach*– que la atribución de una condición inferiorizante tiene en la identidad y la posterior participación social del individuo, así como los mecanismos que operan para conformarlo a la imagen que el resto tiene o espera de él. El análisis del material etnográfico demuestran hasta qué punto el etiquetado como “joven delincuente” se compenetra con la identidad que le es atribuida y se (re)presenta a partir de lo que los demás dicen de él que es. Elucidar la operatoria institucional a través de la cual el interno aprende a ser un “joven delincuente” requiere examinar los esquemas estructurales y estructurantes por los cuales los chicos terminan significándose y comportándose como “menores infractores”, esto es, congeniando –o aparentando congeniar– con la perspectiva de sí mismos que auspicia la institución.

Puesta en escena del papel asignado y somatizaciones del encierro

En la segunda parte de este trabajo me centraré en la puesta en escena del papel *joven delincuente* –y su variante *joven-delincuente-en-proceso-de-corrección*–. El análisis del proceso de construcción de la figura “joven delincuente” parte de una doble premisa: la dramatización de esta identificación responde, por un lado, al esfuerzo de los chicos por actuar en *situación* y, por otro, a las *disposiciones* socialmente instituidas en ellos por las cuales reaccionan de una forma coherente y sistemática a las solicitudes de dicha situación. He aquí la pertinencia tanto del análisis de las conductas de los internos y su puesta en escena, como del examen de las somatizaciones de la institucionalización, en los que presto especial atención a los modos a través de los cuales los jóvenes colaboran –consciente e inconscientemente– con su propia dominación.

El primer vector argumental de este recorrido sitúa el carácter performativo de las identidades y la puesta en escena de las prácticas cotidianas (Goffman, 1979, 2004b; Turner, 1974, 1982, 1988a y Schechner, 1985). El sentido social de nuestras acciones debe comprenderse en relación con la situación interactiva en la que surge. Ésta está ya predeterminada por un contexto que condiciona las formas de acción de los individuos que lo habitan. Actuar en situación supone que internos y personal identifiquen la estructura previa de comportamientos considerados pertinentes para una institución encargada de corregir a sujetos *inadaptados*. Por tanto, los jóvenes tienen la obligación situacional de actuar bajo las exigencias y concomitancias de la escenografía propia de un centro que espera recibir chicos *peligrosos y violentos*. Atendiendo a esta estructura previa de expectativas, realizan una serie de *ajustes situacionales* (Moore, 1978) que les permiten interpretar correctamente

su papel. El segundo vector toma la *filosofía de la acción* de Bourdieu (2007) para esgrimir que dicha puesta en escena viene guiada, no sólo por la estructura de las situaciones en las que estos actúan, sino también por las disposiciones inscritas en el cuerpo de los interactuantes a lo largo de su proceso de socialización: el *habitus*.

Es por esas disposiciones que los jóvenes reaccionan a las solicitudes del escenario de una forma pertinente, al tiempo que se reconocen y somatizan el papel adjudicado. Así, los internos exhiben sus desgracias, hacen creer que son peligrosos, esbozan compromisos con su proceso reeducativo, llaman la atención sobre su desamparo, ponen cara de no saber, se muestran amenazantes o dan cuenta de los supuestos éxitos correccionales operados en ellos, es decir, se muestran a partir de las representaciones institucionales inscritas en la dialéctica –ya apuntada– víctima/culpable.

Resulta interesante, en este sentido, abordar la incorporación que los internos hacen de uno de los principios vertebrales de la pedagogía correccional: *saber comportarse*. Me detendré aquí en el internamiento en régimen abierto puesto que presenta algunas particularidades en relación con este requerimiento que invitan a considerar con un interés específico la colaboración de los jóvenes con las estructuras de dominación institucional. Cabe señalar en este sentido dos modalidades de acatamiento. El primer tipo de sumisión está concitado por las exigencias explícitas del orden y la disciplina del centro, y puede decirse que es declarado y reconocido por el afectado. Se trata de una respuesta a las reglas explícitas del modelo conductual premio/castigo, ante las cuales es necesario desplegar una serie de simulaciones y fingimientos que permitan demostrar al interno que, efectivamente, *sabe comportarse*. Se trata, por tanto, de una concesión deliberada a los imperativos de la institución, en el que la acto de obediencia queda dentro de los márgenes del control de la conciencia y de la voluntad del interno. Los jóvenes conocen y acatan esta lógica de subordinación para conseguir determinadas prebendas –permisos, tiempo libre, etc.–, y acaso, para hacer la cotidianidad en el centro más llevadera. El segundo estrato de obediencia expresaría aquellas disposiciones inscritas de forma inconsciente a través de las cuales los jóvenes colaboran con su propia sujeción. Este consentimiento tácito debe ser contemplado, siguiendo a Bourdieu (1989), como efecto incorporado de la propia dinámica dominación.

Es en este punto donde el entrecruzamiento de las nociones de *violencia simbólica* (Bourdieu, 2000) y *carrera de desviación* (Goffman, 2003) permite elucidar las formas en las cuales los internos somatizan las relaciones de poder y la etiqueta con la que son nombrados. De un lado, la violencia simbólica nos remite a las coerciones que empujan tácitamente a que los dominados acepten y reproduzcan su propia dominación. De otro, el proceso de socialización de los individuos estigmatizados inculca en ellos los términos de la negatividad con la que son nombrados, asumiéndolos, en muchos casos, como propios y naturales. La disciplina de la institución supone también una disciplina del *ser*, esto es, la obligación de ser una persona de un carácter determinado. Las relaciones sociales aprendidas en el curso del internamiento se refractan en relaciones simbólicas que terminan por inscribirse en los jóvenes, e incorporar en ellos unos esquemas de percepción, apreciación y acción acordes a la lógica institucional. Relaciones que operan a modo de poder legitimador que suscita entre internos y educadores el consenso necesario para adaptarse a un mundo social jerarquizado y asimétrico.

Quisiera concluir apuntando una última somatización del internamiento –en régimen abierto– que se presenta en algunos jóvenes como inercia o empuje a retornar a los centros cerrados de donde provienen. El requerimiento de autocontrol que supone el medio abierto hace que el esfuerzo de disciplinamiento recaiga casi exclusivamente en el sujeto. Esta exigencia no siempre resulta fácil de sostener. Así, hubo internos que, en momentos de aparente angustia, solicitaron el regreso a centros cerrados; otras *peticiones* se presentaron como *passages à l'acte* que reclamaron de forma velada el encierro. Los robos y las “indisciplinas” cometidas durante el internamiento en medio abierto, que supusieron en varios casos dicho retorno, entran en la lógica de la profecía autocumplida de aquéllos de los que no se espera otra cosa que que continúen siendo *inadaptados*. Y es que los procesos de estigmatización también tienen sus *efectos de verdad* en los desacreditados, procesos somáticos que crean una imagen de sí mismos como seres inficionados que, efectivamente, deben ser intervenidos a causa de su anomalía.

A modo de cierre

Hacer entrar en concurrencia las racionalidades, pero también los automatismos pre-reflexivos que prefiguran la arquitectura de la pedagogía correccional, me permite elucidarla como una forma de poder en el sentido apuntado por Michel Foucault (1986: 31), una técnica particular, en este caso pedagógica, que como cualquier otra forma de poder “se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, clasifica a los individuos en categorías, los designa por su individualidad propia, los ata a su identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros han de reconocer en ellos”.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. 1971. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bernfeld, S. 1972. *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*. Barcelona: Seix Barral.
- Bourdieu, P. 1989. *La noblesse d'Etat, Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. 1986. Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En VV.AA. (ed.) *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Goffman, E. 1979. *Relaciones en público; micro estudios del orden público*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. 2003. *Estigma*. Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. 2004a. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. 2004b. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu.
- Lévi-Strauss, C. 2010. *Mitológicas. Lo crudo y lo cocido*. México: FCE.
- Moore, S. F. 1978. *Law as Process*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schechner, R. 1985. *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Turner, V. 1974. *Dramas, Fields, and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, V. 1982. *From Ritual to Theater*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. 1988a. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

Turner, V. 1988b. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

Turner, V. 2007. *La selva de los símbolos*, México: Siglo XXI.

¿Dónde está la educación?

La dimensión educativa de la cultura en las etnografías no específicamente educativas. Una propuesta de análisis.

Pepi Soto Marata. Universitat Autònoma de Barcelona¹. pepi.soto@uab.cat

Se conoce que las etnografías clásicas de la antropología social, en términos generales, han tenido en poca consideración la dimensión educativa de las culturas humanas. Esto es así si nos atenemos a las intenciones explícitas de las investigaciones o si convenimos un concepto de educación referido a procedimientos y estrategias de los procesos de transmisión cultural intencional o a las relaciones entre transmisores y aprendices, o si restringimos el concepto de educación a la institución escolar. Sin embargo, un análisis de las etnografías clásicas, fundamentado en un concepto de educación más complejo y más allá de la infancia, permite informar y comprender la dimensión educativa de los grupos humanos aunque no se haya pretendido etnografiarla, dada su naturaleza, su intersección con cualquier aspecto de la experiencia cultural y su permanencia cotidiana.

Vengo trabajando desde hace tiempo² en el análisis de la dimensión educativa de las etnografías clásicas que no pretendían informar de la educación, sino de otras cuestiones culturales de mayor interés para sus autores o autoras o para las entidades que sufragaron sus respectivas investigaciones, pero que, sin quererlo, la informan.

¹ Profesora Titular del Departamento de Antropología Social y Cultural, es miembro del SGR2009-00053, GRAFO, Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada coordinado por Aurora González Echevarría y dirige el equipo de investigación mossa-GRAFO especializado en etnografía de los procesos educativos.

² La propuesta que ahora comparto comienza a tomar cuerpo en 1995, en parte vinculada a la docencia que impartía a estudiantes de Antropología Social y Cultural que cursaban asignaturas de Antropología de la Educación y Etnografía Educativa, tanto de Licenciatura como, a partir del año 2000, de Doctorado. Ha ido evolucionando con el tiempo y actualmente sigue revelándose como una herramienta capaz de comprender los sistemas educativos desde una perspectiva no escolar en mis clases de Máster, Doctorado y Grado en Antropología Social y Cultural. Parcialmente ha orientado algunas investigaciones de tesis de Máster y actualmente también de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Me ha acompañado en mi trabajo de campo, en los proyectos de investigación en los que he colaborado o he dirigido y en todos los desarrollos de aplicación de la antropología al universo de la educación, el profesorado y la escuela.

Ello me está permitiendo formular, de manera exploratoria aún, la posibilidad de profundizar en la intersección entre el dominio de la Antropología de la Educación y otros dominios de la Antropología Social³.

El concepto de educación que manejo, parte de la consideración de Todorov acerca de la condición de 'animal social' que define al ser humano. Para Todorov esa condición es una exigencia a la que no puede escaparse porque es consubstancial a la naturaleza humana. Por eso hay que admitir que ni vivir en sociedad ni ser más o menos sociable tienen que ver con una elección (Todorov, 2008 [1995]). Suscribir que la sociabilidad es condición para garantizar la emergencia sostenida de la vida y su progresiva evolución, implica pensar la experiencia del vivir como un desarrollo que se produce gracias a la capacidad de interpelar al contexto que nos acoge y a las personas que interactúan con nosotras en él. Esa posibilidad de relación con el mundo tiene consecuencias definitivas para el desarrollo y el crecimiento humano, y ocupa un lugar central en los procesos de crianza aunque no se circunscriban ni únicamente a los bebés, ni exclusivamente a ese período de la vida.

Me apoyo en los inestimables aportes de Harry Wolcott, tres de los cuales voy a destacar aquí (Wolcott, 1987 [1982]). En primer lugar, la distinción entre adquisición y aprendizaje cultural, teniendo en cuenta los procesos conscientes e intencionales por una parte y los inconscientes o incidentales por la otra. Para Wolcott cuando el aprendizaje no es intencional se produce una adquisición cultural inconsciente, mientras que el aprendizaje cultural es aquél que se resuelve conscientemente, de manera intencionada, que puede explicarse, dudarse y rectificarse. En segundo lugar, su apreciación de que los seres humanos vivimos en 'contextos generales de aprendizaje' que permiten nuestra gestación como miembros de una comunidad, con independencia de que se articulen mecanismos y procesos específicos para educarnos como tales e incluso, a veces, a pesar de ellos. Y por último sus agudas consideraciones sobre las distancias que median en todo ello: entre las intenciones educativas de las personas encargadas explícitamente de la transmisión cultural y lo que realmente transmiten esas personas; entre lo que las responsables de la transmisión cultural desean transmitir y lo que acaban transmitiendo y lo que todas las demás personas que interactúan con el aprendiz le transmiten sin saberlo; entre lo anterior y lo que los propios 'contextos generales de aprendizaje', las más de las veces no diseñados específicamente para educar aunque se los haya diseñados para ello, transmiten y permiten aprender; entre todo ello y lo que los aprendices de cultura acaban realmente adquiriendo y entre eso y lo que pueden nombrar que han aprendido, lo que saben que ha sido aprendido.

La propuesta se asienta también, como no podía ser de otra manera, en lo que George Spindler elaboró acerca de los sistemas educativos en las culturas humanas, sus consideraciones acerca del caminar por la vida en relación con marcos de continuidades y discontinuidades que la organizan en trayectos manejables llenos de contenido y experiencia (Spindler, 1993 [1987]). Sus énfasis en lo confluyente entre grupos humanos respecto a los modos en que se cría a los niños y a las niñas,

3 Inicié la andadura de las intersecciones entre dominios en el marco de la investigación Teoría transcultural de la reproducción de los grupos humanos. La antropología del parentesco como estudio de los modelos socioculturales de procreación y crianza de los niños (SEJ2006-10864), dirigida por Aurora González Echevarría en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, entre 2006 y 2009 y sigo en el empeño. Publicado en Soto, P. (2011). Intersecciones entre la antropología de la educación y la antropología del parentesco: una primera aproximación. En J. Grau, D. Rodríguez y H. Valenzuela (Eds.), *ParentescoS. Modelos culturales de reproducción* (pp. 87-110). Barcelona: PPU, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

y respecto al conjunto de dispositivos y estrategias constitutivos de los procesos de transmisión cultural, y, en último término, sus consideraciones acerca de la creación cultural en cualquier encuentro educativo. Además, Spindler nos permite confiar en que cualquier relación social tiene una dimensión educativa puesto que aunque las personas transmitan cultura con intención, no es menos cierto que también lo hacen sin darse cuenta, en situaciones diversas y cotidianas que, por lo general, tienen poco que ver con la organización de contextos y situaciones específicas para educar.

Si las relaciones sociales devienen relaciones educativas por el hecho de que ‘trabajan’ con información asentada en referentes socioculturales de los universos en los que acontecen, podría pensarse que las intersecciones entre el dominio de la Antropología de la Educación y la del Aprendizaje con los distintos dominios de la Antropología Social, se producen casi sin excepciones. Desde ese supuesto me he aproximado a la lectura de otros mundos, cuando hace años aún no era consciente de que podía considerarse como interseccionalidad entre dominios de la Antropología y ahora, que sí lo soy. Las descripciones etnográficas clásicas informan, aunque no sea su intención o no lo sepan, de ciertos aspectos de la educación en las culturas humanas. Y no únicamente de aquello que los indígenas de cualquier comunidad entienden por educar o de lo que el antropólogo o la antropóloga, que los ha investigado y descrito, conceptualiza como educación. Informan de ello porque a través de la narración de la vida cotidiana, concreta y matizada, se ‘encuentra’ la educación ya que cualquier aspecto de esa vida -cotidiana, concreta y matizada-, existe y es experimentado y por eso mismo, adquirido y puede saberse aprendido.

La propuesta de análisis contempla tres dimensiones concatenadas de las realidades culturales: los bagajes culturales, los ciclos vitales de hombres y mujeres y los despliegues de la transmisión cultural.

