



**MODELO EDUCATIVO DISCURSIVO**  
**etnografía e investigación-acción participante en la**  
**Zona Norte de Alicante**

**UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ**

Departamento de Ciencias Sociales y Humanas

Dirigida por Dra. Mercedes Jabardo Velasco

Autor: Pablo Santaolalla Rueda

2016









# UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

Programa de Doctorado: Antropología Social en Contextos de Crisis

Departamento de Ciencias Sociales y Humanas



**MODELO EDUCATIVO DISCURSIVO: etnografía e investigación-acción  
participante de la Zona Norte de Alicante**

Dirigida por: Dra. Mercedes Jabardo

Presentada por: Pablo Santaolalla Rueda



AUTORIZACIÓN DEPARTAMENTO

AUTORIZACIÓN DIRECTORA DE TESIS





## Agradecimientos

---

Son muchas las personas que deberían aparecer en ésta página, pero creo que la mejor manera de agradecerles el haberme dejado compartir sus vidas, sus historias y las experiencias habidas, es a través de este texto, dando espacio para el diálogo, y poniendo letras a sus voces.

Agradezco a todas las vecinas y vecinos que me abrieron sus puertas, que dejaron que me sentara a preguntarles[molestarles] en los bancos del parque de Juan XXIII, en las calles de Colonia Requena, en los bares de Virgen del Remedio o en las plazas del Carmen. También se lo agradezco a los barrios, a mi familia, por enseñarme que la humildad no es sinónimo de sumisión, ni de agachar la cabeza.

A las asociaciones, a los colectivos, a quienes trabajan día a día por hacer que la convivencia de los barrios sea mejor. A Tania, a Jordi, a David, que hacen de su trabajo una experiencia de vida por el cambio. A Jóvenes Solidarios por su labor, a FILIAS por su constancia y creatividad, a Fundación Secretariado Gitano por no desistir en mostrar la realidad que nadie quiere ver. Por supuesto, a Diversitat LGTBI Alacant; quien me ha dejado expandir algunas de mis utopías.

A todo el profesorado del I.E.S. Las Lomas. A quienes me enseñaron cómo hacer las cosas y, ¿por qué no?, a quienes me enseñaron lo contrario. A Lorenzo, a Belén, a Paco, a Conchi, a Angels, a Montse,...

A las familias que me dejaron entrar en sus vidas. A Amador, Nagual y Maisa.

Especialmente al alumnado. Personas sin las cuales, todo esto que ahora presento, no tendría sentido alguno. En especial a Miguel, Bilal, Sandra, Yeray y Jackeline por demostrar que la juventud tiene mucho que decir, mucho por hacer y todo por conseguir. Este trabajo, de principio a fin, tiene alma gitana y paya, negra y blanca, de mujer y de hombre, obrera y diversa; y todo ello, en parte, gracias a ellas y ellos.

A Álvaro, por las noches en vela, por aguantar el estrés, por animarme a seguir, por las comidas a deshoras, por el tiempo nuestro que convirtió en mío para poder seguir, para no decaer. Por el amor incondicional.

Y Mercedes Jabardo, mi tutora, mi directora, mi guía y acompañante. Mi amiga. Por haber creído en mí, por no dejarme parar, por exigirme siempre más, por hacerme repetir y repetir, y mejorar y mejorar, por hacerme crecer y creer en que se puede conseguir la utopía que nos han hecho ver imposible. Por su incansable y desinteresado trabajo. Por su mirada y su voz, que me han hecho observar desde donde no me había atrevido a explorar y a hablar cuando quienes dominan pedían silencio. Estas líneas no son sólo de agradecimiento —no podría serlo—, sino de admiración. Como decía, mi tutora, mi directora, mi modelo a seguir. Un modelo que me guía a construirme personalmente desde donde yo mismo quiera. Y eso es lo que le agradezco mediante este trabajo, que me haya dejado ser yo mismo; a pesar de lo que el mundo dijera. Entre las muchas cosas que me ha ofrecido este viaje, sin duda, una de las más importantes ha sido ella.







*Como guiño al pasado:*

*“Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad para escalar un árbol, pasará toda su vida pensando que es estúpido”*

**Albert Einstein**

*Como guiño al presente:*

*“Lo difícil de explicar en cuanto a cómo los chicos de la clase media consiguen trabajos de clase media es por qué los demás les dejan. Lo difícil de explicar respecto a cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera es por qué ellos mismos lo consienten”*

**Paul Willis**

*Como guiño al futuro:*

*“Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”*

**Paulo Freire**



# Índice

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

### PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

<b>1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>13</b>
1.1. Antropología Filosófica y Pedagógica como cimientos de la AE	14
1.2. Antropología Social y Cultural como corpus de referencia para la AE	21
1.3. Antropología educativa en contextos marginados	32
1.4. Antropología de la Educación en España	55
<b>2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO</b>	<b>69</b>
2.1. Etnografía escolar	73
2.2. De una Investigación Aplicada hacia una Investigación Implicada	77

### SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS

<b>1. ETNOGRAFIANDO EL CONTEXTO MICRO Y MACROSOCIAL</b>	<b>87</b>
1.1. Descripción natural, demográfica, socioeconómica y urbana de la Zona Norte.	88
<b>2. CULTURA JUVENIL</b>	<b>104</b>
2.1. Sexualidad	113
2.2. Consumos	118
2.3. Sexismo, racismo, etnocentrismo y religión	122
2.4. Folklore Personal	133
2.5. Prácticas amenazantes: organización, lucha y resistencia	137
2.6. Saber de la vida	150
2.7. El futuro en una sociedad a corto plazo	152
<b>3. LAS FAMILIAS</b>	<b>158</b>
3.1. Tipología de la familia	163
3.2. Historias de barrio	164
3.3. Participación: familias 'invitadas' a no estar	172
<b>4. CUERPO DOCENTE: ni tan cuerpo, ni tan decente</b>	<b>176</b>
4.1. Formación del profesorado	176
4.2. La reproducción en el ámbito educativo	181
4.3. ¿Quién es ejemplar? ¿Quién competente?	185
4.4. Saber-Poder / Inclusión-Exclusión	188
4.5. Saber-Poder: Autoridad-Desorden	191
4.6. Del cuerpo de profesorado al docente particular	193
4.7. De metodología para la acción a sistematización de la teoría	196
<b>5. EL CENTRO EDUCATIVO</b>	<b>200</b>
5.1. Horarios disciplinantes y espacios reproductores	201
5.2. Currículo	208
5.3. Segregación: ¿práctica extinta o camuflada?	216
5.4. Etnocentrismo en un entorno multicultural	219
5.5. Relaciones de lucha, conflictos de intereses	221
5.6. Orientación	223

# Índice

## TERCERA PARTE: ACCIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN

<b>1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPANTE</b>	<b>231</b>
1.1. IAP como puente hacia la transformación social	231
1.2. Antropología Activista para la transformación social y educativa	243
1.3. Planificación	254
1.4. Grupo de Personas Expertas	266
1.5. Planificación de las sesiones	274
<b>2. PREPARÁNDONOS PARA LA ACCIÓN</b>	<b>278</b>
<b>3. MODELO EDUCATIVO DISCURSIVO</b>	<b>309</b>
3.1. ¿Qué es necesario para transformar el paradigma actual?	309
3.2. ¿Cómo y para quién lo hacemos?	313
3.3. Organización	315
3.4. Formación Inicial	317
3.5. Comunidad de Aprendizaje	320
3.6. Comisión Educativa	321
3.7. Horario y Distribución	321
3.8. Currículo Formal	323
3.9. Actividades y Excursiones (currículo no formal)	324
3.10. Cuerpo Directivo	328
3.11. Cuerpo Docente	330
3.12. Participación Familiar	333
3.13. Colectivos	333
3.14. Orientación	334
3.15. Evaluación	335
3.16. Un año después	337
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>338</b>
<b>Bibliografía Consultada</b>	<b>343</b>

## Resumen

El estudio que aquí se presenta se ha recogido durante los años —cursos escolares— comprendidos entre 2011 - 2016 en el I.E.S. Las Lomas, situado en la Zona Norte de Alicante; y, concretamente, junto a los barrios de Juan XXIII y Colonia Requena. Por su carácter personal, y partiendo de cuestiones previas que nos situaban en el porqué un 90% del alumnado de dicho centro no supera la secundaria y en cómo podíamos —junto a la comunidad educativa— ofrecer una vía de actuación que generase una transformación educativa y social, el trabajo se ha dividido en tres capítulos.

Primero, un repaso a la fundamentación teórica que nos ha ayudado a situarnos científicamente en la actualidad y también en el recorrido histórico habido hasta llegar a ésta y la exposición de la planificación previa a la investigación en lo referente a la metodología a emplear junto a las diferentes técnicas e instrumentos encontrados por parte de la Antropología, concretamente la Antropología de la Educación, así como las demás ciencias sociales aplicadas en ámbitos educativos y contextos marginados. Segundo, la parte etnográfica, que nos ha servido de análisis de la realidad actual de la zona y la sociedad que en ella ‘convive’; estos son, los barrios adyacentes, el alumnado (representado desde la ‘cultura juvenil’), el centro educativo, el profesorado, las familias y el resto de población, colectivos y entidades. Por último, en la parte tercera, encontramos la Investigación-acción participativa generada a través de la experiencia previa y los resultados conseguidos a través de un modelo de actuación conjunta, en comunión, donde se ha dado espacio y voz a los cuerpos y discursos hasta ahora silenciados. De ésta última experiencia, donde ha primado una investigación aplicada e implicada, que parte también de la experiencia como parte del alumnado, como vecino y activista de la zona, surge lo que presentamos como resultado (vía hacia la utopía) de transformación: un modelo de actuación educativa al que hemos llamado Modelo Educativo Discursivo.



## A MODO DE INTRODUCCIÓN

Cuando era necesario comenzar a escribir las primeras líneas, éstas, que diesen pistoletazo de salida sobre lo recogido durante estos años de investigación, de trabajo, de experiencias maravillosas y recuerdos, se intentaba que no se escapase entre los resquicios de tanto dato y tanto cuaderno lo más importante, las personas<sup>1</sup> con las que se habíamos convivido, con las que habíamos trabajado, con[tra] algunas luchado, las sensaciones adquiridas tras lo observado, lo aprendido y lo enseñado. Implicarse en la vida de las personas, en el centro, en el presente como intermediario del futuro deseado, en sus necesidades, sus anhelos. Implicarse en las utopías como única vía revolucionaria de cambiar los paradigmas y discursos que han estado sometiendo a los barrios obreros donde crecimos. Hacerlo junto a sus gentes, desde sus jóvenes, que gritan a través de su vestimenta y actos. Familias que luchan por conservar sus tradiciones frente a aquellas personas que les hacen creer que nada de eso es correcto, que no es competente, que deben aceptarlo.

Al igual que la propia construcción personal, el presente texto ha ido revisándose continuamente. La trayectoria partía desde dos vías, dos caminos, que iban entrelazándose uno con otro y determinando los pasos venideros. Mi primer contacto con el entorno —podríamos decir— data de mi nacimiento. He sido vecino del barrio durante toda mi infancia y juventud y, asimismo, alumno del centro educativo donde se ha realizado la investigación. En los años de universidad hubo un distanciamiento —por razones de lugar en las que viajé a distintos países— en los que estuve fuera del seno familiar y del barrio durante dos años. Luego se retomó dicho contacto, las raíces, donde prosiguió también mi trabajo en diferentes asociaciones de la zona, como activista y vecino, pero esta vez como persona adulta, como docente, y como investigador. La distancia de los años previos, en cierto sentido, fue parte precursora de las primeras cuestiones que hicieron de base para lo que hoy se presenta como tesis doctoral. Había salido del barrio, aprendido y desaprendido, y la visión de otros contextos, de otras formas, y el contacto con gente de diversas procedencias hizo que hubiesen comparativas, versiones y perspectivas distintas a las que —tal vez— había dado siempre por hecho. Esto, junto al trabajo en la zona previo y presente, harían posible un acercamiento más rápido e implicado con los barrios, con sus gentes y con el centro educativo.

Desde lo mencionado, observamos que había una parte que se basaba en la experiencia, el ‘yo’ activista, revolucionario, que había trabajado y vivido en el barrio. Y otra que se enmarcaba como un ‘yo’ académico, que se había formado en el campo de las Ciencias Sociales, la Educación y la Antropología, para alcanzar la transformación social a través de la investigación y la participación implicada.