Bagajes culturales

El bagaje cultural está constituido por el conjunto de comportamientos y representaciones colectivas relacionados con los ámbitos del parentesco, lo político, lo económico y lo simbólico, en un sentido amplio, integrado e interrelacionado, que contempla los desarrollos clásicos de la antropología social pero que se plantea con un interés orientado a la comprensión de las expectativas adultas de las personas del grupo, puesto que esas expectativas dibujan trayectos y estimulan unas maneras u otras de sentir, pensar y actuar en el mundo concreto. Ello se corresponde con una organización de lo esperable, lo recomendable, lo deseable y lo posible, también de lo intolerable, imposible, indeseable e inesperado, en cualquier situación de interacción y de relación social, entendida en marcos de normalidad cultural particulares.

Los parientes deben ayudarse mutuamente, y, si uno de ellos tiene excedente de algo, debe compartirlo con sus vecinos. En consecuencia, ningún nuer tiene nunca excedentes. (...) Entre ellos se piden con igual persistencia. De nadie se espera que se desprenda de su ganado o de sus propiedades domésticas y, salvo en circunstancias especiales, a nadie se le ocurriría pedirlos. Pero, si un hombre posee varias lanzas o azadones u otros objetos semejantes, inevitablemente los perderá. (Evans-Pritchard,

1977: 202)

O como lo explica Mallart en uno de sus fragmentos:

(...) mientras me aplicaba una cataplasma en la región lumbar, no quiso comunicarme el nombre de las plantas que había utilizado por miedo a que los ‘brujos’ –era de noche- oyeran aquellos nombres y se apoderaran de sus virtudes medicinales. Al día siguiente, (...) vino por la mañana para comunicarme los detalles de la receta. Digamos, de paso, que la oposición entre el mundo nocturno y el mundo diurno, oposición clave en el sistema de representaciones de esta cultura, se aprende con pequeños detalles como éste (Mallart, 1996: 28-29).

Esas representaciones y esos comportamientos, ajustados en mayor o menor medida a las expectativas del bagaje cultural en el que se fraguan y emergen, componen conjuntos de saber que deben de aprenderse, lo que equivaldría a pensar en los bagajes culturales como universos de contenido educativo. Universos culturales que gravitan sobre realidades espacio-temporales concretas, que se articulan en torno a valores centrales para ese grupo humano y que conceden el privilegio del sentido para todo aquél que vive en ellos y los llega a comprender.

La vida en una aldea también está hecha de ruidos y de olores. De olor a carne ahumada. De olor de plátano perfumado. De los ruidos rítmicamente acompasados de algún pilón de mortero. De golpes secos de algún hacha. Del murmullo de la lluvia; de gritos y risas. Del cacarear inusitado de las gallinas que huyen aterradas ante el vuelo de un gavián. De gritos de alegría para celebrar el rapto de una nueva esposa. De idas y venidas de una aldea a otra, sobre todo al atardecer. De salidas discretas, por la noche. De adulterios. De riñas y divorcios. De danzas y juegos. De juegos de dados y de danzas al ritmo de los tambores. De asambleas para discutir los asuntos del linaje. De gestos ancestrales. De costumbres rutinarias. De músicas de transistores. De hombres y mujeres endomingados para ir a misa. De mercados improvisados, los domingos y demás fiestas de guardar. De cansancio y aburrimiento. De enfermedades y tratamientos caseros. De días grises y tristes. De lluvias y fangales. De aguaceros tropicales. De noches claras de luna que invitan a tenderse sobre una estera y a conversar al aire libre mientras unas cortezas queman y humean para alejar los mosquitos. Del guiso que te ofrece la vecina y de la botella de petróleo que prestas al vecino. De confidencias. De nacimientos. De muertes y lutos (Mallart, 1996: 32-33).

Ciclos vitales

El ciclo vital de hombres y mujeres del grupo, es decir, la representación de un proyecto de vida que, en buena medida, responde a esas expectativas de comportamiento adulto llenas de sentido en un contexto particular, e imagina trayectos vitales por recorrer. Esos trayectos se organizan en distintas fases que los definen y que avanzan siempre hacia el futuro, contando con algunos periodos en los que el avanzar se detiene e intensifica y, por ello mismo, se impregna de posibilidad. Esas fases y sus periodos de tránsito marcan tiempos, momentos clave del crecer y del vivir que implican un saber complejo y en construcción, que van permitiendo la expresión clara de lo que se

ha aprendido.

Cuando un muchacho pasa a la categoría de adulto, sus deberes y privilegios domésticos quedan alterados radicalmente. Su cambio de posición se resume en el tabú con respecto al ordeño, que entra en vigor el día de su iniciación y se mantiene durante el resto de su vida, pero se expresa también en otras tareas domésticas, en los hábitos de las comidas, etc. (...) recibe un buey, del que adopta su nombre-de-buey, y pasa a ser pastor. En adelante, hasta que llegue a ser marido y padre, sus intereses principales son bailar y hacer el amor. Entonces llega a ser un 'auténtico hombre': 'ha luchado en la guerra y no ha desertado; se ha batido en duelo con sus compañeros; ha cultivado sus huertos; se ha casado con una mujer. (Evans-Pritchard, 1977: 272)

Esos saberes y comportamientos esperados de los miembros del grupo, en cada fase y en cada transitar, son considerados, en la propuesta, como indicadores de la consecución de los aprendizajes y, por lo tanto, como indicadores de que la reproducción sociocultural del sistema sigue su curso. De momento, aún, con independencia de lo que los dispositivos encargados de la transmisión cultural pretendan, establezcan y resuelvan intencionalmente y con independencia, también, de que los aprendizajes sean o no conscientes.

Despliegues de la transmisión cultural

Despliegue de la transmisión cultural, tanto intencional como no intencional. En términos no intencionales, la transmisión cultural ocurre gracias a la inmersión de los seres humanos en las realidades que habitan y en sus constantes interpelaciones al entorno y a las personas con las que lo comparten. Sin saber muy bien cómo, al margen de lo que se pretenda e incluso a veces al margen de las personas, y desatendiendo a la conciencia, se transmite cultura. Poder estar ahí, observar y experimentar lo que va aconteciendo cada día, en lugares y momentos determinados, junto a seres que se ocupan más o menos los unos de los otros; ese mirar y caminar, ese interaccionar e interpretar cualquier respuesta, cualquier estímulo, es lo que precede cualquier diálogo y al mismo tiempo lo hace posible. De acuerdo con ello, los seres humanos rectificamos, adaptamos o proponemos cosas reales en situaciones reales. Es decir que, de nuevo, sin saber muy bien cómo, al margen de lo que se pretenda e incluso al margen de las personas, y desatendiendo a la conciencia, se adquiere cultura. Aunque siempre en algún bagaje cultural particular y con proyectos vitales bien definidos.

Los nuer guardan sus posesiones y derechos con la mayor tenacidad. Cogen fácilmente, pero dan con dificultad. (...) Un niño aprende enseguida que, para mantener su igualdad con sus padres, debe defenderse por sí solo contra cualquier atentado contra su persona o su propiedad. Eso significa que ha de estar siempre listo para la lucha, y su disposición y habilidad para ella son la única protección de su integridad como persona libre e independiente contra la avaricia e intimidación de sus parientes. Estos lo protegen contra los extranjeros, pero debe resistir sus peticiones. Las peticiones hechas a un hombre en nombre del parentesco son incesantes e imperiosas y él las resiste a más no poder (Evans-Pritchard, 1977: 203).

En términos intencionales, la transmisión cultural se sirve de múltiples dispositivos y estrategias entre los que cabe destacar las maneras como se formaliza la educación en los grupos domésticos y en las comunidades; las personas responsables de ese quehacer, más o menos compartido, con capacidad sancionadora y con la obligación de orientar al aprendiz en sus tanteos vitales: “Pase lo que pase, siempre están acompañadas de mujeres jóvenes [bambuti], como Kondabate, que vigilan a las muchachas e impiden que se metan en ningún lío” (Turnbull, 2011: 199); los momentos considerados como más adecuados para recibir esas orientaciones o para mostrar esos logros y los lugares, específicamente educativos o no, donde esos procesos de transmisión intencional concurren.

Mención especial requieren las decisiones sobre ‘qué se puede observar’, es decir, dónde se puede estar, cuándo, con quién y haciendo qué y dónde no se puede estar, ya sean situaciones cotidianas o excepcionales: “Cuando las chicas aparecieron aquella noche y se sentaron con las mujeres y cantaron con ellas ante el campamento entero, fue una manera de reconocer públicamente su nueva condición de mujer.” (*Ibíd.*: 200); sobre ‘qué se puede imitar’, estrechamente relacionado con las expectativas adultas por razón de género pero con énfasis especial en el proceso por edades: “Como a los niños en todas partes, a los pequeños pigmeos les encanta imitar a sus ídolos adultos. (...) Desde una temprana edad, los niños y las niñas ‘juegan a las casas’. Salen con aire de gravedad a buscar ramas y hojas; mientras la niña se encarga de construir una pequeña choza, el niño merodea por el campamento con su arco y sus flechas” (*Ibíd.*: 139); y finalmente sobre ‘qué se puede experimentar’, momentos, lugares, personas y maneras con las que se pueda establecer una relación, un manejo o manipulación a la que se otorgará algún valor, por lo menos en términos de capacidad del aprendiz. Todas estas decisiones pueden ser explicadas por los adultos del grupo y se concretan en comportamientos de los aprendices que son vigilados muy de cerca. Cabe recordar aquí que los aprendices se encuentran en momentos particulares de sus respectivos ciclos vitales, la niña que aprende a pelar una fruta, el joven que acompaña una expedición de pesca por primera vez o la madre primeriza que acuna a su bebé:

(...) una joven pareja [nambiquara], cuya mujer estaba amamantando, se encontraba bajo el efecto inmediato de las prohibiciones que alcanzan a los padres noveles: muy sucios, porque los baños de río no les estaban permitidos; flacos, en razón de que se les negaba la mayor parte de los alimentos; y reducidos al ocio (...) (Lévi-Strauss, 1988: 301).

La concatenación del sentido educativo en la trilogía propuesta, implica una indagación en las etnografías clásicas orientada a la identificación de todas aquellas situaciones descritas que informen la educación. No es tarea fácil puesto que no se informa la educación porque se describan situaciones en las que estén implicados niños o niñas y en cambio, hay que prestar especial atención cuando se describe, por ejemplo, a cosas como con quién pueden o no pueden comer los hombres nuer o qué clase de excepciones pueden producirse en la invocación del molimo por parte de los bambuti, porque se refieren a expectativas en el comportamiento que deben de ser aprendidas previamente en procesos compartidos con otros miembros del grupo o por inmersión en experiencias que las transmitan.

La propuesta de análisis se centra en el descubrimiento y en la identificación de la dimensión educativa de las culturas humanas en lugares, momentos y circunstancias insospechadas, y se desarrolla a

partir de un conjunto de conceptos clave vinculados a la trilogía. De ese modo se accede a una mejor comprensión de la articulación entre la educación y la vida en los grupos humanos, descentrándola del énfasis escolar al uso. Cabe esperar que su aplicación sistemática, y su maduración, ofrezcan alguna aportación a los modelos etnográficos de la educación, permitan ahondar en la necesaria redefinición del dominio teórico de una Antropología de la Educación que incluya al Aprendizaje y, de algún modo, contribuyan a una mejor Antropología de la Producción y la Reproducción Cultural.

Referencias bibliográficas

- Evans-Pritchard, E. E. 1977 [1940]. *Los nuer*. Barcelona: Anagrama.
- Lévi-Strauss, C. 1988 [1955]. *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Mallart, Ll. 1996 [1992]. *Soy hijo de los evuzok*. La vida de un antropólogo en el Camerún. Barcelona: Ariel.
- Spindler, G. D. 1993 [1987]. La transmisión de la cultura. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta. Pp. 205-242.
- Todorov, T. 2008 [1995]. *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Turnbull, C. M. 2011 [1961]. *La gente de la Selva*. Santander: Milrazones.
- Wolcott, H.F. 1987 [1982]. The Anthropology of Learning. En G. D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Illinois: Waveland Press. Pp. 26-52.

La Escuela Secundaria en México: una educación que trastoca sus funciones

Laura Sánchez Rosete. Universidad Pedagógica Nacional, México. lausar@upn.mx

Presentación

El propósito de este trabajo es recapacitar en torno a qué es la educación, sus finalidades, su complejidad y su avenir ante las exigencias de una sociedad cambiante. Esta reflexión se ancla en un estudio exploratorio que se llevó a cabo en una secundaria en la ciudad de México.

Al observar qué son capaces de hacer maestros y alumnos en un ambiente digital, vemos que los segundos expresan competencias digitales más complejas (Gutiérrez, 2003). Autores como Cassany (2008) nos sugieren que la escritura en Web esta cambiando las formas y estilos de escribir. La escuela mexicana se ha movilizad poco a este respecto, en el actual currículum se expresan con ambigüedad los aprendizajes sobre escritura digital (Sánchez, 2011). Cómo se comparten, entre maestros y alumnos, los aprendizajes logrados cuando hablamos de alfabetismos múltiples (Lankshear y Knobel, 2009) no es evidente, porque el saber que circula en la escuela es un saber sancionado como saber escolar, lo que los alumnos aprenden fuera de ella no es valorizado.

Se exponen y discuten sus resultados, lo que los alumnos han aprendido de la escritura digital, dentro y fuera de la escuela, y lo que los maestros expresan al respecto. Un trabajo etnográfico que se abre hacia el análisis de los discursos, institucional y de los sujetos que participan, para explorar de qué manera se construyen los significados de una educación posible. Se reconoce primero, lo anacrónico de la formación en alfabetismos múltiples que reciben estos estudiantes, y la ambigüedad de esta premisa porque esta formación puede ser pertinente para el mundo actual.

La elaboración de este artículo es parte del reporte de una investigación exploratoria en una escuela secundaria en México para identificar, analizar e interpretar qué se aprende además de los contenidos escolares en un ambiente digital, y cómo es reconocido por los alumnos y valorado por los maestros.

Desarrollo

El supuesto formulado desde los inicios de esta investigación es que, cuando se trabaja con el soporte tecnológico, los aprendizajes implicados amplían sus referencias hacia las competencias digitales, los saberes encontrados en Internet, las nuevas formas de gestionarlos y de expresarlos. Por tanto en estos ambientes se trabaja no tan sólo con los aprendizajes escolares expresados en el currículo, sino con una serie de saberes y competencias que están lejos de expresarse en los currículos actuales.

Así se llevó a cabo una investigación que estableció como objetivos:

Analizar qué tipo aprendizajes tecnológicos, escolares y culturales comparten estudiantes y profesores, cuando se trabaja con un soporte digital.

Caracterizar los aprendizajes logrados por los alumnos a través de productos.

Caracterizar las experiencias pedagógico-culturales desarrolladas por los profesores cuando trabajan con las Tecnologías Informáticas y de la Comunicación (TIC)

Se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo aprendizajes se comparten entre alumnos y profesores?
- ¿Cuáles son el tipo de relaciones con los saberes implicados que establecen alumnos y maestros desde la cultura escolar?

El estudio de la integración de las tecnologías en la escuela se ha dado desde diferentes focos de atención. Para los propósitos de esta investigación, el foco estuvo en el análisis de los aprendizajes que comparten.

En la fase de recuperación de evidencias se solicitó la participación de estudiantes del tercer año de secundaria que quisieran aprender a elaborar un blog y se recabaron sus productos escolares y lo que tuvieran en la Web; se encontró que algunos de ellos ya tenían sus propios *blogs*, o *videoblog*, y otros lo construyeron sobre la marcha o sólo participaron en el *blog* común. De ellos se tienen registros de su participación en este *blog* común, de su producciones particulares, y los productos escolares que ellos seleccionaron y entregaron.