---

<sup>1</sup> A partir de aquí, cabía aclarar que, en el caso donde pudieran aparecer los artículos femenino/masculino, utilizaremos el artículo femenino ‘la/s’ en referencia a ‘personas’. Es decir, aunque omitiremos repetir la palabra ‘persona’, el artículo utilizado se hará en referencia a esto. Ej.: Los antropólogos y las antropólogas = Las <<personas>> antropólogas = Las antropólogas.

Sería al finalizar el primer año, cuando parecía tener claro el borrador de lo que sería este texto, que hubiese un cambio que haría tambalearse aquellas ideas iniciales —que habían estado acertadas y equivocadas desde el primer momento— donde el objetivo estaba claro; pero malentendido el proceso para poder conseguirlo. Fue tras mucho observar, escuchar, aprender, participar, aprehender, formular las cuestiones desde cero, dar respuestas firmes y sencillas ante la ambigüedad compleja de que todas somos iguales cuando la realidad muestra que somos diversas, únicas, en una sociedad que ampara los mismos derechos; cuando se pudo comenzar a redactar lo que ahora se presente como tesis doctoral en el campo de la Antropología, y, concretamente, de la Antropología de la Educación.

Han sido varias las transformaciones —a nivel académico, metodológico, social y personal— que han hecho de este texto lo que es. El trabajo se ha realizado desde tres aspectos metodológicos: la observación directa para el análisis de la realidad actual; la implicación a través de una investigación-acción participante para el cambio; y la transformación como vía hacia la utopía que variase la realidad que oprime hoy en día. Todas estas razones, que no están disueltas, se presentan como una herramienta de empoderamiento para cualquier tipo de sociedad. No pretende ser universal en cuanto a resultados, sino transversal en torno al recorrido realizado por alcanzar la igualdad en la diversidad, la equidad, el respeto, y el empoderamiento de las comunidades educativas y su entorno.

Al volver a revisar aquellos conceptos iniciales donde se pretendía un modelo educativo, además basado en Competencias Sociales y Ciudadanas —que parecían querer llegar a resolver un problema en los centros sin haber hablado con y desde todas las personas a las que pertenecía dicha escuela—, surgió la idea de que ningún modelo educativo que pretendiese mostrarse como único y efectivo, siquiera como un conjunto de varios, podía resolver todas las situaciones de todos los centros puesto que partía de una premisa mal estructurada: nada que sea estanco y estático puede responder a los problemas de un entorno diverso y en movimiento. Así, se reconoció que las Competencias de las que se hablaba en la Ley de Educación (L.O.G.S.E.), o ahora en la L.O.E., pueden ser comprendidas —si acaso— en atributos hacia las matemáticas o la lengua, tal vez en aspectos ciudadanos, pero parece que chirría en nuestros oídos cuando hablamos de sociedad. ¿Quién es competente para decidir sobre la incompetencia de una persona como ser social?

Surgían términos de ‘culturas’, de ‘etnias’, de ‘razas’, de superposicionamientos, de ‘hegemonía’ frente a ‘minorías’, del ‘centro’ y la ‘periferia’, de sistemas opresores y oprimidas, de personas incluidas frente a marginadas. Aquí, para hacer justicia con la terminología empleada, debíamos hablar desde todas las categorías, y para ninguna de ellas en concreto. Por tanto, ni un modelo educativo para todas las sociedades, ni unas competencias basadas en una de ellas como modelo único y posible. No debía ser un ejemplo de la academia, uno de tantos, para



aquellas que trabajan en los centros, sino un modelo de cómo transformar el modelo desde el centro a través de todas las personas.

Hace casi cuarenta años, Paul Willis se hacía una pregunta: ¿Por que los chavales de ‘clase’ obrera consiguen trabajos de ‘clase’ obrera? Encontramos nociones de resistencia, de lucha en muchos aspectos, y también de conformismo, de imposibilidad, y de un sistema de reproducción que convierte en opresor al oprimido. Hoy en día, tras muchos debates dentro del campo de la Educación y otras ciencias sociales en lo que a entornos educativos respecta, se está hablando de fracaso escolar, de exclusión, y, más ‘de moda’ que cualquier otro por parecer más integrador, se habla de ‘inclusión’ y ‘éxito escolar’. Todo, sin embargo, parte de un binarismo dialéctico que consigue —reproduce— instalar en los discursos sociales y académicos la idea de posiciones, de el ‘yo’ y el ‘tú’, en un peligroso juego de alteridades.

Hablar de fracaso escolar es hacerlo en términos nefastos de rendimiento académico. Su antípoda, el éxito, se ha entendido como un elemento que incumbe, y en esto parece que sólo es particular, del alumnado. Hablar de un alumnado que fracasa es culpabilizarle, y no responsabilizarle, de su propia actuación. Culpar al alumnado resta importancia a la práctica de los demás componentes de la comunidad educativa —y de la propia sociedad— y, peligrosamente, refuerza el discurso de un sistema educativo que no se ve como parte implicada. Hablar de inclusión, desde el binarismo planteado y desde su propia definición —como antónimo que parece condición *sine qua non*— implica connotar exclusión. Yo estoy aquí, integrado, y tú allí, excluido; fuera, ‘otra’ persona en ‘otro’ lugar. Mi deber parece —desde dichos imaginarios— tener que integrarte, incluirte, para que seas como yo.

La pregunta que debíamos plantearnos, puesto que recoge a todas las demás a razón de ser la causa real, subyace en el resultado que se esperaba de la escuela, el que se espera del alumnado, y las razones por la que éste, en su mayoría, no alcanzaba superar la etapa secundaria, con el respectivo condicionamiento académico posterior (F.P., Universidad, trabajo futuro,...) que ello conlleva. Es así, que surgían dos preguntas de investigación claves. ¿Por qué el 90% del alumnado del I.E.S Las Lomas no supera la secundaria? Y de forma más concreta, ¿por qué las escuelas de barrios obreros excluyen a jóvenes de familias obreras?

De lo que se recoge a través de las etnografías, observamos que el 90% de alumnado del I.E.S. Las Lomas no supera la secundaria debido a los espacios excluyentes donde son situados cada grupo dentro de la escuela, que no representa en ninguno de sus niveles (cultural, social, político, ideológico, simbólico) a la sociedad sobre la que es proyectada, lo cual hace que sea vista como una amenaza cultural que debe ser resistida por el alumnado —y su entorno—. De esta forma, el alumnado ‘decide’ apartarse de posibles ascensos sociales como individuos —viendo la imposibilidad de hacerlo como grupo— y dando como resultado que se mantenga el *status quo*. Es decir, que las escuelas de barrios obreros —y en ello el sistema educativo— excluyen a estudiantes de clase obrera.

Nuestra voluntad con el presente estudio es la de observar, en primera instancia, el porqué de dichos resultados (90% de alumnado que no supera la secundaria) y, seguidamente, observar si podían mejorarse mediante el empleo de un modelo educativo creado por y para —y, por tanto, que atiende— la sociedad diversa donde fuese implementado. Observar, de igual forma, si las personas (Comunidad Educativa al completo) se verían más favorables a participar del proceso al ser reconocidas como elementos fundamentales e imprescindibles en el trayecto educativo. Por último, conseguir —mediante el empleo de dicho modelo ‘novedoso’— transformar la realidad-situación del entorno social (escuela-barrio) desde la propia Educación pública. Es decir, la tesis tiene tres partes: la primera, la fundamentación teórica, pretende analizar qué trabajos se han realizado en contextos similares del mundo de forma que pudiésemos enmarcar nuestro estudio y observar las oportunidades habidas en el presente para generar una propuesta metodológica. La segunda parte nos daría las claves para conocer el entorno desde una descripción etnográfica de forma que pudiésemos, junto a la primera parte, responder al porqué sucede lo que sucede en este centro educativo, y no en otros. Finalmente, la tercera parte sería la propuesta de Investigación-acción participativa como vía para conseguir crear un modelo que represente a la sociedad donde se destina, de forma que se transforme la sociedad donde se determina.

No queríamos quedarnos en una descripción del estado actual de las cosas, queríamos transformar, actuar. Es por ello que, el presente estudio, es una propuesta de actuación para éste y otros centros educativos cuyo proyecto-modelo de educación actual esté mermando las posibilidades de la sociedad donde se inscribe. Como parte del alumnado, como familiar, como vecindario, como activista o profesorado,... Lo que queríamos con el trabajo no era sólo decir qué está sucediendo, sino procurar una vía de cambio ante algo que, de cualquier forma, oprime y segrega a una parte de la población; quedando ésta en los márgenes donde se les ha dispuesto por parte de otra.

El presente texto, de acuerdo a lo señalado, se ha propuesto en tres partes que se diferencian en torno a cada objetivo. Cada una de las partes no tendría sentido sin la otra —y en las conjugación de todas ellas se encuentra el verdadero valor del trabajo—. Creímos esto necesario para facilitar la lectura y los procesos metodológicos que han sido empleados para cada una de las partes, por lo que han querido ser diferenciadas por cuestiones heurísticas. Son, por tanto, tres los ámbitos que quedarán señalados de acuerdo a lo que se ha pretendido:

- \* Parte 1- Fundamentación teórica y planteamiento metodológico.
- \* Parte 2- Análisis.
- \* Parte 3- Acción para la Transformación.

Por todo ello, lo que presentamos aquí todas las participantes del proceso no es un modelo para todas las sociedades, sino una pregunta fundamental para toda persona que pretenda trabajar junto a una comunidad: ‘¿Qué modelo es necesario, para qué sociedad?’

A través de toda la experiencia, y en particular desde la IAP realizada, vimos que para resolver la segunda cuestión planteada era necesario un modelo de comunidad educativa que respondiese a la sociedad donde se determina, garantizando la igualdad en la diversidad, y acompañando los discursos propios del barrio y sus personas de forma que éstas participen del proceso al completo y transformen el centro, que transformará al alumnado, desde una práctica liberadora, reflexiva, respetuosa, dialéctica y discursiva. Esto se ha conseguido y podrá conseguirse —y podemos admitir que no hay otra alternativa— conociendo el entorno y escuchando a sus personas, para así crear en conjunto una herramienta que transforme la realidad de la comunidad mediante un modelo de centro que ‘embrace<sup>2</sup>’ la diversidad.

Habíamos observado que no se trataba de un fallo en las personas, ni de las familias, ni del grupo social, tampoco de la sociedad *per se*. El profesorado podría aparecer como responsable, al igual que los demás grupos, pero tampoco queríamos partir de conceptos de culpabilidad en las personas que conforman la comunidad educativa. Nuestra hipótesis, por ende a lo anteriormente observado, analizado y descrito, es que el fallo se produce desde el sistema educativo; que no responde a la sociedad, que no se contempla para la emancipación de las personas y sus sociedades, y que intenta la homogeneización en un espacio diverso. No es tanto que el sistema esté fallando en algunos escenarios, sino que el sistema no tiene capacidad alguna de llegar a la gran diversidad de escenarios existentes. Es decir, no hay un fallo en el sistema, sino que es un fallo de sistema.

El texto —para poder analizar todo lo pretendido y poder aportar una herramienta que sirva a la sociedad donde y desde la que se ha realizado— se presenta como tres bloques o partes.

La primera parte se describe desde el dónde hemos comenzado, haciendo un recorrido por la fundamentación teórica y proceso de la investigación: la literatura consultada, los trabajos de índole similar realizados a lo largo y ancho del mundo, a través de los años, la metodología resultante aplicada en el proceso, nuestra participación implicada como acompañantes en el camino hacia la transformación pretendida, así como las preguntas y respuestas que daban nuevas cuestiones.

La segunda parte, elemento imprescindible en el trabajo por su carácter revelador hacia una comprensión de la realidad actual que se vive por parte de las personas que allí [con]viven, muestra las etnografías resultantes del trabajo de campo realizado en la Zona Norte de Alicante, realizadas desde el I.E.S. Las Lomas —como núcleo de interrelaciones entre barrios, grupos y seres individuales—, junto a las personas que forman la comunidad educativa (alumnado, profesorado, trabajadoras en ámbitos sociales, familias y entorno), poniendo el foco desde distintas perspectivas, sumando los esfuerzos de muchas, prestando especial atención a las

---

<sup>2</sup> Aunque sea una palabra que aparezca en ‘desuso’ por la R.A.E., creemos que expresa mejor la idea de abrazo y regocijo sobre algo que, en lugar de respetarse (como veremos en el texto), debe ser ‘embrizado’ por toda persona y sociedad.

relaciones entre las culturas que allí ‘conviven’. Todas estas etnografías, que son un conglomerado de cientos de historias de vida y comunidad, pretenden acercarnos al momento y lugar donde se enmarca la sociedad con la que hemos trabajado, siendo la mejor forma de poder comprender el tercer bloque, la Investigación-acción participativa desde la que se ha procurado dar una respuesta a un problema. Una respuesta que viene nombrada como modelo y dada desde todas las voces; las que ya hablaban, y las que habían sido silenciadas.

La IAP, que surgió como necesidad para conseguir denotar los cambios que nos acercasen a transformar la realidad que ahora mismo se está dando, se divide —grosso modo— en dos partes fundamentales; y así se muestra en el apartado que le corresponde (Parte 3). Por un lado, vimos necesario distinguir dos partes por su propia naturaleza. Por otro —la razón primordial por la que se decidiese dicha ‘separación’—, para poder otorgar no sólo un resultado de una acción, sino las herramientas, las vías, las técnicas e instrumentos, que nos han servido para alcanzar el resultado que, finalmente, presentamos. En estas partes, una como una forma de ‘etnografiar la acción’ y la otra como resultado del trabajo realizado por las participantes del proceso, reside el verdadero valor de las oportunidades habidas gracias al empleo de dicha IAP, el valor del trabajo en comunidad realizado desde y para todas las personas, y el resultado de dichos esfuerzos. Esfuerzos que, de una forma u otra, nos han catapultado hacia el resultado que presentamos.

No ha sido un resultado ‘pretendido’<sup>3</sup>, fue —de hecho— un resultado que se construyó durante el proceso. Nos dejamos sorprender —y en dicho ‘dejarnos’ tuvimos la oportunidad de ‘encontrarnos’— para así lograr un resultado abierto a las posibilidades, a la variación, a la suma de las voces como elementos que lo construyesen, donde todo tuviese capacidad de variar —al igual que la sociedad— discursivamente. Dicho resultado nacido desde la IAP, es decir, desde la comunidad donde se ha realizado la investigación y la participación, se presenta como último bloque de la tercera parte.

No es un modelo que pretenda cambiar nada, sino transformarlo todo. No va dirigido al currículo formal —al menos solamente—, sino a lo informal, a lo extracurricular, a lo que está entre una sirena y otra, en el patio, en los pasillos, cuando terminan las clases, cuando se llega a casa. No es un modelo para transformar todas las sociedades —puesto que es lo que a nosotros nos ha funcionado en un momento concreto y para una sociedad concreta—. Lo que aquí se presenta como herramienta para la comunidad es un modelo educativo que ha sido transformado desde la sociedad a la que pertenece, y que pretende transformar la sociedad donde se implica. Es —por todo lo anteriormente dicho— un **MODELO EDUCATIVO DISCURSIVO**.

---

<sup>3</sup> La única pretensión por nuestra parte era la de transformar la realidad desde las necesidades que dicha sociedad encontrasen.

**PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PLANTEAMIENTO  
METODOLÓGICO**





## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Lo que pretendemos presentar como fundamentación teórica —que ha sido fase previa, mediante, durante y tras la cual hemos alcanzado mayor conocimiento sobre el tema que nos preocupa— tiene dos objetivos. Primero, poder establecer una contextualización teórica de nuestro propio trabajo realizando un recorrido a través de la Antropología de la Educación (desde los comienzos, donde también cabía recuperar parte del trabajo presentado desde otras disciplinas que sirvieron de referencia) que nos ayude a comprender desde qué posiciones y en qué situaciones (históricas, sociales y de discurso) nos hemos situado a la hora de enmarcar la presente investigación. Segundo, recorrer también los procesos de carácter más técnico como han sido las metodologías, las técnicas, los instrumentos y herramientas empleados para conseguir analizar el entorno donde nos situábamos como investigadoras en un entorno social concreto y bajo la determinación de procurar una transformación a través de la acción comunitaria.

Para el primero de los objetivos del apartado, se hacía necesario comenzar narrando desde tiempos anteriores a lo que la Antropología de la Educación —como disciplina reconocida bajo dicho nombre— entiende. En ello, junto a los autores y autoras consultados/as en el proceso y las teorías pertinentes que han servido de base y precedencia al presente trabajo, veíamos necesario no limitarnos temporalmente a la mitad del Siglo XX, cuando George Spindler la sitúa como disciplina.

En este mismo siglo, y desde finales del anterior, se habían estado desarrollando trabajos y acciones que comprometían sinergías entre la Antropología y la Educación desde la Filosofía y la Pedagogía que creemos debían ser mencionadas por su carácter revelador y procurador de lo que hemos entendido como marco contextual. Este recorrido que trazamos, además, nos ayuda a destacar la relevancia —en una disciplina que no parece tener el reconocimiento y peso que debiera tener dentro del panorama nacional actual— que ha tenido para construir el proceso investigativo presentado y ayuda a la persona lectora a comprender cómo nos hemos posicionado entre los distintos pensamientos y corrientes habidas a lo largo de la historia en la Antropología (Social, Cultural, Filosófica, Pedagógica, Educativa,...).

El segundo de los objetivos procede del requerimiento —una vez contextualizado el entorno teórico en el que nos movíamos— de situar nuestra investigación metodológicamente. Esto lo hemos realizado, asimismo, desde dos vías: por un lado —que se presenta a continuación del recorrido a través de la historia de la Antropología de la Educación presente—, el camino que se presenta como apartado etnográfico de la investigación, para lo cual se hacía necesario describir las líneas previas de investigación en éste sentido —para dicha técnica— sobre la etnografía y, concretamente, la etnografía en entornos educativos (todo ello acompañado de la relevancia y

posicionamiento de estudios realizados a través de la Investigación aplicada, implicada, y las técnicas empleadas dentro del trabajo de campo; por otro lado —y situado en la parte tercera de la investigación por motivos heurísticos y de pertinencia— los trabajos realizados en torno a la Investigación-acción participativa y, como elemento que trasciende de lo anterior, la acción procurada a través de movimientos activistas en torno a la Antropología de la Educación.

De dicha forma, como resumen introductorio a las líneas que le proceden, haremos un recorrido a través de la Antropología de la Educación —el campo donde nos situamos—, la Investigación aplicada, el trabajo de campo, la observación directa —como elementos imprescindibles para el análisis etnográfico de nuestro trabajo— y (aunque situado en la parte tercera del texto) la Investigación-acción participante y el activismo antropológico —desde donde hemos posicionado nuestro trabajo, desde los habidos, sobre un camino que nos llevase a la transformación social—.

## 1.1. Antropología Filosófica y Pedagógica como cimientos de la AE

A grandes rasgos, podríamos comenzar diciendo que la Antropología de la Educación<sup>4</sup> nace junto a George Spindler en Estados Unidos a mitad del siglo XX. En cierto modo, así es, pero parece más un reconocimiento de ésta como disciplina —que posee nombre y atribuciones particulares—, que como estudio sobre la relevancia que tiene la Antropología en el campo educativo. Vemos así que, por ejemplo, en Alemania existía una conciencia de la Antropología filosófica de la educación que venía desarrollándose tiempo atrás, aunque en muchas ocasiones no bajo dicho titular. También se había estado desarrollando, como veremos, acerca de aquellos conceptos que definirían más tarde la Antropología pedagógica.

Dicha Antropología Filosófica, concretamente en lo que será llamada en los años venideros Antropología filosófica educativa, o Antropología de la Educación filosófica (en adelante, AEF) supone un método en sí misma; método filosófico, que estudiaría al ser humano y su interacción con el mundo (otras personas, seres, culturas, fenómenos y leyes) a partir de su formación como persona desde las posiciones filosóficas habidas. Desde aquí, aunque no quisiéramos indagar en profundidad sobre el tema puesto que puede ser consultado en diversas referencias<sup>5</sup> —a parte de

---

<sup>4</sup> En adelante, AE.

<sup>5</sup> Fullat, O. (1997). Antropología filosófica de la educación. Ariel.;



las propias referencias que desde la Filosofía podemos encontrar en cuanto a Educación<sup>6</sup>—, surgen conceptos como la *educabilidad* del ser humano, y su capacidad para educar también.

En cuanto a esto, y para llegar a mejores y más profundos entendimientos, el libro de Octavi Fullat (1997) nos puede servir de guía (aunque no quepa aquí desarrollarlo).

A colación de la Antropología pedagógica<sup>7</sup>, Heinrich Roth fue pionero en intentar establecerla como centro de investigación claramente delimitado. Ésta, tal y como el autor alemán introdujo, trataba de aclarar en qué consiste la educabilidad (término que, como hemos visto, también aparece en la AEF) y la indeterminación humana de forma que se preste atención a los procesos de desarrollo de las personas y el papel que la educación tiene en tales caminos. Con el transcurso de los años, y gracias a autores como Nohl (1950), que representaría la antropología pedagógica basada en la filosofía y la psicología comprensiva<sup>8</sup>, Dienelt (1979), Feroso (1975) y Bertran-Quera (1984), se llega a establecer un objeto de estudio donde la persona, como ser en desarrollo, es el centro de atención en tanto posee capacidad de ser formado, y por tanto dicha formación de la persona debe ser estudiada.

A través de la mirada de estos autores citados, la AP cobra distintas dimensiones, pero siguen una dirección similar. Para Roth (1971<sup>9</sup>), es vista como una disciplina de la Educación, que utiliza técnicas y estudios empíricos experimentales de forma que se elaboren teorías y resultados. Su colega, también alemán, Herman Nohl, expondría que sólo a través del trabajo de campo (trato con personas) es posible que ésta se desarrolle como tal, donde Dienelt integraría el tema de los valores humanos, del cual subyace el concepto de la *persona* y cómo llega a serlo por medio de la educación. En esto, Feroso afirmarí que dicha formación es la idea central de la Antropología pedagógica, aunque otros como Hamann parten de la descripción y análisis de los rasgos que definen a la persona como ser. Hans Scheuerl, por su parte, trataría durante su trayectoria de armonizar los procesos que están dándose tanto desde la vertiente filosófica como de la científica.

---

<sup>6</sup> La Filosofía, desde sus inicio, ha tratado el tema de la Educación, si no como ciencia como parte del desarrollo humano, como forma de transmisión, de educabilidad y educando, el 'yo' personal y el 'yo' social, la libertad,... Todo esto, a su vez, obediendo a varios modelos (innatistas, biologists, los receptivos, o los conocidos como modelos aprioristas o constructivistas nacidos de parte de Kant). Por ello, diremos que la Filosofía —y por dicha amplitud no se entra en mayor detalle— siempre ha tratado sobre la educación de las personas; aunque estemos concretando en los paradigmas abiertos desde lo que conocemos como Antropología de la Educación filosófica.

<sup>7</sup> En adelante, AP.

<sup>8</sup> La educación sólo estará bien entendida a través de una perspectiva antropológica-psicológica.

<sup>9</sup> Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.

Karl Dienelt advertía en 1979<sup>10</sup> —ahora que ya había estado desarrollándose una Antropología pedagógica con bases delimitadas (hecho similar al de la AE)— sobre cómo “el miedo a una fundamentación filosófica de la antropología pedagógica podría estar en relación con el hecho de temer la aplicación de una determinada filosofía a la pedagogía o de una determinada antropología filosófica a la antropología pedagógica”. Según el autor, la educación estaba luchando por subsistir, y en su temor a desconocerse podía ir en búsqueda de filosofías idealistas, ante lo cual, como exigiera Heinrich Roth<sup>11</sup>, se debía mantener los ojos abiertos a toda la persona para evitar “acortamientos” en el sentido de ser humano.

Ambos campos de estudio, por su parte la AEF y la AP —y, en esto, también la AE—, poseen rasgos similares en cuanto a metodologías<sup>12</sup>. No es que se desarrollasen paralelamente, que también, sino más bien zigzagueando, donde en ciertos momentos coincidirían y en otros se distanciarían con mayor o menor proporción.

Pero es necesario volver atrás en el tiempo, concretamente a 1913, donde María Montessori enmarca y hace de referencia en su obra *Antropología Pedagógica* al significado que tiene la Antropología física para la educación. Su ‘método’ educativo, a día de hoy, prolifera en centros educativos de España y otras partes del mundo. De su mano, entre otros significados, se ponen de manifiesto las relaciones entre ‘raza’, cultura e inteligencia. También aquí, a principios del siglo XX, es Edgar Hewett quien desarrollaría los primeros trabajos que relacionan la Antropología norteamericana con la educación a través de sus obras *Anthropology and Education* (1904) y *Ethnic Factors in Education* (1905), donde expone la necesaria incorporación de materiales etnológicos.