Una vez que se obtuvieron los datos entre los estudiantes, se definieron los casos de estudiantes que corresponden a dos de excelente, y otros dos de baja ejecución en función de su producción en *web*, y se combinaron con buena y baja ejecución en la escuela, y se llevó a cabo una entrevista a cada uno. Es un estudio exploratorio de casos múltiples, con la finalidad de contrastar las características que los hacen similares o diferentes

Por otra parte se produjeron casos de maestros: la maestra del grupo, la del aula de medios y otra quien ideó la situación trabajo. De estos casos se tienen entrevistas: una en la que dan su opinión

sobre el trabajo de los alumnos, qué aprendizajes valoran y cuáles minimizan, qué valoran de la alfabetización y la escritura digital. En otra entrevista, se explora qué reconocen que los alumnos aprenden fuera de la escuela y qué de ello puede ser útil para las tareas escolares, en qué fundamentan la importancia de su materia, qué elementos didáctico pedagógicos consideran son tomados en cuenta en su trabajo escolar con TIC. Se tienen además, registros de las observaciones del trabajo escolar utilizando las TIC, y los discursos institucionales en planes y programas de estudio.

Resultados

En este artículo se comentan, parte de los resultados relativos a los alfabetismos múltiples de estudiantes, y lo que los maestros opinan al respecto. En otros reportes se presentan otros aspectos relativos a los discursos de los maestros acerca de las formas didáctico-pedagógicas que están implicadas en su trabajo con TIC.

Primero se observa que entre las prácticas letradas en el contexto escolar, las prácticas dominantes han favorecido al docente como el interlocutor privilegiado del estudiante. En la escuela, la cultura escolar supone una escritura formal, que sugiere una adecuada estructura, coherencia en el desarrollo de las ideas, y para su revisión se privilegia la sintaxis y ortografía. Las prácticas dominantes en concordancia con estos rasgos demandan textos formales; con un mismo formato, elaborado en programa Word. En la mayor parte de los casos el texto no es una creación propia, es copia parcial de uno ya elaborado que se encuentra frecuentemente en un *blog* de Internet, y el alumno se percata de que se presta poca atención a lo que presentan y que los maestros desconocen cómo rastrear su texto en Internet. La mayor parte de los profesores solicitan a los estudiantes trabajos que demandan el uso de la computadora, pero tan sólo se quejan de que copian de Internet.

Los docentes enuncian lo que hacen los alumnos con una computadora como productos de diferentes tipos de aplicaciones: “documento básico, una presentación, un tríptico informático, fotos, videos”. Al parecer esta es la forma más común para enunciar los contenidos de lo que se trabaja con TIC.

Los estudiantes señalan que no hay una asignatura en la que les enseñen esta habilidad, desvalorizan lo que al respecto se trabaja en la escuela: “nunca llevamos computación, lo que aprendí lo hice en mi casa...cuando íbamos al aula digital no nos enseñaban nada...”

Los estudiantes aseguran que prefieren trabajar en una computadora porque les facilita la tarea: “escribo más rápido y puedo guardar y recuperar mis ideas”, elaborar un video les parece que es sencillo, “se nos facilitó grabar a nuestros compañeros y a las personas que saben, y que ellos nos dijeran las respuestas...” .

Se corrobora que cuando la escritura en Web está dirigida a alguien fuera institución, la escritura tiene otras características, puede caracterizarse como prácticas vernáculas. Publicar en un dispositivo digital permite que sean otros más los que lean lo que se escribe. Esta escritura no necesariamente es más fácil o debe ser informal. La publicación de entradas en un blog demanda desde abrir

una cuenta de correo hasta aprender la estructura y las funciones del *blog* para poder hacer uso de él, el grado de alfabetización digital que requiere es más complejo que el necesario para hacer un texto en *Word*.

Se observó que casi todos los casos pudieron trabajar su *blog*, un caso tenía ya su canal de *videoblogs*. En todos ellos se encontró, que en las entradas de *blog*, había una articulación de diferentes lenguajes, su escritura se complejiza, hay uso de hipervínculos, una gran manifestación de imágenes, de audios y en algunos casos hipertexto.

Frente a los productos de escritura digital que los alumnos desarrollaron en su *blog*, los profesores aceptan, que pierden de vista lo que pueden hacer en la red porque “con todo eso hay problemas con las autoridades escolares, se pierde el control y la disciplina”.

De estos datos concluimos que la demanda escolar reduce para el estudiante todos los recursos digitales con los que puede contar. Teniendo como referencia la alfabetización tecnológica, los alumnos no reconocen que sus habilidades hayan sido adquiridas en la escuela.

Su experiencia digital en la escuela es escasa, la escuela no favorece que se aprenda por su propia cuenta, ni se valorizan las competencias digitales. No hay un programa de instrucción directa. Sus avances pueden ser atribuibles, a su cultura experiencial.

La escuela aparece como una institución desfasada frente a lo que ellos pueden participar en la creación de cibercultura.

Discusión

Considerando que en diferentes momentos a la escuela se le atribuido disfuncionalidad, y para iniciar la reflexión en torno a la educación que se ofrece hoy en día, se abren las siguientes preguntas: ¿cuáles son las funciones que se le han atribuido a la escuela? ¿En cuáles se mantiene su viabilidad, y en cuáles parecen no funcionar?.

Subrayamos que a la educación se le imputan problemas de la sociedad que desbordan ampliamente su esfera de responsabilidad: drogadicción, violencia, delincuencia juvenil, funciones que dejamos de lado, y recuperamos sus funciones originales de preparar a los jóvenes para un ejercicio ciudadano, y para su vida activa y productiva.

Formar para la vida activa: saberes implicados

Dentro de la preparación para la vida activa, se formula en el imaginario social la relación funcional escuela-sociedad, privilegiando la idea de que en la escuela se forma el “capital humano para su propio desarrollo y el de la sociedad”, lo que implica instruir a los individuos para que se incorporen eficientemente al mercado del trabajo.

Desde este supuesto es desde el que más fácilmente se ha acusado a la escuela de que no ha cumplido

su función; no se puede cubrir esa supuesta relación funcional, de ir a la par de las demandas de un mercado siempre cambiante con una institución sumamente rígida en cuanto a su capacidad de transformación. Pero al mismo tiempo, desde la sociología crítica, se devela que la escuela contribuye desde esa disfuncionalidad a la reproducción de la diferenciación de clases.

Así, por una parte la escuela aparecerá siempre desfasada frente a “las necesidades de la sociedad”, y se reconoce al mismo tiempo, que en ese desfase se cubre eficazmente la función de calificación-descalificación de la fuerza de trabajo. Recuperamos la idea de la sociológica crítica (Laval *et al.*, 2012) de que la escuela siempre cubre una función pertinente, se plantea entonces la pregunta ¿cuáles son las funciones que la escuela está cubriendo hoy?

En la construcción imaginaria de que la escuela forma para la vida activa, se partió de que era necesario instruir al pueblo contra la ignorancia, para el desarrollo del sujeto y el de la sociedad, y éste emerge como un principio viable para la educación cuando el arma contra la ignorancia era un saber legitimado. La escuela mantuvo así el estatus de ser un centro privilegiado en la transmisión del saber. En su función develada de calificar-descalificar la fuerza del trabajo, se tienen presentes los saberes legitimados y ocultos que se transmiten a los flujos de población que pasan por la escuela, y se reconoce que se califica diferencialmente de acuerdo al tipo de escolaridad.

Pero hoy la escuela ha perdido el monopolio de la transmisión del saber, ciertos aspectos de la cultura, especialmente de la cultura de masas, no pasan como cultura escolar. Parecería que la escuela preserva la transmisión de la cultura escolar como una transposición del saber sabio, y deja de lado el trabajar sobre otros aspectos de la cultura de masas que incluye una mitificación del saber.

Ahora el saber de los medios se fabrica para atrapar a los individuos desde dos perspectivas que son una misma. Por una parte se propone que las relaciones entre el saber y el poder, a través de los medios hacen aparecer el poder creciente de la tecno-ciencia como algo incomprensible – por ejemplo Genética, Nanotecnología- (Castoriadis, 1990), lo que se traduce en una pasividad complaciente frente a los eventos que nos presentan los medios. Y por la otra se remarca el hecho de que las imágenes y los mensajes que producen los medios nos envuelven y nos reconfortan, pero **no** nos ofrecen los medios para comprender.

El individuo es el rey desnudo que todo el mundo quiere informar, vestir, nutrir, aliviar, embellecer, ... Ayuda a vivir pero puede ser también base de toda explotación...Riesgo de que la humanidad de mañana se divida entre una aristocracia del saber y de la inteligencia, y una masa cada día menos informada de los juegos del conocimiento (Auge, 2011: 118).

La cultura que se recrea en los medios, ha dejado de ser, como imaginariamente se planteó en la década de los setenta, una situación hacia la cual la escuela formaría de manera crítica. Ahora, en la sociedad de la información, la cultura escolar, en el discurso, se abre hacia cibercultura para que el sujeto por sí mismo, esté formado para alcanzarla, seleccionarla, diferenciarla, jerarquizarla, y ser parte de su creación. Sin embargo la escuela se niega a analizar críticamente los contenidos de la cultura mediática, y dice formar a los sujetos para “aprender por sí mismos”, abriendo la encrucijada de llevar a cabo una educación mediada ahora por los medios.

Su función de formar para la vida activa se revitaliza cuando se recrea otro tipo de ignorancia que es sostén de la pasividad necesaria para la explotación de la fuerza de trabajo. Parecería necesario mantener abierta la cuestión sobre qué saberes deben integrarse a la cultura escolar, la invitación a no dejar ser parte de la definición de la cultura común y compartida (Harlé, 2010).

Formar para el ejercicio de la libertad en la incertidumbre

Relativo al segundo aspecto, la escuela como el lugar para formar ciudadanos. Suponía en la construcción del imaginario de la ciudadanía un ejercicio de intervención a nivel político, social e individual, para contribuir a la definición de la sociedad y participar en las decisiones relativas a su vida; suponía el ejercicio de la vida democrática en una sociedad que puede ofrecer condiciones de igualdad y derecho para todos los ciudadanos. Y es en donde el ciudadano utiliza su libertad para ser parte activa del funcionamiento de su comunidad. La ciudadanía es la institución imaginaria que nos otorga igualdad y derechos condiciones necesarias para ejercer la libertad.

Actualmente la sociedad tiende a borrar el rol de los actores colectivos (el estado, las instituciones y las organizaciones, las clases sociales, las masas) para otorgarle al sujeto-individuo el llevar sólo la resolución de su existencia. Es el individuo en todo su esplendor quien debe superar todas las pruebas, tomar la iniciativa y hacer pruebas de creatividad y de capacidad. Se recrea un imaginario en donde es el individuo el que se impone por sus competencias, su *expertises*, sus aptitudes y con una autoridad fundada en su voluntad.

En la escuela se observa que en el discurso de las nuevas propuestas pedagógicas, es central la noción de sujetos de libertad. Encontramos la referencia de un sujeto que debe aprender para aprender toda la vida y construirse desde su experiencia para llegar a ser el responsable de su propio aprendizaje. La escuela se hace parte de la recreación de un individualismo imaginario que pone al centro su función de educar a los jóvenes para aprender a aprender, formar en competencias, negando el saber que se pone en juego, y con imprecisión de las competencias que se requieren.

Entonces, con estos contrasentidos, el colectivo que se desvanece, y el individualismo que se fortalece, la escuela se refuncionaliza para mantener imaginariamente una educación democrática. Una escuela en donde todos los sujetos son iguales y se diferencian sólo por sus méritos, sus decisiones, es decir por el uso de su libertad. Este ejercicio de su autodeterminación, decidir libremente sobre sus acciones escolares es la vía para fundamentar una desigualdad democrática, y aceptar el lugar que ocupar, porque uno mismo es el responsable de su propio devenir.

Una educación que forma “un sujeto obligadamente libre” (Dubet, 2008), es capaz de reducir la distancia entre la vida escolar y las diferencias que se expresan fuera de la escuela. En una lógica de que los individuos tienen la obligación de ser libres, son los responsables de su propio devenir, siempre incierto. Los individuos se hacen en una escuela para encontrar el camino de la incertidumbre como su propio camino, el cual se inicia en la escuela misma.

En este marco se cierran las preguntas planteadas y se abren otras.

Históricamente el sujeto de derechos se ha construido lentamente dentro de un combate contra

las formas de dominación. ¿cómo alimentar este imaginario desde la institución escolar?, habiendo sido esta la institución privilegiada en la transmisión del saber.

La escuela instituida como está, es también auto-creación y capacidad de auto-alteración (Castoriadis, 1990), ¿cómo abrirse a un imaginario radical?, ¿Cómo construir una utopía en lo que ha sido y puede ser la educación?

Referencias bibliográficas

- Augé, M. 2011. *Où est passé l'avenir*. Paris: Seuil.
- Cassany, D. 2008. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Castoriadis, C. 1990. *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. 2008. *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Gutiérrez, M. 2003. *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Harlé, I. 2010. *La fabrique des savoir scolaires*. Paris: La Dispute/Snéditt.
- Lankshear, C. y M. Knobel. 2009. *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Sánchez, L. 2011. Cambios en las prácticas docentes al integrar las TIC. En G. Suárez, P. Sosa y S. Hernández, *Enfoques Multidisciplinarios sobre comunicación tecnología y educación*. México: UPN.
- Tedesco, J. C. 2010. *La educación en el horizonte 2020. Educación y justicia: el sentido de la educación*. XXV Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana.

Análisis de las políticas educativas de un centro cultural y las relaciones que se establecen entre profesores de escuela y educadores¹

Cecilia Sosa Santana. sesilso@gmail.com

Ubicando al centro

Este centro cultural está ubicado en un barrio de la ciudad de Barcelona. El centro organiza exposiciones, sobre las cuales se generan debates, y paralelamente se organizan conferencias, festivales, entre otras actividades de interés. Los objetivos² generales en donde se fundamenta este centro son diversos. Principalmente destaco la noción de trabajar en base a las TIC³, y nuevos lenguajes como el multimedia, y colaborar en conjunto con otros centros culturales de la misma ciudad o foráneos. Los temas de trabajo se generan en torno a la vida en las ciudades, todo esto bañado por la actualidad, y en cierta medida es donde “el museo contemporáneo, en tanto que arquitectura se presenta, así, como una mirada dada la vuelta, como se le da la vuelta al dedo de un guante. Ya no es lugar de una mirada, es el lugar de la reversión de la mirada” (Clair, 2007, p 109), en donde la educación forma parte del todo. En este sentido el servicio educativo cobra vida como tal, desde hace poco más de dos años. Concebido para intercambiar conocimiento, experiencias y proyectos en relación al arte, la ciudad, la historia, el cine, la ecología, y un sinfín de temas que están disponibles en la biblioteca del centro a modo de colección y consulta, y a través de su página web. Mayoritariamente todas las actividades educativas se fundamentan en los temas inspirados por las exposiciones que se realizan en el centro.

1 Este título bautiza mi trabajo final de máster que he querido sacar del baúl de los recuerdos. Máster que realicé durante el curso académico 2011/2012 en la Universidad de Barcelona, perteneciente al departamento de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes. Y es en este centro cultural del que hablo en donde desarrollé las prácticas de máster y la investigación aquí presente.

2 Destaco y englobo los objetivos mayoritariamente significativos en cuanto a su aproximación a la parte educativa.

3 Tecnologías de la información y la Comunicación.

Las escuelas participantes

Las escuelas públicas en donde realicé las entrevistas⁴ para la investigación se encuentran en la provincia de Barcelona, una de ellas en un barrio multicultural⁵ en pleno centro de la ciudad, y la otra en un entorno rural⁶ a las afueras. *La escuela 1* tiene instalaciones nuevas, con una gran dotación tecnológica, y con múltiples espacios: 2 patios, gimnasio, 2 aulas taller, aula de informática, aula multimedia, teatro, aula de audiovisuales y plástica, entre otros. Oferta en Educación infantil, E.S.O, bachillerato, ciclos formativos de grado medio y ciclos superiores. *La escuela 2*, es igualmente gratuita y abierta para todos los niños y niñas, a diferencia de la anterior, ésta sólo es de educación infantil (de 3 a 5 años) y de educación primaria (1º a 6º curso). *La escuela 1* tiene un largo rodaje estando presente en el centro cultural en cada curso académico, habiendo compartido intercambios y relaciones. *La escuela 2* ha tenido un acercamiento no tan continuo, pero igualmente cercano y comprometido.