Desde la década de los 20, se diferencian estudios en base a los sistemas formales de educación y enculturación de las personas (niñas y niños) que presentaban “facetas políticas” (Bernal, 2006) puesto que se intentaba aplicar dichos estudios en prácticas educativas con el fin de resolver problemas sociales. A finales de dicha época, Franz Boas en su *Anthropology and Modern life* (1928) deja latente la relevancia que tenían entre sí los intereses antropológicos y los educativos, acercándonos a temas como las diferencias entre sexos, etnias, y el entorno como premisas a tener en cuenta. El autor estadounidense de origen alemán establecería las bases para entender cómo la antropología nos capacita para formar una idea más exacta de lo que debemos esperar de las personas a educar, de forma que ésta nos familiariza con

---

<sup>10</sup> Dienelt, K. (1979). *Antropología pedagógica*, Aguilar. Madrid. \_.

<sup>11</sup> Primero en Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel. Y firmemente en Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.

<sup>12</sup> Si no tanto en el centro de atención, que, aunque sea la persona, distan y se encuentran en ciertos momentos dependiendo de dónde poner el foco de atención a la hora de conocer los procesos llevados a cabo mediante, y para, la educación de las personas

conceptos tales como desarrollo, etnicidad y diferencias culturales, y las diferencias sexuales y ambientales.

En los años 30 se investiga en más lugares, en más contextos sociales y académicos, se ponen de manifiesto los niveles educativos y los problemas de convivencia multicultural. Se abre una nueva corriente dentro de la Antropología cultural denominada ‘cultura y personalidad’, que sirve de ejemplo para numerosas antropólogas y antropólogos, al mismo tiempo que se aproximan a la Sociología. Otto Klineberg, en 1935, siguiendo la estela —aunque con una perspectiva diferenciada— de Montessori, nos ofrece un tratamiento clásico de las relaciones anteriormente mencionadas entre raza, cultura e inteligencia (I.Q.) Por su parte, Goldenweiser destacaría los argumentos para desarrollar una antropología que argumente sobre la educación para la participación social: “education for social participation” (1939).

Retomando parte de lo expuesto al comienzo, podemos presenciar las diferencias habidas en distintos países, e igualmente dentro de la Antropología, cuando el decante por la Antropología filosófica para el ámbito educativo o la Antropología pedagógica habida en Alemania no es igualmente reconocida en EEUU, Canadá, Reino Unido y Australia —países anglosajones— donde predomina el enfoque de una Antropología de la Educación (positiva y socio-cultural), y donde vemos que en EEUU predomina la Antropología Cultural dentro de la academia, que también influía en la Sociología, y que configura la Antropología de la Educación, o Antropología Educativa. En Reino Unido, concretamente, es el reconocimiento de la Sociología y de la Antropología social lo que hace decantarse por una Antropología ‘social’ de la Educación por tener en cuenta la ‘clase’ social, y la transmisión cultural, social, de costumbres, identidad de grupos, etcétera.

Hasta ahora, no se había conseguido concretar sobre el enfoque, sobre el objeto de estudio, y en parte esto es lo que nos hace pensar que no fuese hasta los años 50 cuando se reconociese la Antropología de la Educación como tal. Si bien también Pettit, en 1946, habría mostrado a través de sus trabajos sobre la educación en las “North American Indian cultures<sup>13</sup>” cómo a través de la etnografía se debía canalizar el deseo de investigadoras por conocer a las personas a través de la dimensión de la educación intercultural. Es a partir de aquí, concretamente en 1954, cuando se dio el primer encuentro profesional de antropólogas y antropólogos en EEUU para tratar el tema desde su base; para crear las bases de una disciplina. Si bien podemos decir que en lo referente a estudios se comprende como punto de partida el siglo XIX (de igual forma que la Antropología en sí misma), como subdisciplina parece afianzarse su surgir tras la *Conference on Education and Anthropology* habida en Standford, donde se produjo el inicio formal de la AE como disciplina

---

<sup>13</sup> Culturas indias de Norteamérica.

(Trueba, 2000) junto a 22 personas que venían tanto de la Antropología como la Educación. En su obra *Education and Anthropology*, Spindler<sup>14</sup> comienza afirmando acerca de la conferencia habida que: “though no ‘educational anthropology exists at present<sup>15</sup>” el objeto de estudio de lo que vendrá a desarrollarse será en base a estos dos campos, a pesar de que la Educación no hubiese sido incluida en la obra *Anthropology Today* de Kroeber (1953<sup>16</sup>).

En los años 50, junto a los trabajos, entre otros, de George Spindler con su *Education and Anthropology* (1955) y Thomas Brameld en su obra *Cultural Foundations of Education* (1957), se exponen una serie de experiencias que hablan sobre la articulación filosófica y teórica de ambas disciplinas (educación-antropología), de la importancia que tiene dicha transversalidad para conocer mejor la realidad, apareciendo así una notable preocupación, según recoge Spindler en su libro *Fifty years of Anthropology* (2000), por observar el contexto sociocultural del proceso educativo, la naturaleza misma de la interculturalidad y el aprendizaje en ésta, al tiempo que se analiza la relación entre educación y desarrollo cultural dependiendo de la etapa vital-educativa. Al respecto, Spindler (1955) escribía que “anthropology should necessarily become the skeleton... of a complete ‘liberal arts’ education at the secondary school... it seems clear that no other existing discipline provides an integration... of so much that is important concerning man and his manifold behavior<sup>17</sup>” por lo que añade que la “anthropology should be used as a contribution to general education more widely... as an introduction to a new perspective on human life<sup>18</sup>”. Así, en 1946, habría dicho al respecto que “it should also be taught at the secondary school level, possibly under some more conventional and already-existing rubric<sup>19</sup>”. Otros autores como Ehrich (1947) y Howells (1952), habrían sido conscientes de las contribuciones que la Antropología, desde sus múltiples facetas, podía aportar a la educación general.

“Professional educators today face many problems. These problems are produced by such factors as the complexity and heterogeneity of American culture, the rapidity... of cultural change, the effort to provide equality of educational

---

<sup>14</sup> Spindler, G. D. (1955). *Education and anthropology*. Stanford University Press.

<sup>15</sup> “Aunque no exista en la actualidad una disciplina conocida como Antropología de la educación”.

<sup>16</sup> International Symposium on Anthropology, & Kroeber, A. L. (1953). *Anthropology today; an encyclopedic inventory*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

<sup>17</sup> “La Antropología debería convertirse necesariamente el esqueleto...de una completa educación artística liberal en secundaria... parece claro que ninguna otra disciplina de las existentes facilita una integración... de tanta importancia en lo correspondiente al hombre y su comportamiento colectivo”.

<sup>18</sup> “La antropología debería estar disponible a contribuir de forma más abierta junto a la educación... como una introducción hacia una nueva perspectiva de la vida humana”.

<sup>19</sup> “Además, debería ser enseñada en la etapa secundaria, posiblemente bajo algunas rúbricas más convencionales ya existentes”

opportunity for all children and youth... the competition for the tax dollar, current ideological conflict, and conflicting theories of education<sup>20</sup>".

(Quillen 1955: 1)

Al principio, parece que se intenta mostrar la necesidad de incluir la antropología como disciplina dentro del campo de estudio de la investigación educativa, lo cual lleva a conceptualizar sobre el significado y el estilo propio que ofrece ésta dentro del proceso educativo. Esto ocurre a partir de los años 50, y en Estados Unidos, donde George Spindler comienza la andadura de convertir la antropología de la educación en una disciplina propia. Se ven en estos años, a través de los primeros textos y estudios, que no se trataba tanto de trabajos de campo *per se*, sino de teorizar sobre los nuevos paradigmas que se abren en el mundo educativo al incluir los métodos utilizados por antropólogos en otras disciplinas. En palabras de Spindler (1955), las rúbricas generales estarían relacionadas con lo social, lo psicológico, lo filosófico, lo perteneciente a la historia y la comparativa, y, finalmente, con lo biológico. Otras áreas estarían enmarcadas en el análisis de las clases sociales y la educación, los problemas de comunicación interpersonal (alumnado-profesorado), los estereotipos de grupos sociales en las aulas, el contexto de la comunidad educativa, y también las escuelas como un sistema en sí mismo (Ibid.). Otro de los enfoques sería el de la estructura y estatus social, los grupos alienados, y el control social. Como añadiría<sup>21</sup> años más tarde el 'padre' de la AE, "la educación es un proceso, por lo que debe ser abordada en sus relaciones funcionales entre sistemas y procesos educativos con estructura social".

"La antropología puede brindar luz sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, tanto como en fábricas, hospitales, comunidades campesinas, instalaciones de la fuerza aérea, reservas indias, pueblos de Nueva Inglaterra, y sociedades primitivas... Directamente relevantes son los conceptos e información de los nuevos campos especializados de la antropología, tales como cultura y personalidad (antropología psicológica), y la dinámica cultural (cambio cultural y aculturación)"

( Spindler, 1955; p.58)

Para aclarar sobre la necesidad —que dista del concepto de posibilidad— que tiene la Educación a la hora de establecer vínculos con la Antropología, Hilda Taba, por una parte, y Michael Willcockson, por otra, ambas en 1950, indican que el énfasis en las relaciones intergrupales y el uso de recursos comunitarios nos debe hacer recapacitar sobre esto. Anteriormente, en 1944, Warner y Loeb describirían que la 'clase' social y la estructura comunitaria tenía una gran relación en la organización de las escuelas y las oportunidades de las

---

<sup>20</sup> "Las educadoras profesionales se enfrentan a muchos problemas en la actualidad. Estos problemas se producen por factores como la complejidad y heterogeneidad de la cultura americana, la velocidad... del cambio cultural, el esfuerzo por proporcionar equidad en las oportunidades educativas en la infancia y la juventud... la competición por las tasas del dólar, conflicto ideológico que se da actualmente, y teorías conflictivas habidas en educación".

<sup>21</sup> Spindler, G. (2000). Fifty years of anthropology and education 1950-2000: A Spindler anthology. Psychology Press.

personas que allí estudiarían. Taba y Havighurst (1949), por su parte, habían desarrollado estudios sobre la problemática habida en la adolescencia, y Davis (1952) mostró cómo los métodos antropológicos eran favorables para estudios sobre las influencias que tiene la clase social en el proceso de aprendizaje. Asimismo, en 1954, Paul Robert Hanna, exponía que el currículo de las escuelas elementales estaba siendo organizado con especial atención a la cultura, a las actividades universales que definían al ser humano y sus valores, así como las secuencias de la experiencia cultural en la familia; de modo que el papel de la Antropología (y aquí podemos hablar de AE) se hace fundamental para la Educación.

Se muestran así —a grandes rasgos puesto que el proceso de construcción conceptual está en marcha— las divergencias que existirán entre la AE con la que tratan (y de qué forma es tratada) las autoras de la Antropología sociocultural y, por otro lado, de la Filosofía y la Pedagogía; entre los cuales, por aquel entonces “no existía unanimidad para establecer relaciones entre la Antropología de la educación y otras disciplinas” (Jociles, 2007).

En este marco contextual, Spindler (1955) explicaría sobre la importancia de la persona antropóloga para el sentido en sí mismo de la educación, y para la Educación como ciencia: “the anthropologist may act as a consultant... He contributes, ideally, a widened perspective on human behavior and sees the educative process as a cultural process... he devotes some of his attention to braking down ethnocentric biases. He is not time-bound. Provides objectification of cultural values... contributes some useful analytic-descriptive categories [...] The anthropologist may act as a teacher, but, his obligation is making explicit the cultural assumptions and values that are a substratum of every move in educational action an theorizing”<sup>22</sup>.

Como hemos propuesto anteriormente, un papel fundamental que representaría la AE en EEUU sería, precisamente, el de unificar los trabajos habidos por parte de la Antropología, y en parte otras disciplinas, y poner en alza el valor de la persona antropóloga para la Educación. En estos años, además, se ve una teoría que abarca en gran parte la importancia de la etnografía para poder documentar, tras la observación directa, aquellos procesos que se están dando en las escuelas. Se pone énfasis a la observación participante, nombrada por Spindler (1955) en su primer trabajo para la AE. Principalmente, los trabajos definen la importancia de una buena etnografía escolar que permita desarrollar un discurso propio desde la AE, al mismo tiempo que aporte aquellos discursos particulares de las distintas comunidades educativas. Si las demás ciencias están intentado analizar la situación desde aspectos personales, cognitivos, psicológicos,

---

<sup>22</sup> “La persona antropóloga puede actuar como consejera... contribuye, idealmente, una perspectiva amplia sobre el comportamiento humano y observa el proceso educativo como un proceso cultural... dedica parte de su atención en la ruptura de bases etnocentristas. No está sujeto a una línea temporal. Proporciona objetivación en cuestión de valores culturales... contribuye proporcionando categorías analíticas y descriptivas [...] La persona antropóloga puede actuar como docente, pero, su obligación es la de mostrar explícitamente las suposiciones y valores que sirven de sustrato para cualquier movimiento en referencia a la acción educativa y la teorización”.



memorísticos, etcétera, la AE ofrece una nueva ventana desde donde poder integrarse en una comunidad para realizar un estudio más profundo y que pueda responder a las transformaciones culturales —procesos de cambios étnicos, (algo así como las penetraciones culturales, que serían descritas años más tarde por Paul Willis)— que se dan cuando una cultura, o étnia, que domina la ciencia-saber de la disciplina educativa, lleva un modelo-sistema educativo a todas las personas (independientemente de cuál sea su ésta) como ‘obligación’ social.