El centro cultural y la escuela: interrelaciones y políticas educativas

Es de interés detenerse a reflexionar qué se entiende por educación en museos para adentrarme en las entrañas del centro de estudio, y asimismo qué se entiende por educación en las escuelas que abordo. Entonces el museo pasa de ser memoria ya que “la memoria no es un custodio pasivo de los hechos, sino un proceso activo de creación de significados” (Thomson, 2000, *cit.* en Hernández *et al.*, 2011: 94), y es en este sentido donde la educación cobra vida y se interrelaciona con la escuela. Comenzando por los usuarios del centro, me pregunto; ¿Quiénes lo visitan? Estudiantes, profesores, familias, especialistas en diversos campos, por lo tanto “un museo (...) debe ser vivido” (Alderoqui, 1996: 19) y es desde esta concepción que entiendo la relación entre el centro cultural y la ciudad, ésta concebida como espacio comunitario, de relaciones de consumo, de ocio. Por otra parte, ¿Quién se encarga de su difusión? Es cuando éste entra en el juego de una “compleja trama de funciones” (Alderoqui, Dujovne, 1996: 23) y donde se establecen relaciones entre la mediación, la comunicación, la difusión y la dinamización. En este sentido el centro cultural se manifiesta de manera notable, llegando a oídos de las escuelas. La aproximación de las escuelas al centro cultural se hace mayoritariamente a través de las visitas guiadas. “El resultado satisfactorio de una visita escolar dependerá en gran medida del posible entendimiento entre guías y maestros.” (Alderoqui, 1996: 25). Pero no sólo “el educador en el museo tiene que ocuparse de las personas que lo visitan y de la relación que ellas establecen con los objetos”, (Alderoqui, 1996: 34), entendiendo *objetos* a los diferentes elementos que componen una exposición, una visita guiada o cualquier actividad planteada. Y es que puedo anexar tal y como argumenta María Acaso que “tú eres la parte” en este caso el educador/a o el/la docente, “una parte más de una situación donde se regenera el conocimiento

4 Entrevistas semi-estructuradas que según Steinar Kvale (2011: 186) son entrevistas planificadas y flexibles con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos. Es decir, intentar sumergirme en sus maneras de hacer, dentro del marco que se lo permite o se lo impone (entrevistas tanto en el centro cultural como en las escuelas).

5 Escuela 1, me fue recomendada por el centro cultural.

6 Escuela 2, la busqué yo.

en perpetuo crecimiento” (Acaso, 2011: 37). Entiendo de esta manera a las dos instituciones como posibles productoras de cambios, ligado a una estrecha noción de movimiento. Atreverme/nos a entender el espacio museístico como un espacio pedagógico no es tan maquiavélico como parece, “dónde los modos de hacer tienen que ver con un contexto social y unas relaciones subjetivas que se inscriben a los sujetos en diferentes discursos/prácticas entre quienes enseñan y quienes estudian” (Ellsworth, 2011: 11). Desde este punto de vista pedagógico, no se trata de construir el museo, proyecto, o educador perfecto, “pienso que en vez de soluciones, necesitamos una serie de tácticas para repensar quiénes somos y qué no queremos ser” (Huertas, Padró, 2007: 191). Se trata de crear y profundizar en el conocimiento que genera estos espacios institucionales y hacer conexiones con lo que la gente de a pie quiere, desea o espera. “Interpretar, comunicar, exponer, conservar, dialogar con el patrimonio, con el museo, con la exposición, debería servir para provocar preguntas (Huertas *et al.*, 2007: 28). Cuestionar al centro, cuestionar a la escuela. ¿Quieres exposiciones? ¿Quieres proyectos educativos? ¿Quieres investigar? ¿Quieres ser investigado? “Dentro de una institución formal también es posible crear un espacio alternativo de acción” (Rolnik, 2006 :121). Y en este caso tanto la *escuela 1* como la *escuela 2* se aproximan al centro como lugar de diversión y de enriquecimiento. Sin olvidar que la escuela está estrechamente ligada al concepto de Currículo, que según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE)⁷, en su artículo 6, define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas. Recordando que además es abierto y flexible. Y que según Coll (1987), es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución, que es el caso de las escuelas. Estas actividades entrarían a formar parte de las denominadas actividades extraescolares más concretamente en la *escuela 2*, donde este tipo de ejercicio permite a los niños y niñas descubrir otras realidades ajenas al centro, muy estrechamente ligadas con diversas materias, y asimismo se trabajan aspectos que sería imposible desarrollar en el aula, desarrollando una estrecha relación entre los conceptos y la práctica. Esto se acerca a la definición de currículo por parte de Gimeno (1998) donde este es la argolla entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, si intento responder a las expectativas por parte de los educadores, entendidas como intereses o haberes, los encuentro poniendo en cuestión los propios objetivos del centro cultural, es decir en qué medida, cuándo y cómo pueden ellos alejarse de éstos y buscar otros que les sean propios. En este sentido me aproximo a la idea de museología formalista (Padró, 2003) donde todos aquellos profesionales que no se sujeten a esta cultura institucional estarán privados de voz. Para comprender y poner en cuestión las políticas educativas las relaciono con los paradigmas de Carmen Mörsch (2009). Si éstas se basan en fomentar las TIC, promover el lenguaje multimedia,... esto se enmarca dentro del primer paradigma, el de la *afirmación*. Según Mörsch (2009) es el más habitual y dominante, en cuanto que aporta la función de la eficacia de la comunicación, es decir, que aunque el centro cultural no se autodefine como museo, -no tiene colección-, sus objetivos enlazan con la misión de mantener los niveles exigidos por el ICOM (Consejo Internacional de Museos).

⁷ LEC en Cataluña.

Además en este paradigma las prácticas más frecuentes son las ponencias y los medios, tales como, visitas guiadas y catálogos de exposiciones. Por lo tanto si vuelvo a centrarme en las expectativas de los educadores quizás nos encontremos con una posición acomodada, “(...) este planteamiento que estamos diciendo también es posible si estás en un espacio donde se hace posible”, (Armiche)⁸ y esta postura es homóloga al docente con respecto a los objetivos del currículo. Habitualmente la respuesta al cómo, la dan el desarrollo y realización de las actividades, en este caso he nombrado con anterioridad el uso de las visitas guiadas, de lo que se genera en ellas. En el centro el educador se autodefine como aquella persona que no sólo informa si no hace que los demás participen y reflexionen, permitiendo la co-creación y la adaptación, quedando esto estrechamente ligado a las expectativas de los profesores y además influenciado por el “cuando”, a esto respondo yo diciendo -a cuando la temática y el diseño de la exposición lo permita-. En cierta medida encuentro aquí un ingrediente sobre la llamada alta cultura (Padró, 2003) en donde “esta cultura institucional, los educadores (entendidos como difusores) y los evaluadores externos tendrán un papel cada vez más relevante, puesto que adoptarán el compromiso de generar audiencia a partir de una nueva misión: aportar nuevas experiencias a distintos segmentos de población”. Un buen ejemplo de ello y que me acerca a otro de los paradigmas, esta vez el *reproductivo*, es en donde la educación en museos asume la función de educar al público del mañana -colectivos escolares- en el caso de que los individuos que no llegan por voluntad propia, - figura del docente- de encontrar la manera de introducirles al arte (caso de Tara⁹ y sus alumnos). Casualmente esta experiencia fue significativa para todas aquellas personas a las cuales entrevisté. Si ahora me planteo responder a la pregunta: ¿cuándo y cómo se corresponde el centro cultural con las expectativas de las escuelas y los profesores? me aproximo a la figura del educador, y su autodefinición: “el educador es la persona que se encarga de comunicar, información y experiencia en relación a las exposiciones del centro con un programa de itinerarios”. (...) Es un intermediario entre la ciudad, la institución y sus contenidos concretos, y el público, sea escolar, sea universitario” (Tinguaro), aferrada de nuevo a la temática de la exposición y de lo que ésta le permite hacer. En este caso una de las exposiciones que se desarrolló en el centro la tomo como un buen ejemplo hacia la evolución de una perspectiva participativa y social, acercándonos a las pedagogías críticas, y alejándonos de la pedagogía funcionalista, me aproximo a otro de los paradigmas, el *transformativo*, los educadores del centro cultural y el público -profesores- trabajan para mejorar y expandir los mecanismos institucionales. Asimismo se aproxima con la tercera noción que Padró (2003) califica de museología crítica, en donde los profesionales y los visitantes son producidos como “creadores” de conocimiento. Con esta exposición se pretendía hacer partícipe al público -escolares- de manera activa, esta vez se trataba de que cada persona construyera una propia definición de la temática mediante la experiencia. Fruto de la transversalidad que el centro cultural quiere promover en sus políticas, es decir, el cruce de diferentes departamentos, lo que recalca de nuevo la noción de museología crítica donde nos encontramos una estructura gestora postmoderna con departamentos con flexibilidad, adaptabilidad, y colaboración (Padró, 2003). Por lo tanto en este sentido vuelve a ser gracias a la propia exposición y temática que existe una aproximación, un cuándo, y un cómo, de las relaciones que se establecen entre el Centro Cultural -el educador- y la escuela -el docente, en donde habría que definir un intento de transformación por los

8 Armiche: trabajador (entrevistado) del centro cultural.

9 Tara: Profesora de la escuela 1.

quehaceres del centro en cuanto a este tipo de exposiciones, o bien el nuevo concepto de introducir las nuevas tecnologías, o exposiciones, como lo fue en otra de las exposiciones ejemplares en el que los alumnos co-creaban, y eran partícipes, artistas de la propia exposición. Pero según el concepto *transformativo* son excepciones puntuales que desarrolla el centro, y que al fin y al cabo hacen que la escuela se aproxime con ganas y motivación.

Conclusiones

En mi búsqueda entretenida y muchas veces estresada, he observado que para que dos instituciones se relacionen de manera factible educativamente hablando tienen que existir unos intereses propios, ya sea por parte de la escuela, el docente, ya sea por parte del centro –el educador-. En este estudio de caso, me ha llevado a indagar, tanto en la historia de un lugar, como a descubrir sus intereses, objetivos, acciones específicas en cuanto a cultura y educación, además de buscar los puntos de conexión entre esta institución y la escuela. Descubriendo que gracias a la temática, ésta en conexión con el currículum de la escuela, los intereses del docente, y la propia exposición; su construcción física, son principalmente los motores que abren o unen las conexiones entre las diferentes instituciones. Aquí el centro cultural se convierte en una especie de parque de atracciones, es decir, si me atrae ¡vamos! En este sentido las expectativas que pone la escuela o el profesor hacía este centro cultural o los educadores hacía la escuela o instituto está definida por los intereses de cada una de las partes y las políticas educativas que lo definen. Es un territorio interesante, lleno de conceptos y relaciones complejas. Pero en este caso, y todas las personas protagonistas coinciden, tal y como dijo Tinguaro: “consecuentemente la relación con la escuela es tan fluida como las ganas que tengas tú de hacer la actividad y la institución te lo permita”, o Tara, “cuando el educador y yo observamos cómo chicos y chicas jóvenes escuchan, miran con la boca abierta o intervienen de manera sorprendente e imprevisible, sin prejuicios. El educador disfruta, los chicos aprenden y yo también”, acabo concluyendo con la voz de Yaiza (profesora de la *escuela 2*), que reflexiona y dice: “(...) no sé quién es el docente y quien el educador, deberíamos ser personas que nos interesáramos por compartir nuestros procesos de ser con las otras y que provocáramos situaciones donde nos pensemos juntas a través de los artefactos visuales”.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (coord.) 2011. *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel.
- Alderoqui, S. (comp.) 1996. *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. 1987. *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia. Barcelona.
- Clair, J. 2007. *Malestar en los museos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Ellsworth, E. 2005. *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Ellsworth, E. 2005. *Places of Learning. Media, Architecture, Pedagogy*. New York: Routledge
- Jimeno, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Guattari, F., y S. Rolnik. 2005. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Hernández, F., Sancho, J. M. e I. Ribas. 2011. *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona.
- Huerta, R. 2007. *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Kvale, S. 2011. *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Mörsch, C. 2009. At Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. En C. Mörsch, *Documenta 12 Education*. Zurich-Berlin: Diaphanes. Pp. 9-31.
- Padró, C. 2003. La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En J. P. Llorente y D. Almazán (comps.), *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Pp. 51-70.

Los saberes docentes en la escuela multigrado. Un estudio etnográfico en México y España

Lucila Galván Mora. Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). lucila_galvan@yahoo.com.mx

Práxedes Muñoz Sánchez. Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). pmunoz@ucam.edu

Mercedes Álvarez García. (UCAM). malvarez@ucam.edu

Los saberes docentes como problema de investigación

Este documento se basa en una investigación etnográfica emprendida en escuelas unitarias de Veracruz y Murcia¹. La decisión de emprender un proyecto sobre la construcción de los saberes docentes deriva de un interés compartido por poner de manifiesto el conocimiento profesional que los docentes generan en una situación de enseñanza multigrado; en escuelas ubicadas en zonas rurales de difícil acceso y en condiciones no siempre adecuadas para su labor. A pesar de que los sistemas educativos de nuestros países cuentan con buen número de escuelas multigrado, éstas han sido invisibles, tanto para las políticas educativas que pasan por alto sus condiciones y especificidad, como para la investigación que recién empieza a ubicarlas entre los temas de interés.

El estudio de los saberes docentes, desde una perspectiva etnográfica, parte de una noción que destaca el vínculo entre el saber y la experiencia cotidiana del profesorado, los procesos reflexivos que acompañan la enseñanza y los contextos institucionales que enmarcan, constriñen o posibilitan el trabajo docente. Integrados a la práctica cotidiana en el aula, los saberes forman parte de la institución escolar y, como conocimiento generado frente a problemas de trabajo propios de la profesión, constituyen un patrimonio histórico y social que es necesario valorar (Rockwell y Mercado, 2003).

La revisión de la literatura sobre el tema, ha puesto en evidencia los escasos estudios orientados a conocer y documentar cómo se construye ese saber docente, producto de la experiencia, en la situación de multigrado; cuál es su especificidad y cuáles las fuentes que lo nutren. Si bien en nuestros países existen importantes aportaciones, como los trabajos de Ruth Mercado (2002) y Paola Arteaga (2011) en México; y los de Joan Soler (2001), Feu Gelis (2003), Roser Boix, (2004) y M^a del Pilar

¹ En las escuelas unitarias labora un único docente que atiende alumnos de todos los grados a la vez; y además, cumple la función directiva.

Sepúlveda y Gallardo Monsalud (2011) en España, el conocimiento disponible es aún insuficiente para comprender la naturaleza del saber pedagógico en la escuela multigrado. Así, nuestro interés investigativo apunta a contribuir al estudio de la temática y nutrir los programas de formación del profesorado con los hallazgos y propuestas.

Por otra parte, ubicamos el estudio de los saberes en el contexto más amplio del estatus social de la profesión docente. Coincidimos con Maurice Tardif (2004) al señalar la posición estratégica, aunque devaluada, que tienen los docentes como grupo social que produce, aporta y transmite saberes experienciales propios del oficio de enseñar, con capacidad para movilizar y cambiar prácticas anquilosadas y legitimar socialmente la profesión. En este sentido, la dimensión política del estudio se centra en dismantelar la relación de alienación entre los docentes y sus saberes, para reconocer a la docencia en escuelas unitarias como práctica erudita.