## 1.2. Antropología Social y Cultural como corpus de referencia para la AE

Poniendo nuestro foco en la AE centrada en lo social, que tiene que ver hasta el momento con lo cultural, vemos que se debate mucho sobre los procesos de *enculturación* (o endoculturación) y *aculturación*. La primera, vista como experiencia de aprendizaje donde un grupo o generación, parcialmente (en algunos casos) consciente o inconscientemente, induce, invita u obliga a otro grupo<sup>23</sup> a adoptar características comunes dentro de los terrenos físicos (comportamiento social, uso del lenguaje, política, celebración de tradiciones...) y también de los estadios imaginarios (forma de pensar, divinidad (culto a lo divino), ideologías,...). En muchos casos se entiende como socialización, donde “la cultura se transmite en un contexto social y para dar sentido a un entorno social... se regenera en sociedad” (Bernal, 2006). Esto, que dependiendo de su forma y contexto puede resultar un proceso ‘natural’ de socialización del individuo o una ‘penetración’ amenazante, tiene mucho que ver también con los estudios llevados a cabo dentro de la Antropología social, que aquí, en su perspectiva moderna, se consolida a través Branislaw Malinowski, Lewis Henry Morgan, Alfred Reginald Radcliffe-Brown, Claude Lévi-Strauss, Émile Durkheim, Spencer, y Alfred Kroeber, entre otras, y suponen un aporte fundamental para comprender los caminos que están transformando (las sinergías creadas entre unas y otras disciplinas) la propia Antropología de la Educación (Maestre, 1995). La segunda, la *aculturación*, podría tener un significado muy parecido<sup>24</sup>, salvo que el prefijo ‘a’ (privación o negación) nos refiere a un proceso en el que una persona o grupo adquiere ciertos rasgos de una nueva cultura (lo cual muestra que antes existía otra), de forma involuntaria. Estos estudios sobre la aculturación, representados con insistencia sobre las denominadas ‘tribus’<sup>25</sup>, de nativas, toman fuerza a través de autores y autoras como Mc Gee, Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Franz Boas, G. Aguirre Beltrán, entre otros y otras. Es en parte sobre estos temas, sobre la noción de

---

<sup>23</sup> De aquellas más mayores a las más jóvenes.

<sup>24</sup> Aunque aquí debemos matizar y tener en cuenta, más si cabe, los conceptos de hegemonía y oprimidos (grupos minorizados y marginados), donde una parte de la sociedad ‘inculca’ unos saberes que ella misma ha legitimado como correctos sobre los saberes ‘ingenuos’ de otro[s] grupo[s].

<sup>25</sup> Se entrecomilla puesto que el uso del término ‘tribu’ ha sido utilizado como herramienta de minorización por parte del discurso hegemónico, donde ‘tribu’ equivale a tribal, y por la polémica que dicho uso ha suscitado en el propio campo de la Antropología, y otros.

‘relativismo cultural’ y en la interpretación de la función de la comunidad total, donde la Antropología sirvió profundamente (Orozco y Montes, 2011; p.73).

Es en ésta búsqueda donde se establecen los primeros pasos sobre los cuales la AE debe incidir, lo cual nos muestra rasgos también de la *educabilidad* de las personas, del [re]conocimiento de qué aspectos deben ser trabajados como positivos y cuáles desde una crítica profunda, y de la necesidad de interpretación y análisis de la diversidad (aunque no se trabajase desde dicho término) para comprender la realidad del contexto de las personas, como seres individuales y como grupo comunitario y social.

A partir de los años 60 se dan ciertos escenarios en[mediante] los cuales la AE se consolida como disciplina. Por un lado, las publicaciones aumentan y cobran importancia dentro del panorama de la Antropología en general. Por otro, en 1968 tiene lugar el Council on Anthropology and Education. Es durante esta década que se desarrollan publicaciones, y estudios de campo en lo referente a la Antropología aplicada<sup>26</sup>. Destacan aquí los trabajos de Spindler (1963) *Education and Culture*; Kimball (1963) en su obra *Anthropology and Education Serie*; y Kneller (1965), quien pone de manifiesto en su trabajo *Educational Anthropology: An Introduction* su defensa por una teoría universalista y realista, frente al resto de quienes se decantan por el relativismo y la visión superorgánica de ésta y donde, como afirmaría años más tarde, “la antropología educacional debe ser un estudio sistemático, no sólo de la práctica de la educación en una perspectiva cultural, sino también de los supuestos que la antropología trae a la educación, y de los supuestos que se reflejan en las prácticas educacionales” (1974, p. 30) y cómo la educación forma parte del proceso general conocido como aculturación, mediante el cual la persona es iniciada en el modo de vida de la sociedad donde está integrada (Ibid., p.31).

Podríamos decir que aparece, aunque sería meramente un uso ‘seleccionado’ de las fechas, la Antropología empírica pedagógica. Ésta se plantea en un congreso en 1965 por Heinrich Roth como ciencia integradora nutrida de aquello que se ha mostrado por parte de otras ciencias empíricas (Dielnet, 1979). Su búsqueda es la comprensión de la persona y las metas que se propone como tal a través de una combinación de la teoría y la práctica que ponga de manifiesto e integre otras disciplinas que trabajan sobre lo mismo; las personas como seres individuales y como seres sociales, de forma que se alcance un conocimiento de todo el ser humano y no sólo aspectos parciales (que podrían resultar cosméticos sin un sentido del todo) que delimiten nuestra comprensión de la persona (Roth, 1966). Según expresa Aurora Bernal (2006), Roth “no logra responder... la cuestión sobre el destino del hombre que marca la dirección del desarrollo humano, al establecerse las metas educativas en función del mismo”.

---

<sup>26</sup> Se desarrollará en un siguiente punto debido a su importancia dentro de nuestro objeto de estudio.



En los años 70 la AE, prácticamente, acababa de comenzar, pero poco a poco comienza a calar dentro de la comunidad de la Antropología social en varias partes del mundo. El tema central es la cultura, y durante dicha etapa se repiten ideas sobre el necesario desarrollo de los estudios culturales en las sociedades cercanas y sobre el desarrollo de las personas en sus contextos. Aparece así la necesidad de la antropología en la política, como forma de entendimiento y como precursora de cambio social, sabiendo que la sociedad cambia constantemente, y prestando especial importancia a temas más concretos como el estudio de género, en esta época ‘estudio de la mujer’, las denominadas ‘minorías’ étnicas y la educación en sí misma a través de la noción de *multiculturalidad*. Así como mostraba Wolcott (1967; 1987), las docentes que participaban en estas interacciones son docentes ante retos educativos no previstos, “miembros de una sociedad desigual y cambiante, como sujetos culturales ante la alteridad” (Spindler, 1974).

Es a finales de los años 70, concretamente en el 77, cuando aparece la etnografía clave para el entendimiento de lo que transformará la AE y parte de los estudios posteriores. Gracias a la obra de Willis (1977), descubrimos una nueva forma de interpretar a las sociedades. Se acota el cinturón y se comienza a investigar, a etnografiar, no sólo las diferencias culturales de gran escala (negras-blancas, asiáticas-norteamericanas,...) sino que, al igual que comienza a pasar en torno al tema de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS’s), se entra de lleno en las particularidades que deben representarse —puesto que están representadas— a la hora de realizar una etnografía escolar. Sería Paul Willis quien se mete de lleno, a través de un trabajo de campo de lo que podría conocerse como precursor de la investigación aplicada, en el reconocimiento de las ‘subculturas’ que conviven en los centros educativos.

En los años 80 destacan varios temas de entre muchos otros: los estilos de aprendizaje, la importancia y nuevas posibilidades que abre la etnografía, y la transmisión cultural. Todos ellos, con mayor o menor fuerza, podemos verlos reflejados en la obra de Willis (1977). A partir de esta década la metodología predominante para tales preocupaciones es la etnografía, “denominación tanto del método de recogida y análisis de los datos socioculturales como el informe descriptivo de un sistema sociocultural o de una dimensión de un sistema concreto” (Bernal, 2006), lo cual sitúa a la AE como foco de aquellos procesos dados en la transmisión cultural, también reconocida como ‘penetración’ cultural (Willis, 1977), y supone a la etnografía como el método empírico para poder alcanzar un análisis correcto sobre las realidades de la sociedad, de una comunidad en concreto o un grupo específico. Es en los años 80 también, que se extiende también a América del Sur, que existe una tradición con enfoque etnográfico en la investigación educativa (Bertley; Rockwell, Ezpeleta; y Mercado, entre otras).

Elizabeth Eddy<sup>27</sup>, señala que quienes trabajan en la AE han estado preocupándose por los temas más relevantes de nuestros tiempos<sup>28</sup>, tratando con cuestiones de tipo cultural, de ‘raza’, de socialización, y la habilidad que poseen las comunidades y las naciones para perfilar sus propias prioridades educacionales.

Hasta estos años, la antropología se había basado —grosso modo— en poner en cuestión el debate sobre la importancia de la AE. Hemos pasado de lo abstracto a lo concreto, de lo general a lo específico, del papel de la ‘cultura’ (que ya es entrecomillada) a los grupos sociales; generando así una mayor conciencia de ‘clase’, en torno a comunidades locales y procesos políticos que influyen sobre la mujer y otros grupos de interés; prestando especial atención a eso que llamábamos[llamamos] ‘minorías’: “*minority groups*” (Schensul, 1984; p.64<sup>29</sup>).

Aquí, podríamos decir, la teoría genera cambio social, y no se queda ‘escueta’ en su práctica a la hora de transformar aquello que ha sabido comprender. Su fuerza reside, además, en que el profesorado ha estado observando lo individual, mientras que desde la antropología han observado a la comunidad, de forma que el cambio debe hacerse a través del grupo.

Esto, que parece exponenciarse durante los años venideros en los 80, cobra significado cuando, gracias a los anteriores conceptos, ponemos nuestra atención en las relaciones personales, las diferencias, y las ‘distancias culturales’ (“*cultural gaps*”) (Ibid., p.65), entre las escuelas y las comunidades a las que pertenecen.

En el contexto educativo, las ‘minorías<sup>30</sup>’ han sido estudiadas, fundamentalmente, desde cómo las diferencias culturales de éstas y las de la escuela influyen en el fracaso escolar. Spindler (1989), se preguntaba: ¿por qué no existen “abandonos educativos” entre los Arunta y los Huteritas?

---

<sup>27</sup> Eddy, E. M. (1985). Theory, research, and application in educational anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(2), 83-104.

<sup>28</sup> Véase que se hablaba hasta la fecha de 1985.

<sup>29</sup> Schensul, J. J. (1985). Cultural maintenance and cultural transformation: Educational anthropology in the eighties. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(1), 63-68.

<sup>30</sup> Aunque sea redundante, entrecomillamos ‘minorías’ puesto que no entendemos que en una sociedad sabida como diversa existan rangos de lo que es ‘mayor’ o lo que es ‘menor’ y cómo esto ha ocasionado un discurso particular que superpone a una cultura, o una etnia, por encima de otra. Si bien es bien que Ogbu (1990, p.162) explica que por ‘estatus de minoría’ (“*minority status*”) entiende a las relaciones de poder entre grupos si uno de ellos (el minoritario) ocupa un lugar de subordinación en cuanto al poder que se le concede; es también cierto que el hecho de utilizar dicho término crea cierta confusión e implica que se pueda y deba reconocer dicha subversión como legítima. Por parte del grupo dominante se utiliza dicho término, por lo que —aunque sea haciendo un mal uso de él— el concepto se canaliza mediante el mainstream como real. En cuanto a la descripción que Ogbu propone, encontramos que otras palabras como la de “grupos oprimidos” —utilizada recurrentemente por Paulo Freire— otorga el mismo significado y, además, no legitima al grupo dominante a creerse por encima de nadie. En todo caso, muestra claramente que dicha superposición es impuesta, ilegítima y malintencionada.

Cada sociedad tiene su propio ‘sistema’ educativo, aunque no seamos capaces de reconocerlos, de forma que siempre se tiende a reproducir el orden jerárquico de la sociedad, tal y como podemos encontrar en la obra de Bourdieu, quien nos explicaría cómo lo hace en el caso de Francia. John Ogbu, a lo largo de su trayectoria, haría una llamada a la superación de los enfoques y discursos que proponían como causas del fracaso escolar al denominado ‘comportamiento disruptivo’, que tendría que ver también con el uso del término ‘performance’ (Ogbu, 1982; Ogbu y Simons, 1998), aunque éste último se haya trabajado también desde otros ámbitos (Leland, 1992; Eisikovits, 1997; Gibson y Asthana, 1998; y Conquergood, 1995 y 2002; entre otras). En su obra *Minority Status and Literacy in Comparative Perspective*, Ogbu expone: “It is well known that in the United States many minorities do not perform as well as the dominant white Americans. Similar gaps in school performance between minorities and the dominant groups are also found in Bratain, Japan, and New Zeland, to mention only a few. At the same time, however, some other minorities do not perform as well as the dominant group or even surpass them<sup>31</sup>” (p.141).

A través del anterior enunciado, el autor nos sitúa en la cuestión de por qué unos grupos sí y otros no, que no hace referencia a por qué el grupo dominante sí y el dominado no, sino a por qué en unos grupos dominados parece más factible que en otros; de manera que acontece la distinción realizada entre ‘minorías’ voluntarias e involuntarias, aporte que años más tarde, junto a Herbert Simons, recogería en un estudio<sup>32</sup> más detallado. En el texto, ambos autores se pronuncian en torno al tema del “*school performance*” (rendimiento escolar) a través de la “*cultural-ecological theory*”, donde <<ecology>> responde al lugar, el entorno o “el mundo de las minorías” y <<cultural>> se refiere a las formas en las que las personas ven su mundo y cómo se comportan en él (Ogbu y Simons, 1998; p. 158). Dicha teoría, que no es pedagógica en tanto que no expone estrategias concretas para cambiar la situación —aunque explicar dicha naturaleza propia sea de ayuda para hacerlo—, expone dos partes fundamentales; una sería en torno a cómo tales grupos ‘minoritarios’ son [mal]tratados en educación por parte de las políticas que ésta propone, la segunda parte se sitúa en cómo perciben tales grupos dicha educación, lo que Ogbu llamaría “*community forcees*”. Por su parte, Henry Trueba (1988), en referencia al modelo de Ogbu y exponiendo la crítica propuesta por Erickson 1987), diría que dicha posición encontrada a lo largo de la obra del autor nigeriano-americano “do not explain the success of many minority

---

<sup>31</sup> “Es bien sabido que muchas minorías en los Estados Unidos no tienen un rendimiento escolar tan bueno como el de la cultura blanca dominante de América. Podemos encontrar distancias similares en cuanto a rendimiento escolar entre minorías y grupos dominantes en Gran Bretaña, Japón, y Nueva Zelanda, entre otros muchos. Al mismo tiempo, sin embargo, otras minorías tienen un rendimiento escolar similar o incluso mayor”.

<sup>32</sup> Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural–ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

students [...], ignores language and tends to be reductionistic to a position of economic determinism, and it lacks empirical evidence<sup>33</sup>".

En su intento por explicar las diferencias habidas en cuanto al éxito de las minorías, dice Trueba, algunas autoras del ámbito escolar (Gibson, 1987; Ogbu, 1974, 1978, 1981, 1982, 1983, 1987a y 1987b; Ogbu y Matute-Bianchi, 1986; Suárez y Orozco, 1987 y 1988), inspiradas en el trabajo de DeVos (1967, 1973, 1982 y 1984), han defendido una "taxonomía de los grupos minoritarios" (Trueba, 1988; p.270), a lo que otras —entre ellas él mismo— (Erickson, 1987; McDermott, 1987b; Moll y Díaz, 1987; Trueba, 1986) respondieron en contra de tales dicotomías generadas tanto en sus bases teóricas como empíricas ya que veían el papel de la cultura tan importante como el contexto individual a la hora de hablar de éxito o fracaso escolar. Algunas, desde la antropología, hubieron centrado sus análisis en las diferencias culturales, creyendo que el fracaso escolar venía de problemas causados por las diferencias habidas y los choques culturales. No habían, sin embargo, destacado sobre los efectos de las distancias sociales habidas en el entorno educativo — así como en el contexto social—. Otras, desde la Antropología de la educación, habían centrado sus esfuerzos en demostrar que los hechos culturales y lingüísticos suponían los mayores obstáculos (Jacob y Jordan, 1993; Emihovich, 1995). Ogbu (1990), y en referencia a lo que Trueba (1988) había expuesto, diría que los conflictos podemos encontrarlos en el lenguaje y los estilos de comunicación, en la cognición y en los estilos cognitivos, en la interacción social y los valores, así como en el propio proceso habido en cuanto a enseñanza-aprendizaje (p.143).

Hasta el momento, en palabras del mismo autor, el intento por entender dicho 'performance' de los grupos oprimidos<sup>34</sup> ha estado en observar lo que llaman "improvement research", o investigación aplicada, que conllevan estudios diseñados para buscar en lo que "funciona" o "no funciona"; a lo que añade que no es que esté mal, pero que deberíamos entender que aquello que sucede dentro del aula está fuertemente afectado por lo que ocurre en el exterior, y concretamente por la percepción que el grupo minorizado tiene hacia la escuela, y el sistema educativo en general (Ibid., p.144). Y que todo deba ser analizado no significa que todos los estudios realizados hayan sido favorables a dichas interpretaciones, algunos de estos estudios multi-culturales, así como extrae Margaret LeCompte (1992), "often degenerated into tokenism; multi-cultural faculty slots became the only ones filled by minorities<sup>35</sup>" (p.20) debido a que respondían

---

<sup>33</sup> "No explican el éxito de alumnado minoritario [...], ignora el lenguaje y tiende al reduccionismo conforme a una posición de determinación económica, y carece de evidencias empíricas".

<sup>34</sup> El autor utilizará el término *minorías*.

<sup>35</sup> "En ocasiones degeneran en estereotipos (también podría traducirse como simbolismos); los huecos (brechas) facultativos multi-culturales se convierten en los únicos donde las minorías serán incluidas".

a intereses particulares en lugar de hacerlo en cuanto a los intereses de los grupos con los que trabajaron, de forma que “no fueron tomados seriamente” (Halcon y Reyes, 2988; y Ortiz, 1981).

De lo micro, que podríamos decir que es aquello que sucede en el aula, se pasa a observar lo macro, que sería lo concerniente en el entorno. En ambos, en un estudio que recoja los principales elementos de contacto, interacción e interpretación de los múltiples grupos que pueden existir —como sucede en nuestro estudio—, creemos que residen las respuestas a por qué ‘unos sí’ y ‘otros no’. Pero debemos también tener en cuenta lo individual, lo personal, que no nos sirve para hacer un marco de referencia que pueda ser extrapolado a otros contextos, pero nos ayuda a reconocer los verdaderos motivos de por qué —y volvemos a nuestro estudio presente— veíamos que un 90% de alumnado del que fuese nuestro centro no superase la etapa secundaria; y que, de hecho, siga manteniéndose dicha situación habiendo pasado 15 años.

¿Por qué algunas conseguimos pasar, y por qué el resto, esa gran mayoría, no lo hicieron? En nuestra pregunta, además, teníamos que distinguir en la diferencia habida en estos quince años que separan nuestra experiencia como alumnado del centro a como investigador en el centro; si bien antes no existían grupos de inmigrantes, ahora sí. La situación ha cambiado en torno a los grupos que lo conforman, por lo que debemos pensar que no sólo es en base a una característica, sino que también —así como se había observado en estudios sociales (por ejemplo, el de Paul Willis en 1977)— respondía a una *lucha* entre ‘clases’ (‘clase alta-media’ vs. ‘clase obrera’), incluso entre grupos (gitanos vs. payos), donde el resultado tiene nociones similares; el grupo opresor, quien ejerce el poder de decisión sobre cuál será el proceso educativo y la ‘transmisión’ de valores que debe procurarse, es visto como el enemigo por aquellos grupos que no están de acuerdo en desarroparse de sus características particulares. Y esto puede ser que no se quiera hacer como cultura, como clase, como etnia, o simplemente como seres individuales.

Años antes, John Ogbu (1982), en su trabajo sobre las “*Cultural Discontinuities and Schooling*”, donde redefine la hipótesis sobre la discontinuidad cultural<sup>36</sup>, distingue tres tipos de discontinuidades: universal, primaria y secundaria. Las primeras, que son vividas por cualquier joven, podemos encontrarlas descritas en el trabajo de Cole y Scribner (1973), quienes las señalan como las diferencias habidas entre los estilos de enseñanza formal (escuela) y los propios de la familia y la comunidad (informal). Las discontinuidades primarias serían aquellas que experimentan las inmigrantes y las no-occidentales al ser introducidas en una escuela occidental, resultado de desarrollos culturales dados anteriormente a dicho contacto. Sobre sus consecuencias podemos señalar el sumario realizado por Spindler (1974), reconociendo que, en

---

<sup>36</sup> La ‘hipótesis de la discontinuidad cultural’ surge en 1905, por Edgar Hewitt, que habla sobre cómo las escuelas públicas americanas no logran comprender el bagaje cultural de jóvenes inmigrantes. Años más tarde, en 1928, Franz Boas haría una crítica similar, y en 1934 sería Malinowski quien sumaría su crítica hacia la operatividad de las escuelas colonizadoras y su atentar contra la integridad de las africanas.

ocasiones, algunos de estos problemas ‘culturales’ no son más que el resultado de una mala escuela o una mala práctica de enseñanza (Ogbu, 1982). Cook-Gumperz y Gumperz (1979) señalarían como discontinuidad la transición que el alumnado debe realizar de la alfabetización doméstica (o el lenguaje familiar) a la escolar (o la cultura literaria de la escuela), a lo que Gay y Cole (1967) aportarían una descripción detallada de factores influyentes en tales aspectos encontrados en la cultura Kpelle<sup>37</sup> así como lo sería el uso del lenguaje y la forma de entender los conceptos matemáticos.

Por último, como discontinuidades secundarias, que pueden coexistir con las primarias (Ogbu, 1982), encontramos aquellas existentes en grupos ‘minoritarios’ subordinados —o lo que Ogbu, como hemos mencionado, llamará “*castelike*” (1982, 1990, 1998)— que viven en naciones occidentales. Esto sería en base al desarrollo que se produce una vez el grupo entra en contacto con una población, o con su sistema educativo, controlada por un grupo distinto al suyo; caracterizado esto por una dominación de un grupo a otro, sabiendo que dichas relaciones no pueden ser comprendidas fuera del contexto donde se dan. Tales discontinuidades son menos específicas, lo cual hace que sean más difíciles de eliminar y poseen una carga afectiva en la naturaleza (“often affectively charged in nature”), (Ogbu, 1982; p.304), y no tienen porqué suponer que el grupo dominante sepa más sobre el dominado. Tampoco que el grupo dominado sepa mucho sobre la cultura dominante significa que la practique. De hecho “their castelike subordination has been to channel their competitiveness into areas not regarded as the white domain, such as into sports or physical and verbal duelin<sup>38</sup>” (Ogbu, 1982), a lo cual Clark (1972) y Ogbu (1978) se refieren como ‘competiciones compensatorias’ (“compensatory competition”).

Jean Schensul, sobre el intento de conseguir describir, entender y comprender, así como analizar el entorno y los factores y relaciones (saber-poder, dominación-dominado, casta-‘minoría’,...) que en él se producen —como los que hemos estado observando—, reconocería la importancia de la etnografía y cómo ésta ha sido uno de los factores clave en la importancia de la antropología dentro del ámbito educativo. Para el autor, ésta precisa de una definición que requiere múltiples acepciones, así como lo hace el término de ‘cultura’, moviéndose entre lo “phenomenological, naturalistic, multimodal, interpretative, and holistic”<sup>39</sup>, de forma que debemos tener cuidado con tales categorizaciones para no estereotiparla (Ibid., p. 66).

---

<sup>37</sup> Gay, J., Cole, M., & Cole, M. (1967). *The new mathematics and an old culture: A study of learning among the Kpelle of Liberia*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

<sup>38</sup> “Su subordinación ‘castelike’ (podría ser traducido como ‘características de una casta’) ha sido la de canalizar su competitividad en áreas no pertenecientes a las del grupo blanco dominante, tales como el deporte o el duelo físico o verbal”.

<sup>39</sup> “Fenomenológica, naturalista, multimodal, interpretativa, y holística”.