La dimensión formadora de los saberes también se incluye en nuestra problematización. Exploramos los procesos de adquisición y circulación de estos saberes para comprender cómo se forman los docentes en el ámbito cotidiano de las escuelas, cómo aprenden a ser profesores y profesoras multigrado en la inmediatez de los acontecimientos del aula, frente a la exigencia de atender simultáneamente varios grados escolares. La lógica formadora de los saberes ha quedado subordinada a la supuesta producción técnica del saber, por lo que discutimos con una visión fabril del saber docente que niega la producción y el aprendizaje de nuevos significados en la profesión (Tardif, 2004).

Las escuelas y las maestras del estudio

En Veracruz, se lleva a cabo un estudio de caso en una escuela unitaria ubicada en la localidad rural de Mundo Nuevo, de aproximadamente 100 habitantes y 20 familias dedicadas principalmente a las labores agrícolas en fincas cafetaleras, sembradíos de caña de azúcar o centros apicultores; algunas mujeres, jefas de familia, laboran como obreras en una empresa constructora de la región, en servicios domésticos o venta esporádica de alimentos.

La escuela se abrió en septiembre de 2009, después de estar cerrada durante siete ciclos escolares por no contar con maestro. A la maestra Lydia le correspondió la reapertura de la escuela, la habilitación del aula y la reconstrucción de la confianza de los padres y madres de familia. Actualmente, después de cuatro años de trabajo, la maestra ha logrado el apoyo y compromiso de los progenitores, así como el respeto de las autoridades locales por su trabajo y dedicación.

Lydia es una maestra con una amplia experiencia en el trabajo con grupos multigrado. Antes de Mundo Nuevo, había laborado durante 15 años en otra escuela rural unitaria, a la que asistían niños y niñas migrantes del sur de Veracruz, además de niños campesinos de la serranía. Ella es reconocida por su conocimiento y manejo de la “metodología multigrado”, por lo que sus colegas la consultan y le solicitan constantes asesorías donde, de manera informal, transmite su saber hacer y ser maestra unitaria. El orgullo que siente por su trabajo es tal que recientemente le ofrecieron un puesto en la ciudad capital y ella lo rechazó, argumentando que debía cuidar los logros de sus alumnos en el aula.

El grupo multigrado de Lydia está conformado por 16 alumnos, 7 niñas y 9 niños, cuyas edades fluctúan entre los 6 y 12 años de edad. Abarcan todos los grados de educación primaria y para trabajar se agrupan por ciclos, por áreas de interés o por afinidad en la interacción. Suelen ocupar el espacio del aula o salir al patio para tomar acuerdos o realizar las actividades encomendadas.

En Murcia, desde el inicio de la exploración enlazamos tres escuelas unitarias, protagonizadas por mujeres directoras (Rosa, Adela y Beatriz). Las escuelas están ubicadas en diferentes contextos, dos en una zona rural, y otra en la montaña; en esta última hay un alumno del Prácticum del Grado de Primaria. El estudio se centra en las características de estas escuelas frente a las “normalizadas”, los beneficios y deficiencias, los saberes docentes, así como las visiones de los niños de Primaria, los jóvenes que pasaron por el centro, el alumno del Prácticum y las madres del alumnado.

En breve destacamos algunas necesidades que las docentes han tenido en hallar apoyo entre otros docentes, por lo que han optado por crear un encuentro de saberes en los diferentes ámbitos para llevar adelante una escuela unitaria. Estas docentes han creado una red de apoyo que fomenta encuentros por un cuidado del hacer y del ser maestra. Esto ha sido unánime porque compartir los Planes Educativos de Centro y Aula así como la dirección, no solo en el papel sino acompañarla con la práctica, es un factor de búsqueda de apoyos en docentes que ya habían pasado por esta fase, llenando un vacío de información referente a cómo llevar adelante una escuela unitaria.

La presencia de un alumno del Prácticum nos hace reflexionar sobre las carencias que existen y la casi total invisibilización de la escuela unitaria y rural en el momento actual en España, donde por ejemplo, los costes de un transporte gratuito² pueden valorarse más que la enseñanza de los niños. Este alumno así como toda la comunidad educativa, muestran su fe en la educación a partir de la familiaridad y de los valores en la escuela. Y realmente, el ejemplo de escuelas de inclusión y de fortalecimiento de la singularidad de cada discente: “me siento como en casa”, “me dejan hacer lo que me gusta”, y aprenden a esperar y a enseñar: “yo les enseño a los que son menores porque a veces está ocupada la maestra, me pongo así en la mesa y esto se hace así”.

Esta satisfacción del alumnado se debe a que las docentes dan un trato diferenciado, por el poco número de niños y niñas que asisten a la escuela, y como dijo Rosa, directora de El Berro: “El trato que les doy me gusta, les hablo normal y sin rigidez, sin marcar la diferencia, aquí no hace falta marcarla”.

Hacer etnografía en primera persona

Este apartado se refiere al proceder metodológico en la investigación etnográfica, pero no en el sentido de las técnicas empleadas, sino lo que implica para las investigadoras la entrada al campo,

² Es el caso de la Escuela en La Gineta, Murcia. Esta escuela es de Infantil y hasta 2° de Primaria. Después se trasladan al Colegio de Abanilla. Por las dificultades económicas de la Consejería de Educación en la Región de Murcia en el curso 2012 intentó eliminar el transporte de los niños, quedando a la deriva este servicio. Pero al final llegó a buen término por la organización de las familias con el AMPA. También en el colegio El Berro en Sierra Espuña, cerraron varios años este colegio por un negocio de una empresa de autobuses, que los obligaba a desplazarse a quince kilómetros para ir a la escuela en la década de los setenta.

la negociación con los maestras, la observación en las aulas. Los aprendizajes personales que conlleva la investigación cambian la mirada y la percepción de la escuela; se pone en juego principios éticos, emociones y deseos relacionados con experiencias escolares, remotas o recientes. El proceso etnográfico, por la fuerza vital y entrega que requiere, es un camino de tiempo donde las acciones minúsculas están prometidas a un incalculable porvenir (Zambrano, 2007: 106).

A esto sumamos una antropología comprometida (Hale 2008 y Muñoz 2012) desde un diálogo de saberes que co-labora para crear un conocimiento vivo, despierto, real y cambiante en una comunidad educativa que es activa y reflexiva (Galván, 2012 y Dietz, 2012). Puede existir una cierta idealización y esencialización de la educación rural, como oasis en la educación macro, pero estos encuentros etnográficos han permitido otras percepciones en una educación globalizante, volvemos a creer que los saberes docentes, desde la inclusión y la singularización de cada discente, es posible. Y al crear encuentros de diálogo, la reflexión en conjunto permea por todos los rincones, propiciando la doble reflexividad requerida desde la educación política.

En el encuentro de esta etnografía en primera persona, con una posible idealización de la escuela rural, en calificativos como: creativa, innovadora, favorecedora de proyectos, ambientalista, etc., tuvimos que des-categorizarlas y valorar otros aspectos no tan visibilizados pero igual o más importantes que se presentan en la cotidianidad, siendo espejo de múltiples detalles con importante valor, como es “la espera”. Este aprendizaje es propio y personal de las etnógrafas que acudimos a estos centros buscando soluciones a una educación desprotegida de valores y saberes, y que hemos tenido que reencontrarnos con estrategias que visibilizan otra forma de enseñar. Por tanto, esta etnografía es un continuo aprendizaje de la comunidad educativa, crea reflexividad colaborativa, y donde la academia debe siempre revisar sus “saberes colonizados”.

Por último, es necesario reflexionar sobre esta etnografía en primera persona, somos mujeres investigadoras, docentes y, a la vez, conscientes de la necesidad de obtener un aliento en la praxis, porque al mismo tiempo que la mostramos en las aulas, la consideramos alejada de espacios universitarios y academicistas “algo más profundo del significante investigar que no puede encerrarse en los muros universitarios” (López y Caramés, 2010: 113). Nuestra propuesta permite una investigación acción enfocada en permitirnos alimentarnos de la cotidianidad en las aulas³.

Hacia nuevos conceptos de educación

Los aportes de la investigación etnográfica relacionada con la educación, permiten plantear la emergencia de una en la sociedad contemporánea, marcada por la incertidumbre y la globalidad. Una escuela donde se reconocen las capacidades y potencialidades individuales, la diversidad de lenguajes culturales y los valores universales para vivir juntos; donde el individuo, como sujeto de

³ Es interesante tener en cuenta la cercanía y lejanía que existe entre la universidad, formando a futuros docentes y la praxis. Esta diferencia es palpable si comparamos México y España, por un sistema educativo diferente. Somos conscientes del voluntariado social que conllevan los estudios superiores en países latinoamericanos, en España esta perspectiva no se lleva a la práctica. Por esto y por muchas cosas más, consideramos que los saberes entre estos dos países nos sumergen en un interés educativo de colaboración.

su existencia, desarrolla autonomía con profunda conciencia de la colectividad, tanto local como planetaria (Touraine, 2000).

Las etnografías de la escuela han cambiado la mirada hacia los espacios culturales donde se educa a las generaciones del futuro. Ahora sabemos que los individuos mantienen una relación activa con la institución escolar; desde su particularidad, aprenden a usar herramientas, sistemas de expectativas, códigos simbólicos y disposiciones normativas pertenecientes al mundo escolar, aportando con ello su propio educar, su singular modo de expresarse y de objetivar la institución (Heller, 1987).

La educación siempre será un acto de re-significación del sujeto, de apropiación de la socialidad que se pone en juego en la escuela y que rebasa los contenidos escolares formales, o la lógica de las asignaturas y temas de estudio. En este sentido, nuevos conceptos de educación emergen desde los modos necesarios y posibles que desarrollan los sujetos para mantener una relativa adaptación en la institución y, a la vez, abrir hendiduras para impulsar su transformación. Así, la escuela se entiende como espacio abierto a la posibilidad, como construcción social en permanente movimiento que no está sobredeterminada por estructuras económicas o hegemonías políticas, con horizontes de cambio que pueden vislumbrarse en el hacer cotidiano de maestros y alumnos en las aulas.

Esta investigación también ha partido de narraciones personales, de los comentarios reflexivos y de los Diarios de Prácticas de estudiantes del Grado de Educación Primaria, lo que supone para los futuros docentes, según Knowles y Holt-Reynolds (1991), la posibilidad de clarificar sus ideas pedagógicas y educativas, su *weltanschauung* escolar y académica, repercutiendo en su labor en prácticas y en su futuro como docente. Es una apuesta por visibilizar la escuela y ofrecer desde la formación de maestros y maestras, un amplio abanico de tipos de escuelas a la vez que una muestra de la posibilidad real de una educación inclusiva que no deja de lado la socialización del alumnado en un sistema mundo globalizado.

Igualmente, el discurso sobre el trabajo en equipo del que se tiende a pensar que está alejado de muchos objetivos de los propios centros o claustro, cambia en estas escuelas. Ya que los docentes buscan aliados, redes de apoyo para adquirir más conocimientos y saberes para ser exitosos en la atención singularizada del alumnado, lo que construye estrategias de intervenciones grupales, de entrevistas por doquier, de etnografías sin papel, de experiencias como saberes.

Aún así existe un hándicap en los docentes de estas escuelas, “me siento sola” físicamente así como intelectualmente, y el docente no quiere vincular su vida al medio, a la comunidad, evitando compromisos espaciales⁴, existe un cierto miedo al compromiso por la dependencia que se crea desde ambas partes. Pero aún así, ese vínculo está y desde éste es de donde partimos para construir una educación real: “los críos son como mi segunda piel”.

4 En España sí como en México, el docente de la escuela rural se queda a vivir en la comunidad o en el pueblo donde está la escuela. En España, estas escuelas solían tomarlas personas sin plaza adjudicada, lo que no permitía una ubicación en el lugar. Pero después, conforme han mejorado las carreteras, “la casa del maestro” ha sido destruida para agrandar el colegio o simplemente porque no tenía uso. Y actualmente los docentes de estas escuelas no viven en las comunidades, lo que crea otro perfil del docente, permite un desapego y rompe un compromiso, el de docencia fuera del periodo escolar. Éstos son valores que están en proceso de cambio si se trabajan desde la escuela, lo que depende de la voluntad de cada docente.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, P. 2011. *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Boix, R. 2003. Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura política. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1: 1-8. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>.
- Boix, R. 2004. *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Wolters Klower Educación.
- Dietz, G. 2012. Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21: 63-91.
- Feu, J. 2003. La escuela rural: Apuntes para un debate. *Cuadernos de pedagogía*, 327: 90-94.
- Galván, L. 2012. *Enigmas y Dilemas de la Práctica Docente*. Barcelona: Octaedro.
- Hale, Ch. 2008. La antropología comprometida en transición. En S. Bastos (comp.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO/OXFAM. Pp. 217-245.
- Heller, Á. 1987. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Knowles, G., y D. Holt-Reynolds. 1991. Shaping Pedagogies through Personal Histories in Preservice Teacher Education. *Teachers College Record*, 93: 87-113.
- López A., y M. y Caramés. 2010. La vida es una. Investigar, una práctica política. En R. Arnaus Remei y A. M. Piussi (coords.), *La Universidad Fértil*. Barcelona: Octaedro. Pp. 113-130.
- Mercado, R. 2002. *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, P. 2012. Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas. En B. Peña (coord.), *Desarrollo humano*. Madrid: Visión Libros. Pp. 247-281.
- Rockwell, E., y R. Mercado. 2003. La práctica docente y la formación de maestros. En *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Sepúlveda, M^a P., y G. Monsalud. 2011. La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART9.pdf>
- Soler, J. 2001. Aprender a ser maestro en la escuela rural. Reflexiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de escuela rural. *Actas 1er. Congreso Escuela Rural de Aragón*. Pp. 75-89.
- Tardif, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Touraine, A. 2000. *¿Podremos vivir juntos?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, María. 2007. *Filosofía y Educación*. Manuscritos. Málaga: Ágora.

Los sentidos de la escuela y de la educación física para los estudiantes y profesores: un estudio de caso etnográfico

Vicente Molina Neto. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/CAPES, Brasil. vicente.neto@ufrgs.br

Lisandra Oliveira e Silva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. lisgba@yahoo.com.br

Rosane Kreuzburg Molina. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/CNPQ, Brasil. rosanemolina@yahoo.com.br

El contexto, los autores y la investigación

Hace quince años que, de modo sistemático, estudiamos la formación de los profesores de Educación Física (EFI) y su práctica pedagógica en los centros públicos de enseñanza de la región metropolitana de la ciudad de Porto Alegre-RS, Brasil. En este tiempo, al mismo tiempo que investigamos, nos constituimos como investigadores y consolidamos un grupo de investigación (*Formação de professores e prática pedagógica em educação física e ciências do esporte – F3P-EFICE*) como un lugar donde se estudia con los profesores de ese campo de conocimiento o que ellos hacen en los centros de enseñanza y los efectos de las políticas públicas de formación en su trabajo docente. Así, nuestro modo de conocer la formación y la práctica pedagógica del profesorado de EFI es un movimiento “praxiológico”. A partir del trabajo docente, de cuestiones concretas del día-día de las escuelas de enseñanza primaria, buscamos por medio de la investigación aprender con ellos y repensar de modo crítico sus aprendizajes en la escuela y su formación docente.

En ese tiempo desarrollamos un programa de investigación teniendo como foco de interés la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (RMEPA), ciudad al sur de Brasil, cuya población se estima alrededor de 1.417.000 habitantes (10ª ciudad más poblada de Brasil), cuya población escolar es atendida por 3 redes de enseñanza (Estatal, Municipal y Privada). La red de enseñanza que investigamos cuenta con 55 escuelas de enseñanza primaria, donde cerca de 300 profesores imparten clases de EFI a los 47.000 alumnos, y desde 1989 organiza progresivamente la enseñanza por ciclos de formación.