Es durante esta época que aparece con insistencia la importancia y valor de la etnografía no sólo en este campo, sino también en lo referente a la Antropología cultural y la Antropología social —así como en la Sociología y en la Educación como disciplinas particulares—, y cómo es estudiada desde una perspectiva de pertinencia y pertenencia; sobre si es aconsejable para investigar en educación y poder así describir más allá de las oportunidades que ofrecen otras técnicas aplicadas en lo cuantitativo-cualitativo. Apunta, sin embargo, que la tradición de testar la teoría a través de la práctica es limitada, y que debería hacerse más por cambiar dicha situación.

Aquí, ahora, y además, cobra importancia el reconocimiento que se está dando a la Investigación Aplicada, de forma que “without significant social change outside the classroom, change at the classroom level is not likely to endure<sup>40</sup>”, por lo que se requiere que nos fijemos en los factores que insisten fuera de la escuela, las alternativas educacionales que podrían darse, quién debería decidir sobre tales, quién debería facilitar que se implementaran, y si todo ello debiera hacerse a nivel de sistema educativo, en las escuelas, a nivel nacional, o en todos ellos a la vez (Ibid., p.67). Era necesario, por tanto, abrirse más a la práctica “in order to ensure that diversity is maintained and strengthened<sup>41</sup>” (Ibid., p.68).

“What anthropologist have to offer educational researchers is not a new set of research techniques but a way of perceiving an educational problem ‘holistically’ and a set of theoretical paradigms for doing so<sup>42</sup>”.

(Schensul, 1984; p.66)

Ante esta realidad, el papel de la antropología debe entenderse desde dos enfoques: atendiendo al proceso educativo desde una perspectiva cultural en su plano teórico-metodológico, o que pueda, mediante la etnografía, mostrar las diferencias, las segregaciones y las dependencias existentes en el sistema que regula la escuelas y las comunidades. Todo ello sin dejar de lado el discurso educativo, y su entendimiento a través de la cultura como “conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que las personas mantienen entre sí, en su vida social” (Díaz de Rada, 2010, p.43).

En torno al concepto de ‘casta’ —que hoy, además, vemos recurrentemente utilizado en los debates políticos que existen en la actualidad de España por los nuevos partidos y sus discursos —, así como al de ‘inmigración’, podemos observar la obra de Ogbu y Gibson (1991), *Minority Status and Schooling*, donde nos muestran el análisis en términos de “desigualdad de

---

<sup>40</sup> “Sin un cambio social significativo fuera de las aulas, el cambio a nivel escolar (en las aulas) no está destinado a perdurar”.

<sup>41</sup> “De forma que se garantice el mantenimiento y la fortaleza de la diversidad”.

<sup>42</sup> “Lo que tienen para ofrecer desde la antropología a quienes investigan en educación no es un nuevo conjunto de técnicas investigadoras, sino una forma de percibir un problema educativo de forma holística y un conjunto de paradigmas teóricos para poder realizarlo”.

estatus” (Carrasco, 2004), y cómo éste es percibido por la ‘minoría’; trabajo que ya había avanzado DeVos (1986; 1991), y que nos ‘empuja’ a analizar los “usos de los emblemas intergrupales” (Barth, 1969), donde la escuela es vista como una “arena política de confrontación minoría-mayoría” donde el “*contacto es obligatorio*” (Carrasco, 2004; p.59).

Al hablar de dichas diferencias dadas en el aula, muchas veces ocasionadas de manera voluntaria, evocamos el empleo del término de *resistencia* (Hall y Jefferson, 1975), el de hacer el *mínimo esfuerzo*, o el de “no hacer nada” (Corrigan, 1975, en *Rituales de Resistencia*) y de *desplazamiento* de las responsabilidades personales “de un eventual fracaso personal en la escuela hacia <<la mayoría>>” (Carrasco, 2004), que nos recuerdan a los jóvenes ‘lads’ de Paul Willis (1977), todos ellos trabajados en el apartado de las etnografías correspondientes al alumnado, al centro educativo, al profesorado, y las relaciones que dichos grupos mantienen entre sí, y entre sí mismos y los demás agentes que conforman la comunidad educativa. Esto, comparado como contraposición a la ‘casta’, sería lo que generaría parte del discurso de Ogbu en cuanto a las discontinuidades culturales secundarias, como elementos que se generan en la escuela cuando se dan espacios excluyentes en los que una ‘mayoría’ domina las relaciones que se deben dar para con las ‘minorías’.

Por otro lado, aunque en el mismo sendero, se ha trabajado sobre la cuestión de que no por el hecho de pasar por la escuela se va a mejorar la situación del grupo (puede, en todo caso, que la individual). Abajo (1998), veía consecuencias similares en España en torno al tema de las relaciones entre el grupo opresor y los oprimidos que las que destacase Ogbu en Estados Unidos. Aunque debemos saber, tal y como afirmase Silvia Carrasco (2004), que “el camuflaje de su pertenencia étnica es frecuente y posible entre estudiantes gitanos de niveles medios y superiores, mientras tal cosa resulta lógicamente imposible para los estudiante afro americanos”. Ante tales paradigmas, se hizo necesario observar las consecuencias que algunos trabajos estaban provocando en torno al tema de la ‘promoción de las minorías’, donde el problema residía en cómo se contraponen visiones políticas distintas a través del sistema educativo: una visión *asimilacionista*, y una visión *integradora* (Ibid., p.53).

Hasta este momento, la antropología ha intentado equilibrar la balanza entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, lo cual se pone de manifiesto en el trabajo de Frederick Erickson (1986-1989), y en la obra *Explaining the School Performance of Minority Students* de Jacon and Jordan (1987), que nos acerca a lo que John Ogbu fundamentó como diferencias entre la investigación ‘explicativa’ —o descriptiva— (“explanatory research”) en contra de la investigación ‘por el cambio’ (“improvement research”) (Ogbu, 1987; pp. 313-315).



Y no sólo es esto, puesto que el centro de atención ha estado siendo acaparado por los trabajos y estudios llevados a cabo en EEUU, y también en parte de Europa, aunque de forma más disgregada. Irrumpen con fuerza los estudios realizados en el sur de América, y en parte es debido a dos autores fundamentales para la disciplina de la Antropología de la Educación, que si bien no estuvieron reconocidos como tales, han sido factores clave para la transformación propia de la AE como disciplina y sus metodologías. Por una parte, Paulo Freire<sup>43</sup> desde la Pedagogía, y Orlando Fals Borda a través de la Sociología (y no específicamente en la Sociología de la Educación), generan lo que conoceremos como las bases de la Educación Popular y la Investigación Acción-Participante. Esto, como veremos más adelante, abre un nuevo paradigma dentro del campo de quienes trabajan en el ámbito cultural, en lo social, y por tanto (y sobre todo) en el educativo.

Llegando a los años 90, la AE posee unas raíces sólidas y ya se comparte una visión amplia sobre cuáles han sido y deben ser sus preocupaciones, y sobre todo ya se reconoce su importancia dentro del panorama educativo (hablando de Educación como disciplina) en algunos países. Si bien antes —en general— se hablaba de temas más abstractos (cultura (enculturación y aculturación), el ser social, la educabilidad de las personas, la libertad como seres individuales y como grupo), y poco a poco se fue concretando en dichos planteamientos iniciales (penetraciones culturales, relaciones interculturales, multiculturalidad en el aula,... además de metodologías específicas (Investigación Aplicada, Etnografía, IAP,...) y discursos consolidados y reconocidos por la comunidad internacional), vemos que las preocupaciones se han tornado más concretas, tangibles. Los trabajos sobre el género, la violencia machista en las aulas, la diversidad afectivo-sexual, la diversidad étnica y ‘cultural’, los grupos minorizados, las relaciones entre la familia y la escuela, entre la escuela y sus contextos,... A través del discurso que hemos mencionado, y que ha puesto en común una forma de interpretar el sistema-mundo por parte de la AE (además de otras disciplinas que han estado trabajando contemporáneamente y en ámbitos anexos), se busca una teoría que describa, analice y transforme. Desde este último punto, de lo referente al cambio social como aquello que la persona antropóloga debe tener entre sus motivaciones, se abren nuevas vías de exploración que parecían no haber estado reconocidas (o al menos no destacadas), así como a la exploración de las relaciones interpersonales, y de la relación

---

<sup>43</sup> No insinuamos en este punto que la obra de Freire, tampoco de Fals Borda, tuviese como punto de partida en la época que situamos. En el primer autor, su obra se remonta a finales de los años 50 y principios de los 60, donde se aprecian trabajos en el ámbito educativo de contextos sociales marginados. Es en los años 70 cuando aparece uno de sus obras de mayor repercusión: Pedagogía del oprimido. Desde ahí, y hasta los años 90, se consolidaría como método su práctica en sus trabajos de campo y en sus estudios (reforzada por los trabajos de Fals Borda). En este caso, se menciona aquí puesto que es durante estos años cuando sus propuestas se abren al panorama mundial y su metodología es reconocida por la AE como la herramienta de transformación social que tanto se ha buscado mediante otros procesos. Por las características propias de dicha metodología, hablamos de la Investigación Acción-Participante, y lo que dicha práctica ha tenido y tiene para el presente trabajo, se profundizará en los apartados siguientes.

profesorado-etnógrafas de la que Woods ya hablase en 1987, y que es retomada por Velasco y Díaz de Rada<sup>44</sup>.

### 1.3. Antropología educativa en contextos marginados

De poner en cuestionamiento la identidad y cómo la educación y demás instrumentos de la cultura la genera-modifica, se observan los primeros trabajos y planteamientos sobre el activismo social, donde se hace necesaria “an anthropology of education in wich theory, research, practice, and social justice are conjoined<sup>45</sup>” (Mc Carty-Lomawaima, 2002), y desde donde se de importancia no sólo a cómo son las cosas, sino cómo pueden ser transformadas. Esto, como veremos en puntos siguientes, cambiará en adelante el panorama general, y los procesos que hasta ahora se han ido dando. El centro de atención han sido los estados, las relaciones entre ‘culturas’ y entre países, entre grupos y ‘clases’,... y cómo esto influía en la persona que se sienta día tras día en las aulas. El foco, podríamos decir, ha estado en las personas y fuera de los centros (en todo lo demás); y esto ha sido en el ámbito de la AE, no en otros. La Educación, así como la Psicología y la Pedagogía en mayor o menor grado, ha estado interesándose por las personas particulares, sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, podríamos decir que el foco estaba dentro (en el centro), aunque en realidad estaba (al menos en el caso de la Educación, la Psicología y la Medicina) en la persona que estudiaba. El nuevo milenio hace que la AE ponga su atención en centros de una forma concreta y con un objetivo claro.

Situándonos en el macro-contexto, retomamos los conceptos descritos por Ogbu (1990) en torno a las ‘minorías’ *voluntarias* e *involuntarias*, más tarde descritos por Ogbu y Simons (1998), quienes nos recuerdan que dicha clasificación no debe ser entendida como determinada por la ‘raza’ (p.168). Como ejemplo, para entender en base a qué se refieren con dicha conceptualización, los autores toman como referencia a algunas de las ‘minorías’ habidas en distintos lugares del mundo y en cómo éstas se entienden dependiendo de esto: coreanas que son “minorías voluntarias” en Estados Unidos (Lee, 1991) y en China (Weiwen y Qingnan, 1993) y que son “minorías involuntarias” en Japón (Lee, 1991; y Lee y DeVos, 1981); o nativas mayas que son “voluntarias” en Estados Unidos pero no en México (hagan, 1994); de igual forma que negras americanas que son “minorías voluntarias” en Ghana, Japón y Francia —entre otras—, pero que deben ser reconocidas como “minorías involuntarias” en su contexto de Estados Unidos. En cuanto a la actitud hacia la escuela también tienen ciertos rasgos característicos propios — aunque siempre debemos entender que toda presunción de universalidad en tales ámbitos nos

---

<sup>44</sup> Velasco, H., y De Rada, Á. D. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta.

<sup>45</sup> “Una AE en la cual la teoría, la investigación, la práctica, y la justicia social estén relacionadas de forma conjunta”.

conduce a enunciados equívocos—, si bien “voluntary minority students share their parents’ and community’s positive attitudes and verbal commitment to school”, vemos que las “involuntary minority communities and parents have ambivalent attitudes toward schools”, donde las jóvenes ven en su realidad que “their support for the abstract ideology that education is the key to success in life is contradicted by their concrete experiences<sup>46</sup>” (Ogbu y Simons, 1990; p.177).