Teniendo como campo empírico el trabajo docente del profesorado de EFI de la región metropolitana de Porto Alegre, hemos construido problemas de investigación a partir de distintos temas. Entre ellos destacamos: La formación Inicial y Permanente, Experiencia y Trabajo Docente, Protagonismo Juvenil, Violencias en las Escuelas, Identidad Docente, Planificación de la Enseñanza, además de cuestiones de Raza, Clase Social y Género. En este conjunto de investigaciones nos interesa saber cómo los elementos de la experiencia docente interfieren en la formación del profesorado de EFI, viabilizando u obstruyendo sus proyectos de superar “su inacabamiento y ser más” (Freire, 1987, 1996). Actualmente nuestro esfuerzo es comprender los primeros pasos del profesorado en la escuela y su sentido para los profesores y estudiantes. Este es el objeto puntual de la presente comunicación.

El problema de investigación y las decisiones metodológicas

Las comunidades educativas están inmersas en un proceso de cambios histórico-sociales. Son distintos elementos que generan efectos sobre el sentido que la escuela tiene para los estudiantes y para el profesorado. Stoll, Fink e Earl (2004) denominan fuerzas de cambio (económicas, laborales, tecnológicas, sociales, ambientales y políticas) a esos agentes que están demandando nuevos conceptos, nuevos tiempos, nuevos lugares y nuevas formas de aprendizaje, además de plantear nuevas características en la subjetividad infantil y juvenil, y otros modos de enseñar y de ser profesor en ambientes escolares. Su dinámica en el ambiente del aula genera tensión entre el profesorado que propone determinados modelos de aprendizaje y los estudiantes que requieren otros medios y modos de aprender.

Del mismo modo, esas fuerzas demandan cambios en el currículum y en las asignaturas. Para enfrentar esos cambios la gestión educativa de la ciudad de Porto Alegre, desde 1989, viene progresivamente cambiando su sistema educativo. A través de un proceso participativo reemplazó la enseñanza por series por la enseñanza en ciclos de aprendizaje que fueron complementados por principios político-pedagógicos para fundamentar los cambios. Entre ellos están: a) la gestión democrática del centro; b) reconstrucción curricular; c) democratización de acceso a escuela; d) democratización del acceso al conocimiento (Molina y Molina Neto, 2001). Con el objeto de comprometer a la comunidad escolar en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, los centros fueron estimulados a interactuar con la comunidad, desarrollando sus proyectos pedagógicos vinculándoles al contexto social en el cual viven los estudiantes. Sin embargo, para plantear un compromiso común para la comunidad educativa es necesario que los distintos colectivos docentes y sectores involucrados en los cambios educativos expliciten su significado sobre qué significa enseñar, aprender, cual el sentido de la escuela y de la educación en el mundo en transformación. Así que para contribuir al debate sobre los procesos de escolarización en un mundo en transformación, planteamos un problema de investigación desde la perspectiva de un colectivo docente específico y su relación con los estudiantes de enseñanza primaria, sintetizado en la pregunta: ¿En la actualidad, cuáles son los sentidos conferidos a la escuela y a la EFI escolar por parte el profesorado de esa área de conocimiento (asignatura) y por los estudiantes de enseñanza primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (Brasil)?

Para contestarla estructuramos un estudio de caso, donde nuestras decisiones metodológicas se caracterizan por un Bricolaje, tal como enseñan Kincheloe (2004), Kincheloe y MacLaren (2006). Es decir, metodológicamente, la investigación articula la perspectiva etnográfica con la investigación narrativa (Clandinin y Connely, 2011), sin perder de vista, en el proceso analítico, la perspectiva crítica.

En un trabajo de campo de veinticuatro meses, utilizamos para la construcción de la información el análisis de documentos y la observación participante en dos centros de enseñanza primaria, registros en un diario de campo, además de entrevistas que privilegiaron las narrativas de dos profesoras, cinco profesores y doce estudiantes.

El proceso hermenéutico se desarrolló en tres etapas (identificación de las unidades de significado relevantes; constitución de módulos temáticos; categorías de análisis). A partir de la triangulación de las fuentes de información y de la categorización abierta, privilegiando la perspectiva de los sujetos, emergen en el proceso analítico cinco categorías de análisis: (1) Escuela y las relaciones con el conocimiento; (2) Escuela y EFI; (3) Escuela y los desafíos cotidianos; (4) Escuela, cambios y proyectos; y (5) Pensar la escuela es pensar el sentido de la vida. Su validación se desarrolló en cuatro niveles. El primero fue la validación de las transcripciones, después la validación de las fuentes (coherencia interna), después una validación teórica (plausibilidad y coherencia externa), y al final la validación de nuestras interpretaciones por los sujetos colaboradores de la investigación.

La escuela y las relaciones con el conocimiento

Instigados a hablar sobre el sentido de la escuela en la actualidad, docentes y estudiantes coinciden: La escuela es importante porque trabaja pedagógicamente con conocimientos, enseñanza, aprendizajes, y el objetivo es relacionarlos con el contexto del aula y de las asignaturas. Coinciden también en destacar que la escuela es uno de los sitios de acceso y de construcción del conocimiento. Subrayan que aunque la escuela es un importante lugar de aprendizajes, fuera de sus muros los estudiantes pueden aprender y construir conocimientos –medios electrónicos, móvil, internet, redes sociales, grupo deportivo y el grupo de danza–. En la narrativa de los estudiantes emerge con fuerza la relación entre la escuela y el mundo del trabajo. Así, sus expectativas sobre determinadas opciones de trabajo potencian sus intereses en determinadas asignaturas y en los sentidos que ellos confieren a la escuela, comprendida como un conjunto de posibilidades.

Los profesores argumentan que es un desafío y una necesidad relacionar el conocimiento históricamente construido con el contexto social vivido por los estudiantes. La diversidad de temas que integran las actividades escolares es un reto a los docentes en su práctica pedagógica y les exige que los articulen con las situaciones concretas vividas por los estudiantes en sus contextos.

Una preocupación constante del profesorado es la fragmentación del conocimiento en el currículo escolar. Para afrontarlo intentan desarrollar acciones pedagógicas y estrategias de enseñanza que les lleven a prácticas y actitudes interdisciplinarias. Para esto están construyendo alternativas en el centro, con proyectos compartidos con profesores de otras asignaturas y con acciones cuyo objetivo es permitir que el mundo de la vida inunde el mundo de la escuela.

La escuela y la EFI

Observamos que el trabajo del docente en los centros de enseñanza, además de las normas educativas está relacionado con su historia de vida, sus experiencias docentes anteriores, su proceso formativo, y con el modo como construye sus relaciones interpersonales.

Hemos percibido que en el contexto educativo más amplio el deporte se viene configurando como contenido central en las aulas de EFI, los docentes de los centros investigados están comprometidos en cambiar esa práctica en la cultura escolar. Es posible identificar que los docentes de EFI están organizando su práctica pedagógica de tal forma que los contenidos específicos de su asignatura estén relacionados con los contenidos desarrollados por el maestro-referencia y el tutor de la clase. Es posible percibir que el colectivo docente está implicado en una reflexión profunda sobre el sentido de la EFI escolar e intentan proponer cambios en la estructura organizacional e pedagógica de ese área de conocimiento.

Para los estudiantes, la EFI tiene sentido en la escuela cuando les ofrece la oportunidad de practicar deportes y otras modalidades de expresión corporal; les enseña respeto a los otros y a superar desafíos; son momentos de libertad y de aprender a cuidar del cuerpo y de la salud; es una opción de ocio para ellos y para la comunidad que no dispone de espacio adecuado de ocio.

En síntesis, es posible comprender que en estos centros la EFI pasa por un proceso de cambio. Está siendo pensada como un componente curricular articulado e integrado al proyecto pedagógico del centro y al mismo tiempo está repensando el papel de la escuela en una sociedad democrática. Así que es posible ver que en los centros de enseñanza investigados la reflexión sobre la EFI va por el mismo camino que la reflexión sobre la escuela.

La escuela y los desafíos de lo cotidiano

Entre los desafíos con que los docentes prestan atención a la vida cotidiana de la escuela, se encuentra el choque cultural que enfrentaron al ingresar en estos centros y que siguen enfrentando. Son desafíos que tienen menos relación con el hecho de que el docente esté en la fase inicial de la profesión y más con empezar a trabajar en un nuevo y difícil contexto laboral. De acuerdo con los docentes son experiencias desafiantes. Entre ellas están: vulnerabilidad social de los estudiantes y sus familias, y en consecuencia de la convivencia; uso y procesos de adicción-rehabilitación de las drogas ilegales; estudiantes que viven casos de violencia doméstica; núcleos familiares frágiles e involucrados con alcoholismo; y actitudes violentas entre los estudiantes en las clases. Por esto, los docentes subrayan que los contenidos y estrategias pedagógicas están en permanente negociación. Los “acuerdos” con los estudiantes son procesos diarios durante la realización de la clase. Ora son más críticos y reflexivos, ora son más “civilizadores”. Esas situaciones enfrentadas en el día a día son consideradas como desafíos pedagógicos que los centros y los docentes de EFI viven en estos momentos con intensidad.

Los estudiantes matizan que sus desafíos en la escuela están conectados con las relaciones sociales con los colegas, con la intolerancia que impregna esas relaciones y los conflictos en las actividades del centro. Así, en general las peleas entre ellos son la forma de superar sus diferencias y la falta de

respeto entre sí y con los profesores. Narran ejemplos extremos: situaciones límites muy desagradables sobre sus experiencias vividas en la escuela. Son acontecimientos que llaman la atención por la negación del otro y de lo que es diferente. Trabajar con la diversidad es un desafío permanente de estas comunidades educativas.

Escuela, proyectos y cambios

Identificamos en uno de los centros de enseñanza un proyecto innovador (MIX) que nos hizo pensar sobre el sentido de la escuela y sus actividades escolares en dos aspectos: a) la ruptura de las fronteras entre asignaturas en la organización de las actividades escolares; 2) la posibilidad de equalizar las relaciones pedagógicas, dando otros significados para los lugares y el conocimiento, incentivando nuevos modos de construir conocimiento en la escuela más allá del currículo propuesto por la gestión educativa.

En cada trimestre lectivo docentes y estudiantes planean, organizan, realizan y evalúan un conjunto de actividades pedagógicas sobre un tema específico elegido según el interés de la mayoría de los estudiantes que integra las diferentes asignaturas. No hay consenso entre los docentes sobre si los temas elegidos deben estar relacionados con los temas tratados en clase o deben ser cualquier tema de interés de los estudiantes sin relación directa con los temas del aula. Sin embargo, es posible constatar que por medio del proyecto los docentes y los estudiantes están buscando estrategias para superar la fronteras disciplinares, mezclar estudiantes de distintas clases en torno a intereses de aprendizaje, explorar otros espacios y medios en que pueden aprender, además de contenidos distintos de los previstos en los planes de estudio de las disciplinas. Los estudiantes destacan que lo bueno es que pueden elegir lo que estudiar, los medios, el ritmo del aprendizaje y la forma como ellos van construyendo conocimientos.

Parece que en las actividades del MIX los profesores están visualizando otros sentidos para la escuela en la actualidad. Están proponiendo cambios en la organización de los espacios de la escuela, en sus estrategias de enseñanza, y desarrollando otras formas de comprender mejor los intereses de los estudiantes. Como subraya el profesorado está habiendo una desinstitucionalización de los tiempos, espacio y de las formas cristalizadas de aprender en la escuela.

Como efecto del proyecto, los estudiantes consideran que su organización colectiva y política en el centro está más cualificada, tienen mejores niveles de participación en las decisiones sobre los proyectos pedagógicos, sobre el qué y cómo aprender en la escuela. Ponen de relieve que ahora pueden entender mejor sus contextos de acción y que han aprendido a manejarse mejor con las situaciones reales vividas en la escuela y en la comunidad, También conviven mejor con la diversidad y se consideran más capaces de ejercitar su voz, y escuchar a los otros sin pelear.

Pensar el sentido de la escuela es pensar el sentido de la vida

Estudiantes y profesores han hecho innumerables referencias positivas a la escuela; como un lugar de construcción de relaciones y compromisos sociales importantes, cuyos significados trascienden la institución escolar hacia toda la vida. Para nuestros colaboradores pensar el sentido de la escuela implica pensar el sentido de la vida como un entrecruce de experiencias cotidianas.

Fue posible comprender que cuando los estudiantes piensan sobre el sentido de la escuela, están considerando el sentido de su propia vida en el contexto escolar y su interacción con el mundo. En su perspectiva, la escuela es una posibilidad de concreción de sus proyectos de vida, de sus elecciones personales y profesionales, de sus relaciones sociales y de sus más queridos aprendizajes. Para muchos la escuela es lugar de la esperanza y la posibilidad de realización de sus sueños. En ese sentido acreditan que la escuela les ayuda en sus objetivos y proyectos de vida.

La escuela no es un ente desconectado del contexto social. Este argumento ha estado presente en la narrativa de la mayoría de los profesores. Lo que ellos sugieren, si este argumento es correcto, es que los conocimientos escolares deben tener como punto de partida los problemas y las situaciones concretas vividas por los estudiantes en su contexto social. Aquí es evidente la relación de la escuela con la experiencia de vida de los estudiantes y de los profesores. Para ellos, la escuela es el lugar donde las personas se constituyen y pasan gran parte de su vida juntas, por lo tanto, la comprensión de la escuela se refiere a la comprensión de la experiencia de vida, de su formación humana.

Para concluir

Para los estudiantes el sentido de la escuela gira entorno de tres ejes: como un espacio para aprender; como experiencia que ofrece la perspectiva de un futuro mejor; y como lugar de aprendizajes y conocimientos que les posibilita elegir y desarrollar sus proyectos de vida. El sentido de la EFI para los estudiantes está centrado en la oportunidad de aprender y ejercitar prácticas corporales, superar sus límites, aprender convivir con otras personas de forma respetuosa. Para ellos es un momento de libertad, de cuidar del cuerpo y de la salud. Para el profesorado el sentido de la escuela tiene como referente su experiencia docente; lo que es posible hacer en las clases y sus historias de vida. Para ellos la escuela es una institución educadora y asistencialista. Es un sitio donde se puede producir conocimientos que pueden contribuir a los cambios sociales formando estudiantes críticos y reflexivos, a través del trabajo colectivo e interdisciplinar. El profesorado subraya que el sentido de la escuela es producir la mediación didáctica del conocimiento históricamente acumulado en la experiencia vivida por los estudiantes. El sentido de la EFI para el profesorado es ir más allá de las prácticas corporales socialmente hegemónicas, como por ejemplo, el deporte. Su argumento central es que la EFI, a través de su especificidad puede constituirse en un componente curricular que participa de la reflexión sobre el sentido de la escuela y sus relaciones con el mundo vivido. Finalmente, aprendemos con los participantes de esa investigación que el sentido de la escuela en la actualidad es ser un espacio de construcción de relaciones sociales, lugar de aprendizajes, sitio de encuentros, diálogos y disputas pero, sobre todo, de formación humana.

Referencias bibliográficas

- Clandinin, D. J., y F. M. Connelly. 2011. *Pesquisa narrativa: experiênciã e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.
- Freire, P. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kincheloe, J. L. 2004. Redefining Rigour and Complexity in Research. En J. L. Kincheloe y K. S. Berry

- (eds.), *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing The Bricolage*. Maidenhead: Open University Press. Pp. 23-49.
- Kincheloe, J. L., y P. McLaren. 2006. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. En N. K. Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln, (cols.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED. Pp. 281-313.
- Molina, R. K., Molina Neto, V. 2001. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da Escola Cidadã: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22, 3: 73-85.
- Stool, L., Fink, D., y L. EARL. 2004. *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Sentidos contruidos y sedimentados sobre la formación de ciudadanos en la clase de Química. Un estudio desde la teoría de la actividad

Sandra Teresita Núñez Guzmán. ISIDM (México). sandrateresita@hotmail.com

Introducción

En este trabajo se presentan algunos avances de la investigación¹ que se realiza acerca de los sentidos que se han construido y sedimentado sobre la formación de ciudadanos a partir de la participación de los agentes en la cultura discursiva que se configura en la clase de Química, en el nivel de secundaria, como sistema de actividad.

Dicha investigación está centrada en un procedimiento analítico-sintético de la actividad (concepto entendido desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural) y el lenguaje (instrumento para la producción y reproducción de sentidos); ambos analizados en distintos niveles y planos. Se considera que los sentidos se encuentran tejidos y entramados en las relaciones que se establecen entre los elementos del sistema de actividad (sujeto, objeto, herramientas, comunidad, reglas y distribución del trabajo) así como en la relación entre sistema de actividad y otros sistemas de actividad, como pudiera ser la Estructura.

La investigación tiene un fundamento multidisciplinario, se trabaja desde la Sociología Reflexiva de Bourdieu, Teoría de la Actividad Histórico-Cultural de Engeström, Teoría Dialógica de Bajtín, Teoría del Sentido de Deleuze, Análisis del Discurso de Haidar, entre otros.

Como herramientas metodológicas se utiliza la observación etnográfica y la entrevista. En ambos casos se usan tanto videgrabaciones como transcripciones con el propósito de indagar sobre los sentidos desde lo que se hace y se dice, así como los detalles que dan cuenta del discurso de los agentes: gestos, movimientos del cuerpo, entonaciones, ornamentación del espacio, sonidos y silencios.

¹ La investigación es para obtener el grado de Doctor en Investigación Educativa Aplicada y es dirigida por el Dr. en C. Carlos Manuel García González.

Al ser esta una investigación en curso, los resultados que se tienen son parciales. En el texto que se presenta se analiza un sentido que mueve el decir y el hacer de la profesora en el aula: preparar, desde la clase de Química, a los estudiantes para que presenten el examen de admisión al bachillerato. En este sentido, se escuchan voces societales² que, en su conjunto, forman un entramado de sentidos³ que configuran uno de los planos que tiene la formación de ciudadanos como objeto⁴ de este sistema de actividad.

El sentido de formar: entre los rasgos del perfil y las condiciones estructurales

La escuela forma parte de las instituciones⁵ cuya función es socializar a los individuos de acuerdo con las condiciones y mecanismos que la sociedad requiere, según Castoriadis (1986) para imponerse y validarse, mediante “la formación (elaboración) de la materia prima humana en individuo social, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los “mecanismos” de la perpetuación de tales instituciones” (Castoriadis, 1986: 67). Así, en la escuela como institución se opera una de las actividades fundamentales para la sociedad, la formación de los ciudadanos; ya que en dicha actividad subyacen motivos societales para la reproducción y transformación de la vida social.

En México, de acuerdo con el Plan de Estudios 2011, la Educación Básica se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI (p. 25). De manera particular, se plantea que a través de la Educación Básica se busca alcanzar un perfil de egreso definido por 10 rasgos deseables, tarea compartida, según lo establece el mismo Plan, por la escuela en su conjunto. Según lo expresado en este plan, el logro de estos rasgos -y en consecuencia del perfil de egreso como concreción del tipo de ciudadano que se espera formar- es garantía de que los estudiantes “podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito que decidan su desarrollo” (p. 39).

El bachillerato es uno de los ámbitos en donde los estudiantes pueden continuar su desarrollo al concluir su educación básica. Los rasgos del perfil de egreso que hayan alcanzado serán el medio que les permita obtener el certificado que acredite sus estudios básicos; a su vez, perfil de egreso y certificado de estudios serán el medio para que ingresen al nivel medio superior (NMS) y se desempeñen de acuerdo con las exigencias y condiciones propias del bachillerato.

En este proceso parecería lógico que un alumno que concluyó su educación básica y obtiene un certificado está formado para ingresar al bachillerato, si así lo decidiera. Sin embargo, esto no es

2 De acuerdo con Chaiklin (2001) “el término social se refiere a las interacciones directas entre individuos, mientras que el término societal se refiere a las acciones que se realizan en respuesta a, o en relación con, instituciones y tradiciones” (p. 403).

3 En este texto el sentido se plantea desde la Teoría Dialógica de Bajtín y se entiende como las voces que se generan en respuesta a otras voces.

4 De acuerdo con Engeström (en Chaiklin y Lave, 2001) “el término objeto alude a la «materia prima» o «espacio problemático» a los que se dirige la actividad y que son moldeados o transformados en resultados con la ayuda de herramientas materiales y simbólicas externas e internas (instrumentos y signos mediadores)” (p. 82).

5 Se emplea el término institución en el sentido que Castoriadis (1986) define: “significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas” (p. 67).

así. Diversas condiciones influyen para que no ingresen el 100% de alumnos al NMS, destaco dos: capacidad de atención a la demanda potencial y los resultados de exámenes de admisión. La primera compete al Estado -generar espacios para dar cobertura a toda la población en edad de estudiar- y la segunda se atribuye al aspirante ya que depende de su capacidad para desempeñarse con éxito en la resolución de un examen para evidenciar que posee el perfil idóneo para cursar estudios de nivel medio superior en alguna institución de educación media superior; en el caso que nos ocupa puede ser la Universidad de Guadalajara (U. de G.) -que ofrece bachillerato propedéutico-; o el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) -que ofrece bachillerato tecnológico.

Normativamente, los alumnos que concluyen la secundaria podrían ingresar a cualquier plantel de NMS; sin embargo, hay ciertas condiciones que determinan que un alumno ingrese o no a una escuela de educación media superior.

Así por ejemplo, para ingresar al plantel de la Universidad de Guadalajara se tiene la limitante del cupo, único criterio considerado para admitir a quienes cumplen los requisitos de ingreso (U. de G., 2009). Pero como no hay cupo para todos los aspirantes, los lugares disponibles se distribuyen entre quienes obtienen los puntajes más altos (50% corresponden al examen de admisión y 50% a la calificación del certificado de estudios).

Entonces, aunque en apariencia se tenga una política que garantiza la igualdad de oportunidades, según se expresa en la normatividad universitaria (U. de G., 2009), no se puede ignorar que cuanto más bajo se ubique un alumno en la lista de puntajes, menos oportunidades tiene para ingresar a esta institución; porque aunque la escuela es para todos, no hay lugar para todos (Baudelot y Establet, 2003).

Aquí se entran varios sentidos vinculados con la idea de clasificación y selección incorporada en el imaginario de la sociedad, con la intención de mantener la estructura de clases, “es la tradición de la competición por la competición, heredada de los colegios jesuitas del siglo XVIII, que hacían de la emulación el instrumento privilegiado de una enseñanza destinada a la juventud aristocrática” (Bourdieu y Passeron, 1996: 200). La formación como muestra de desempeños, se convierte en el instrumento de las clases privilegiadas, ya sea por posición económica o disposición cultural, para competir por un lugar en las escuelas que sólo tienen cupo para los más capaces.

Estas voces se escuchan en las palabras cotidianas de la profesora, quien es consciente de las exigencias que enfrentarán los alumnos de tercero de secundaria en un futuro inmediato. Para ella es importante que los estudiantes se preparen para responder el examen de admisión y les enfatiza con frecuencia la necesidad de que dominen ciertos procesos matemáticos que se evaluarán en las pruebas. En este caso, resulta significativo cómo la enseñanza de un contenido de Química se re-orienta y focaliza en el dominio de división.

En la siguiente viñeta hay un ejemplo de ello. El fragmento corresponde a una clase donde el tema es *Porcentaje en masa en una mezcla*. La profesora y los alumnos resuelven un problema, calculan cuál es el porcentaje en masa al mezclar 18.5 grs. de azúcar con 90 grs. de agua. La intención es que “vayamos viendo cómo se aplica la fórmula (% en masa = masa del soluto / masa total de la mezcla *

100)”, afirma la maestra antes de dictar el problema. Mientras la profesora indica los pasos a seguir, va preguntando a los alumnos los datos que pide la fórmula. Cuando los datos de la fórmula están acomodados en su lugar, se exige a los alumnos que demuestren un rasgo del perfil, un dominio que han adquirido en sus años previos a la secundaria y que les servirá no sólo para alcanzar el fin de esta acción, calcular el porcentaje en masa, sino como medio que posibilita el ingreso a una escuela de educación media superior.

Maestra: “Háganme el favor de realizar esta división en su cuaderno para que me digan el resultado, si ya sé que la calculadora es mágica ¿sí?, pero si queremos ir preparándonos para el examen de la prepa (de la U. de G.), del CONALEP o del CECYTEJ [que son las tres opciones que ustedes tienen]”

Angel: [me voy a llevar una calculadora científica]

Maestra: “Mira te la van a quitar y te van a quitar el derecho a cualquier examen y por default pierdes. Entonces tenemos que pensar que nuestra meta ahorita es esa y hay que prepararnos, lo más que se pueda para que nos vaya bien; ahí no van a poder sacar calculadoras, ni ningún tipo de ayuda, así que lo van a tener que hacer ustedes, si desde ahorita practicamos con algo tan sencillo como esto, vamos a ir tomando condición y de aquí al último sábado de mayo, ya aprendieron a hacerlo bien ¿sí?” (RO, oct/04/2011)⁶.

Aquí otras voces que se entran para dar sentido a lo que se configura en el ambiente educativo, como la voz de la tradición que concibe la cognición “como si fuese algo poseído y residiese en la cabeza de los individuos; los factores sociales, culturales y tecnológicos han sido relegados al papel de escenario o de fuentes externas de estimulación” (Salomon, 1993: 13). Por eso la necesidad de preparar al estudiante para que demuestre lo que posee en su interior, que dé evidencia de su capacidad para dividir sin la ayuda de herramientas externas como pudiera ser una calculadora.

Hay una certeza de que el conocimiento está en la mente del alumno, porque “es un conocimiento que se enseña en tercero de primaria —afirma la maestra; sólo necesitan retomarlo y ponerse a practicar, solos, 15 minutos cada día” (RO, oct/10/2011). Los alumnos ya enfrentaron la misma experiencia curricular en el pasado, aprender a dividir, conocimiento que se localiza en su cabeza, por lo que es suficiente recordar cómo se hace, evocar el proceso para que el conocimiento aflore.

La idea del aprendizaje gradual forma parte de estas voces que dan sentido. En tercero de primaria, quizá sea suficiente que los alumnos sepan el proceso, pero en tercero de secundaria, deben dominarlo; la estrategia sugerida se circunscribe a practicar, a repetir el proceso establecido, tal como lo han practicado durante sus años de escolarización.

Porque entre cuanto más se practique y se repita el proceso, mejor forma se adquiere, mayor capacidad de enfrentarse con éxito a situaciones de la vida cotidiana; aunque lo cotidiano quede reducido a resolver un problema planteado en un examen de admisión. Si el alumno no lo hace, “pierde por *default*”, no sólo ingresar al bachillerato, sino que pierde el derecho a la educación y en consecuencia, a aspirar a una vida de bienestar y progreso.

⁶ Registro de Observación, mes/día/año.

Otras voces societales se entretajan cuando en las palabras que se pronuncian se responsabiliza al individuo de subsanar sus propias carencias. No es responsabilidad del Estado ni de la escuela misma porque ellos cumplen su función de exponer a los alumnos a los mismos contenidos curriculares, a estrategias pedagógicas similares y a evaluaciones externas para conocer sus logros en términos de aprendizajes. Cumplen, según la lógica de la escuela, con las obligaciones decretadas e instituidas en el Artículo 3º constitucional, en la Ley General de Educación y en el Programa Sectorial de Educación.

Si el alumno no repasa, si no practica por su cuenta, si no alcanza los rasgos del perfil y si no logra pasar el examen de admisión, a pesar de la oportunidad que tuvo de ir a la escuela y de estudiar; es su decisión y tiene que hacerse responsable de ella.

De cada alumno dependerán los siguientes escalones, porque cuando concluyan el último grado de la educación obligatoria estarán formados en los términos y condiciones que la sociedad necesita. Y parece que la sociedad necesita a unos que sí se responsabilicen de su decisión, y logren ingresar al bachillerato general; pero también necesita a otros, “los menos desarrollados, los que ya saben que no van a salir en la prepa, los que quizá si tengan capacidad, pero les falta disciplina, organización y visión de futuro” para que no alcancen lugar e ingresen al CONALEP.

Al CONALEP ingresan, no sólo los menos capaces o que no lograron un lugar en el bachillerato general, sino también quienes esperan incorporarse pronto al mercado laboral y ganar dinero. Al menos así lo expresan varios exalumnos del plantel, como Jessica, quien decidió salirse del bachillerato general para estudiar el técnico, porque “acá puedo conseguir trabajo en cuanto salga de la escuela”.

Así, el mecanismo de selección y clasificación (presentar el examen de admisión) que se emplea para admitir y distribuir a los estudiantes, es el mismo mecanismo mediante el cual se distribuirán posteriormente en los espacios laborales. Ambos mecanismos forman parte de la misma exigencia societal: mantener y reproducir la estructura de clases sociales (obreros, burgueses, privilegiados) vigente en la racionalidad capitalista que regula la vida política, económica y social de las sociedades contemporáneas.

Conclusiones

Las voces hasta aquí analizadas me permiten plantear un primer plano de la configuración que toma la formación de ciudadanos en la clase de Química. Este plano está construido a partir del interés de la profesora por preparar a sus estudiantes para presentar el examen de admisión del bachillerato; dicho interés se expresa en lo que hace y dice en el aula y se articula con las voces societales materializadas en la misma actividad. Lo que se puede concluir de este acercamiento es lo siguiente:

1. La formación de ciudadanos se expresa en términos de un perfil de egreso ideal establecido por las autoridades educativas. Sin embargo en la actividad se configuran otros rasgos a partir de los sentidos que se tejen y entranan en lo que se dice y hace en el aula.
2. Un entramado de estos sentidos responde a voces societales, cristalizadas en la actividad con

las que se busca mantener o transformar una tradición o una institución. En este caso, el entramado de sentidos aquí analizado corresponde a un plano de la configuración: en la actividad se busca formar para dominar operaciones matemáticas básicas que permitan alcanzar una cadena de fines inmediatos: presentar un examen de admisión, obtener altos puntajes e ingresar al bachillerato.

3. El sentido de esta cadena de fines se entreteje por una parte al legítimo derecho de continuar los estudios como un medio para aspirar a una vida de bienestar y progreso; pero por otro, responde a la racionalidad capitalista que emplea mecanismos de selección, clasificación y distribución para mantener la estructura de clases sociales.

4. En este entramado de sentidos, se articulan otros entramados relacionados a otros planos de la configuración; por ejemplo, los correspondientes a la enseñanza-aprendizaje de la Química, los cuáles nos permitirían comprender el sentido de re-orientar un objetivo vinculado con el conocimiento de la ciencia al dominio de una operación básica como lo es la división. Estos planos no se han analizado aún, solo se encuentran trazadas algunas líneas de análisis.

5. Comprender desde la actividad la configuración del objeto que mueve la actividad (la formación de ciudadanos desde la Química) es una posibilidad para pensar-investigar como bien lo señala Morey (en Deleuze, 1989) “para disolver complicidades o para zanjar cuestiones y no pensar-investigar solamente para legitimar situaciones ni solucionar problemas”.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. 2005. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baudelot, C., y R. Establet. 2003. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y J.-C. Passeron. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Castoriadis, C. 1986. *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Chaiklin, S., y J. Lave. 2001. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. 1989. *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- García, C. 2006. Configuraciones formativas. Asedio a un campo. *En Configuraciones formativas I. El estallido del concepto de formación*. México: Universidad de Guanajuato.
- Salomon, G. (comp.). 1993. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Secretaría de Educación Pública. 2011. *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México. <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf> (consultado el 8 de enero de 2012).
- Secretaría de Educación Pública. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. http://ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/1110/3/prog_sec.pdf (consultado el 30 de diciembre de 2010).
- Universidad de Guadalajara. 2009. México.

Los niños y sus espacialidades: etnografía y mapas vivenciales

Jader Janer Moreira Lopes. Universidad Federal Fluminense, Río de Janeiro. jjaner@pq.cnpq.br

Claudia de Costa Guimarães Santana. Facultad de Educación Tecnológica del Estado del Río de Janeiro. ccgsantana@yahoo.com.br

Reinaldo José de Lima. Universidad Federal Fluminense, Río de Janeiro. reinaldojlma@hotmail.com

Mônica de Carvalho Teixeira. Facultad de Educación Tecnológica del Estado del Río de Janeiro. monica3rios@yahoo.com.br

Peterson Paulo Silva de Almeida. Facultad de Educación Tecnológica del Estado del Río de Janeiro.

Los niños nacen en paisajes pre-existentes, vivencian territorios, ubicaciones y otras dimensiones espaciales, que son expresiones del espacio geográfico. La Geografía de la Infancia busca comprender a los niños y sus infancias, tomando como punto de partida esas espacialidades y las configuraciones que de ellas emanan, entre las cuales destacamos el paisaje, el territorio y la ubicación, entre otros.

Con poca tradición en el Brasil, este área de estudios y investigaciones ha tenido como desafío no sólo sistematizar sus conceptos y traer el debate geográfico a los estudios contemporáneos sobre los niños y sus infancias, sino también reflejar los desafíos metodológicos que esos trabajos nos ofrecen.

En este texto presentamos algunas consideraciones sobre las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Geografía de la Infancia y sus aproximaciones con las propuestas metodológicas ahí sistematizadas. Para eso es necesario hacer un recorte del área de conocimiento, mostrando no sólo las estrategias presentes en diferentes momentos y las bases epistemológicas que las fundamentaron, sino también las contribuciones que la teoría histórico-cultural ha hecho durante los últimos años.

Podemos situar la década de los setenta del siglo pasado como aquélla en la que se inician los trabajos sobre los niños y sus espacialidades. Estas producciones desarrolladas en diferentes contextos geográficos. Fuertemente influenciadas por los axiomas sistematizados en la Geografía Humanista, inician una serie de acciones y registros que buscan desvelar el ser y estar de los niños en el espacio.

Con críticas a los estudios estadísticos en la Geografía, la descripción racionalista del positivismo y el reduccionismo economicista del movimiento marxista, la Geografía Humanista busca comprender la percepción y representación del espacio por parte de los individuos, entendiendo su carácter único, singular, al tiempo que reconoce su pertenencia y distribución en un determinado grupo cultural.

Los geógrafos de esa corriente teórica apoyan así sus ideas “en las filosofías del significado, especialmente en la fenomenología y en el existencialismo” (Côrrea, 1995: 30). La “geografía humanista esta asentada en la subjetividad, en la intuición, en los sentimientos, en la experiencia, en el simbolismo y en la contingencia, privilegiando la singularidad” (Ibíd.). El estudio del ambiente, en el acercamiento a ese grupo, traspasa la consideración de los “sentimientos espaciales y las ideas de un grupo o pueblo sobre el espacio a partir de la experiencia” (Ibíd.). Reconocer la práctica geográfica del “otro”, su espacio vivido, son rasgos fundamentales de ese análisis. A la vez, tal aproximación permite proponer algunas cuestiones: ¿de qué manera se produce la construcción de la percepción del ambiente en nosotros mismos? ¿Quién, o qué factores interfieren y concurren en esa percepción?

La ubicación, entendida como el conjunto de las relaciones afectivas que las personas establecen con el espacio, pasa a tener un valor central en las investigaciones, y la noción de “Topofilia”, desarrollada por Tuan (1980), gana notoriedad no sólo en la Geografía, sino también en otros campos de estudio. El término Topofilia, al ser comprendido como el “impulso afectivo entre la persona y el lugar o ambiente físico” (Ibíd.: 5), establece la existencia de una diferencia entre espacio y lugar, pues el significado de espacio frecuentemente se confunde con la ubicación. Sin embargo, “‘espacio’ es más abstracto que ‘ubicación’. Lo que comienza como espacio indiferenciado se transforma en ubicación a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor” (Ibíd.: 6).

Las inspiraciones en la psicología cognitiva de Piaget, y del espacio vivido de Fremont, refuerzan la dimensión de la experiencia humana en el espacio y reafirman el alejamiento de las clásicas tesis usadas para comprender la vivencia de hombres, mujeres y, por supuesto, los niños.

Mientras los estudios de Piaget amplían y refuerzan la infancia como dimensión científica y universal, la obra de Armand Frémont, publicada en 1976 y titulada *La Région, espace vécu* (*La región, espacio vivido*), fija la noción de espacio vivido como un concepto clave, evidenciándose la manera como las personas experimentan y expresan los espacios, y la concepción, el significado que los aportes geográficos tienen para las diversas y diferentes localidades como orientaciones fundamentales en las investigaciones.

Otra obra, publicada en 1960, traerá influencias significativas. Se trata del libro *La imagen de la Ciudad*, de Kevin Lynch. Fruto de diversos años de estudios en tres ciudades de los Estados Unidos (Los Angeles, Boston y Jersey City), el autor destaca en sus páginas cómo esas ciudades son percibidas en sus configuraciones espaciales.

Lynch demuestra que, en el proceso de reconocimiento de las ciudades, las personas forman mapas mentales, que atravesados por las dimensiones arriba descritas, también son marcados por sus experiencias e historias personales.

Las técnicas de elaboración de los mapas mentales (Lynch, aunque también trabajadas por otros autores, como Peter Gould y Rodney White) ganan gran notoriedad en los estudios de la percepción, y pasan a ser utilizadas en el examen de otros espacios además de los urbanos, constituyéndose como estrategias útiles para desvelar lo cotidiano espacial de los diferentes sujetos que habitan la superficie terrestre.

Los estudios de la Geografía de la Infancia emergen, de esa forma, estableciendo relaciones con esos postulados, y, produciendo cruces con otros recortes, como el género, la edad y la condición económica, se preguntan cómo los niños y las niñas de diferentes edades y pertenecientes a diferentes estratos sociales conciben, perciben y representan sus espacios.

Al final de la década de los ochenta y durante los años noventa, esos estudios estuvieron acompañados por el gran desarrollo del estatus político y legal que sitúa a los niños como sujetos de derechos. La Convención sobre los Derechos de los Niños y muchos otros documentos (por ejemplo, el ECA en Brasil) posibilitaron otro estatus para la infancia, y extendieron la idea de los derechos de los niños al espacio. Así, otro foco ganó fuerza en los estudios de Geografía de la Infancia, la noción de territorio, el espacio como derecho políticamente definido.

Estableciendo continuidad con los estudios anteriores, la noción de territorio parece ser más adecuada para esos nuevos trabajos, puesto que se trata una categoría interpretativa muy pertinente para las nuevas inquietudes y luchas que se establecen en torno a la infancia, pues, como indica Souza (1995: 78), “el territorio (...) es fundamentalmente un espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder”.

Asociados a ese debate hay otros que se centran en la comprensión de los niños, y que también alimentaron las investigaciones en el campo de la Geografía de la Infancia. En 1990, por ejemplo, se editó el libro *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociology of Childhood*, de Allan Prout, en coautoría con Allison James. Ese texto establecía una serie de proposiciones orientadas a reconstruir las formas de concebir la infancia que, según los autores, se habían asentado tradicionalmente en concepciones biologicistas, cuantificables y etarias. Prout y James pasaron a concebir la infancia como una construcción social, que debe ser comprendida junto con otras variables, tales como el género, la clase y la etnicidad; y a los niños en su condición de agentes, o sea, de sujetos actuantes en la producción de la sociedad

Esos propósitos fueron fortalecidos en un escrito del danés Jens Qvortrup (1993), que retomaba el tema que dio nombre a su propio texto *Childhood as A Social Phenomenon*, fruto de una investigación desarrollada en diversos países, y apuntaba un conjunto de tesis que serían fundamentos básicos de los estudios de la infancia posteriores. Los aportes de Qvortrup señalan la categoría geracional como fundamental, como una de las dimensiones centrales a considerar en la comprensión de la infancia y de la vida de los niños en sociedad.

De esa forma, si la infancia es una construcción social, una concepción sistematizada de la misma en diferentes sociedades la presenta como plural, pues no es posible hablar de una única infancia, sino de la pluralidad de sociedades sobre la superficie terrestre. Hay una pluralidad de configuraciones infantiles. Localizar, mapear, describir e interpretar esas infancias son también puntos pertinentes en los estudios de Geografía.

Con ese objeto será reforzado el trabajo de campo, que constituye una de las premisas básicas del movimiento geográfico desde el origen, y uno de los legados dejados por sus fundadores. Prout y James (1990) defienden que la etnografía es uno de los métodos más útiles para el estudio de la infancia, pues permite dar voz a la niños, lo que muchas veces no acontece en metodologías experimentalistas, y ello concuerda con los principios geográficos.

En sus diversos abordajes, los trabajos etnográficos centran sus esfuerzos en describir y comprender el sistema, las relaciones, los símbolos y códigos compartidos entre los miembros de un determinado grupo social, que le atribuye un significado cultural. La infancia, como una construcción histórica, no está fuera de esos procesos de significación.

En los años posteriores, a los trabajos etnográficos se suman las estrategias de los mapas mentales y otras, como las cartografías sociales y los mapas narrativos.

Surgida con el compromiso de dar visibilidad y voz a la comunidades históricamente ignoradas, la cartografía social se funda en los conceptos de territorio y pertenencia, pues “cuando las comunidades piensan en hacer su propia cartografía, no pretenden simplemente retratar el espacio físico, sino afirmar su modo de vida” (ACSELRAD, 2010). La cartografía entra así en la lucha de las poblaciones como forma de crear, afirmar y garantizar sus territorios, comprometiéndose en la lucha de comunidades que fueron expropiadas de sus tierras en un sentido simbólico o material, haciendo de los mapas un elemento fuerte de identificación social.

Por otra parte, constituido en la Rusia post-revolucionaria durante la organización de la Unión Soviética, y teniendo a Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev y Alexander Romanovich Luria como sus representantes más conocidos, un grupo de investigadores liderado por el primero buscó sistematizar otra forma de concebir el ser humano y su propio desarrollo.

Reconociendo que el proceso de humanización se constituye en la relación establecida entre la filogénesis (la historia de una especie animal), la ontogénesis (el desarrollo del individuo dentro de la especie), la sociogénesis (la cultura de un grupo), y la singularidad de cada fenómeno de desarrollo (microgénesis), lo que hace que nuestras vivencias de la experiencia colectiva sean únicas, Vigotski y sus colaboradores crearon un nuevo estatus para la psicología, y construyeron un marco teórico que rompería con el espacio-tiempo de aquel momento e influiría sobre muchas otras generaciones de investigadores.

Las tesis de esos autores trajeron nuevas formas de contemplar a los niños y sus infancias, también en el área de la espacialidad, fuertemente dominada por la dimensión cognitiva, como ya apuntamos en otros pasajes de este texto. Uno de sus conceptos, entre otros, que presenta un

potencial para las investigaciones en el campo de Geografía de la Infancia es el *perejivanie*, que según Prestes (*Ibid.*) debe ser traducido como “vivencia”. Vigotski escribió:

La vivencia es una unidad en la cual, por un lado, de modo indivisible, el medio, aquello que se vivencia, esta representado —la vivencia siempre se conecta a aquello que esta localizado fuera de la persona— y, por otro lado, esta representado como yo vivencio eso; de manera que todas las particularidades de la personalidad y todas las particularidades del medio constituyen la vivencia, tanto aquello que procede del medio, todos los elementos que poseen relación con una personalidad dada, como aquello que procede de la personalidad, todos los aspectos del carácter, rasgos constitutivos que poseen relación con un acontecimiento dado. De esa forma, en la vivencia, siempre lidiamos con la unión indivisible entre las particularidades de la personalidad y las particularidades de la situación representada en la vivencia (Vigotski, 2006: 686).

En la unidad entre el medio (Vigotski, 2010) y la persona: ahí es donde se sitúa la vivencia. El medio se concibe como una dimensión geográfica. Los bebés nacen en paisajes pre-organizados culturalmente (espacios geográficos y tiempos históricos), en estrechos contactos sociales, siendo capaces de identificarse con sus compañeros de especie desde el nacimiento, y siendo capaces de aprendizaje cultural. Podemos inferir, entonces, una dimensión geográfica en su desarrollo, como apunta Lopes.

En diálogo con las estrategias de los mapas mentales, y de las cartografías sociales asociadas a la etnografía, y buscando ampliarlas Lopes (2012a) ha discutido formas de desarrollar investigaciones que puedan cartografiar y comprender el ser y estar en el mundo de los niños a partir de sus vivencias socioespaciales.

Uno de los caminos utilizado por Lopes y sus colaboradores se denomina “Mapas vivenciales”. El término se basa en la referida noción de vivencia, y en su principio de unidad entre las personas y sus contextos geográficos.

Los paisajes pre-existentes, los espacios que se ofrecen a los niños en las diferentes configuraciones sociales, se constituyen como punto de partida para comprender y dialogar con sus espacios de vivencias.

Si la vivencia es la unidad, y la interpretación de los sujetos se da a partir de espacios construidos en la historia humana, constituyendo las geografías individuales, el trabajo con los mapas vivenciales se sitúa en desvelar ese entre-lugar (Bhabha, 1998), en cartografiar las juntas entre el mundo pensando y presentificado, y el mundo de los sujetos. Asumiendo la condición histórico-geográfica de hacerse humano y tomando los locales vividos como génesis, es ese “entre” el que interesa en esta propuesta metodológica.

Los mapas vivenciales vienen a ser una estrategia más teórico-metodológica que se suma al camino recorrido por la Geografía de la Infancia. Buscando utilizar los constructos de Vigotski y de los demás creadores de la teoría histórico-cultural, esta estrategia ve en el niño a alguien que se constituye en el encuentro entre personas, pues la experiencia espacial es siempre una experiencia

mediada culturalmente e interpretada por el otro. En ese sentido, no se mapea el espacio vivido, sino la propia emancipación humana y la condición de humanización, pues:

yo, usted, los niños no estamos sólo viajando a través del espacio o cruzándolo, sino constantemente modificándolo en una dimensión que es también temporal, los lugares que usted dejó ya no serán los mismos en su retorno (Massey, 2008). Por lo tanto, es ser, es estar en el mundo (Lopes, 2010).

Referencias bibliográficas

- Acselrad, H. (org.) 2010. *Cartografía social y dinámicas territoriales: marcos para el debate*. Río de Janeiro: Universidad Federal del Río de Janeiro, IPPUR.
- Bhaba, H. 1998. *El local de la cultura*. Bello Horizonte: UFMG.
- Lynch, K. 1960. *The Image of the City*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Lopes, J. J. M., y T. de Vasconcellos. 2005. *Geografía de la Infancia: reflexiones sobre una área de investigaciones y estudios*. Juez de Fuera: FEME/UFJF.
- Lopes, J. J. M. 2012. Los bebés, los niños pequeños y sus condiciones histórico-geográficas: algunas notas para el debate teórico-metodológico. *Educación en Foco*, Juez de Fuera. Edición Especial.
- Lopes, J. J. M. 2012b. Mapas Narrativos y Espacios de Vivencias: Cartografiando los lugares de Infancia. En J. J. M. Lopes y D. Freire (orgs). *Infancia y niños: lugares en diálogo*. Cuiabá: EDUFMT.
- Prout, A., y A. James. 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociology of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J. 1993. Nine Theses about "Childhood as A Social Phenomenon". *Eurosocial Report Childhood as A Social Phenomenon. Lessons from an International Project*, 47: 11-18.
- Tuan, Y.-F. 1980. *Topofilia*. São Paulo: Difel.
- Vigotski, L. S. 2006. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Hacha.
- Vigotski, L. S. 2010. Cuarta aula: la cuestión del medio en la pedagogía. *Psicología USP*, 21(4): 681-701.