En el primer texto, para aclarar sobre lo expuesto, el autor propondría como “minorías voluntarias” a aquellas que han decidido —con mayor o menor ‘poder’ en la decisión— moverse de su país de origen a otro, de una sociedad a otra; inmigrantes. Éstas, además de las descritas en cuanto a las discontinuidades habidas, sufren discriminación expresiva o simbólica (1990, p151). En cuanto a las “minorías involuntarias” serían aquellas que también denomina “castelike”, y que no tuvieron poder de decisión en su llegada a otra sociedad distinta ya que fueron vías de esclavitud, conquista, o colonización (Ibid., p.145). En cualquier caso, ambos grupos se exponen a un sistema educativo que poco o nada tiene que ver con su modelo de enseñanza-aprendizaje — que, como hemos visto, debemos presumir sobre su existencia en cualquier sociedad—; más aún cuando pasan a un modelo donde se ha intentado perseguir una idealización de lo que la educación debiera ser —como es el caso de Estados Unidos, la mayor parte de Europa, Australia, y Nueva Zelanda, entre muchos otros países— a causa de investigaciones, políticas educativas, y educadoras y los grupos minorizados, que han “olvidado” que dichos sistemas estaban procurando habilidades de integración al mercado laboral —y al de consumo—, a la remuneración y el avance (Ibid., p.149), sin prestar atención a que esto, en el caso concreto de tales grupos, puede suponer el abandono de sus propias costumbres, de su cultura y lenguaje, para que vayan poco a poco acogiendo los propios rasgos del *mainstream* (Ibid., 153).

Otros grupos quedarán también descritos en cuanto a las ‘*minorías autónomas*’ (“autonomous minorities”), así como a aquellas que no pertenecen a una u otra categoría (refugiadas, trabajadoras temporales o indocumentadas, de igual forma que con doble nacionalidad), que pueden compartir características y comportamientos similares a las inmigrantes pero que, por razones como el no permanecer en el país durante mucho tiempo, o que no son fácilmente reconocibles puesto que no hay registro de ellas, entre otras cosas, poseen rasgos propios que deben ser tenidos en cuenta. A razón de las *autónomas*, expone que pueden estar sufriendo cierta discriminación, aunque no están totalmente dominadas y oprimidas, lo cual influye en que su éxito escolar no diste mucho de las pertenecientes al grupo opresor (Ogbu, 1978).

---

<sup>46</sup> Si bien “el alumnado de minorías voluntarias comparte las mismas actitudes positivas y el compromiso verbal de sus familiares y su comunidad hacia la escuela” vemos que las “comunidades y familiares de minorías involuntarias presentan actitudes ambivalentes hacia la escuela”, donde las jóvenes ven en su realidad que “el razonamiento ante la ideología abstracta de que la educación es la llave para el éxito en la vida queda contradicho por su experiencias concretas”.

Esto, de una forma muy similar, se verá reflejado en el apartado que proponemos como ‘cultura juvenil’ en nuestra etnografía sobre el alumnado; donde referíamos como dudas iniciales el que, en ocasiones, el recorrido de ‘escalada’ social que se pretende por parte del sistema educativo confronta a las jóvenes en lo que llamamos “un camino de doble sentido” (Santaolalla, 2015). A medida que una persona se acerca a lo que la educación pretende, se aleja de su propio grupo; en ocasiones provocando rechazo de éste, cuando no un rechazo de ambos grupos. Esto lo veíamos reflejado en una conversación con un alumno gitano que había superado la secundaria y ahora se encontraba en la universidad y que ‘debía’ ocultar en muchas ocasiones su identidad como persona gitana puesto que le resultaba más difícil (aún habiendo superado todas las metas que el ‘sistema’ le había impuesto para ‘escalar’) encontrar trabajo si sabían que era gitano, e igualmente encontraba rechazo entre familiares y amistades por el hecho de estar ‘apayándose’. En muchas ocasiones, entre grupos minorizados involuntariamente, observamos que se producían actos similares a los que Ogbu se refiere como ‘técnicas de camuflaje’ (“camoufling techniques”) (1990, p.163), donde el grupo —y la persona individual— debe adoptar ciertos rasgos que le permitan escalar socialmente, pero entre su grupo, y que le aleja de la ‘escalada’ que la escuela impone.

Hablamos del “acting foolishly<sup>47</sup>” entre jóvenes negros de América, que puede ser observado también entre los “lads” de Willis en Inglaterra, y que —como veremos— se repite constantemente en las aulas del centro educativo donde hemos trabajado aquí en España entre jóvenes de familia obrera. En muchas ocasiones podríamos ver que la figura de la persona ‘graciosa’ de la clase nada tiene que ver con su origen, sino en su actitud y percepción del profesorado, y su intención de obtener cierto ‘estatus’ entre sus pares.

Si bien es cierto que no debemos reconocer a personas de origen gitano (romaní) como inmigrantes, aunque podríamos hacerlo en tanto a ‘minorías involuntarias’ —o como preferimos expresarlo, grupos involuntariamente minorizados—, John Ogbu expresaría lo siguiente:

“While the folk theory of involuntary minorities emphasizes the importance of education in getting ahead, such verbal endorsement is not generally accompanied by the appropriate and necessary effort partly because historically involuntary minorities have never been given the chance to get the sorts of jobs and wages available to whites of comparable education [...] Such minority parents have tended to teach their children contradictory things about getting ahead through schooling<sup>48</sup>”.

---

<sup>47</sup> “Actuar de forma tonta”, o hacerse ‘la graciosa’ o ‘el gracioso’.

<sup>48</sup> “Mientras que la teoría popular de las minorías involuntarias empatizan sobre la importancia de la educación para ‘salir adelante’, tal respaldo verbal no suele ir acompañado por el esfuerzo necesario, en parte debido a que, históricamente, no les han sido dadas las mismas oportunidades laborales y los mismos sueldos que a blancas con el mismo nivel de estudios. Tales familiares de grupos minoritarios han tendido a enseñar hechos contradictorios a sus jóvenes en cuanto al ‘salir adelante’ a través de la escuela”.

(Ogbu, 1990; p. 158)

A colación de la ‘cultura juvenil’, Paul Willis (1977), en la primera parte de su obra, muestra una descripción de la cultura juvenil de los chavales de clase obrera, de forma que nos acerca a temas como son la vestimenta, los consumos, el folklore personal, el machismo y la sexualidad —aunque sólo lo hace a través de la visión hombre-masculino-heterosexual—, el sexismo, el racismo y el concepto de trabajo y futuro. Todo ello se articula de forma que surge su idea de ser, de ser individual y social. Nos sitúa íntimamente en el plano de cómo piensan, de por qué actúan de una forma u otra, hasta el punto de analizar con precisión las formas de diversión preferidas, las que les aburren, sus formas de garantizar su posición en contra de la escuela, las razones por las que faltan a clase, lo que ‘importa en la vida real’.

Aunque haya sido demostrado desde varias disciplinas, la obra del antropólogo nos ofrece una visión fundamental a la hora de comprender los distintos estadios a través de los cuales se mueven los chavales de clase obrera y la importancia de las ‘inteligencias múltiples’. Primero, porque establece una descripción precisa sobre cómo no deben ser reconocidos como más listos aquellos jóvenes que superan la secundaria, ni tontos quienes fracasan. Premonición, incluso, de cómo podemos ver en la actualidad el hecho de estar presenciando una escuela que pretende hacer ‘competentes’ [competitivos] e ‘incompetentes’ a jóvenes de apenas doce años.

En la obra de Ogbu (1979) se recoge parte de tales cuestiones en relación con las ‘competencias’ en su obra *Social Stratification and the Socialization of Competence*, donde refuta la insistente carga habida contra las familias de jóvenes estudiantes categorizadas como “grupos minoritarios” en las que éstas aparecen como “incompetent socializers” (p.5), puesto que no se corresponden con las del grupo hegemónico, y mostrando que, en todo caso, el término debería corresponder con aquello que Inkeles (1968a, p52) define como “the ability to attain and perform valued roles”, que toma por ‘competencia’ como el resultado de un proceso formativo llevado a cabo por la *socialización* (1968a, p.50). Tales ‘competencias’, como observaremos desde otro plano a la hora de hablar de grupos minorizados<sup>49</sup>, varían de sociedad a sociedad, pero también dentro de la sociedad lo hace desde un estrato a otro (Ogbu, 1979; p.7) debido a el acceso inequitativo a los recursos sociales, ocupacionales, educativos, políticos, entre otros (Berreman 1972, 1977; y Fried, 1968).

Más allá de intentar explicar, de describir y contextualizar, a la juventud de la clase obrera —razón también de que en el estudio no se analice la figura de la mujer—, el trabajo —y lo que es más importante de él— se basa en poder descifrar las razones por las cuales ambas culturas ‘chocan’. Así, siendo conscientes del choque cultural —llamado como choque entre cultura y

---

<sup>49</sup> Véase apartado correspondiente a “Educación en contextos marginados”.

contracultura—, nos muestra que no es necesariamente resultante una lucha entre la clase obrera y la clase representada en la escuela. Se puede hacer educación sin que una parte del centro domine a la otra parte. En esto, lo que el antropólogo nos dice es que hay alternativas a lo que se estaba haciendo en materia educativa, que demuestra no estar funcionando, y que tales posibilidades deben ser vistas a través de la óptica propia de la gente que conforma la comunidad educativa, sin estratos jerárquicos, a través de la libertad del individuo y de las culturas que coexisten en el entorno, y que la historia no debe ser escrita desde las contradicciones culturales observadas, sino desde los propios discursos de las que pretenden contarla.

Habla, en definitiva —al igual que se ha intentado con el presente estudio—, de la existencia personas que no consideran la escuela como garantía de movilidad social —al menos, no a mejor— y que dejaron atrás el discurso meloso de los años cincuenta. El texto, su originalidad, versa en dicho acercamiento —que en otro momento y de otra forma podría ser visto como una amenaza; una ‘penetración’— donde vemos a los chavales como creadores —o ‘dislocadores’— de una ideología, y nos aleja de la imagen que tenían hasta entonces de agentes pasivos. Dicha ideología, en todos sus estadios posibles, dista de cómo la escuela concibe el futuro de los ‘colegas’, y por ello pretende ‘dominarlos’, domarlos, creyéndose a sí misma como la ‘única y legítima’ portadora del saber. La actitud rebelde contra la escuela, en contra de lo que pudiese ser pretendido, parece no acercarlos a su propio reconocimiento como seres libres, sino que parece reafirmar el discurso ‘exterior’ sobre ellos; al final, los jóvenes de familias obreras acaban teniendo trabajos de clase obrera, y se mantiene todo como está; un caos ordenado que garantiza la permanencia de las clases según están descritas. Poco a poco nos lleva hacia el final de la obra, del estudio y la experiencia, donde queda refutada la hipótesis planteada. Nos da las bases para poder crear una escuela inclusiva, que sea de todos y que represente a todos, donde nada sea estático y estanco, y lo muestra también así en el apéndice del libro donde nos invita a reflexionar, a ser críticas y revolucionarias. Esto puede conseguirse, llevado al campo de estudios disciplinares, haciendo de nuestra práctica una experiencia, mediante la observación y acción participante —que luego se expande con obras y trabajos como los de Paulo Freire o Fals Borda—; en ello predominan las etnografías como forma de descripción a través de los ojos de la persona, del grupo, o del entorno que va a ser descrito.

Desde otros contextos, como es el ejemplo de los estudios realizados en América del Sur, se ha hablado de la necesidad de dicho cambio que suscitaban Cazden, también Ogbu, Erickson, Willis y Walcott, incluso años más tarde Spindler, entre otras personas, y de la lucha que esto supone. Una lucha que no debe ser vista como imposibilidad o desaliento, sino como oportunidad de transformar. Y así lo muestra Sofía Villenas (2012) en su trabajo *Ethnographies de Lucha (of*



*Struggle*<sup>50</sup>) in *Latino Education: Toward Social Movement*, con una llamada a la acción a través de un extenso recorrido por las etnografías realizadas en el sur de América, concretamente en el ámbito educativo de las comunidades latinas. Una llamada propuesta con anterioridad por Teresa McCarty<sup>51</sup> donde invitaba a tomar acción, “to make public the injustices our ethnographic work reveals<sup>52</sup>”, y ser conocedores de la necesidad de cambio que se precisa en entornos donde las prácticas culturales y del lenguaje de familias y jóvenes marginados son deficientes.

Entre los trabajos referentes a la educación de latinas (*Latino educación*), se han basado principalmente en describir y analizar el déficit habido en el proceso educativo. Anteriormente, en la década de los 90, ya se marcó por senderos donde los estudios mostraban las características que estaban produciéndose en torno a la diáspora surgida en cuanto a los nuevos destinos de latinas en EEUU. Al comienzo de ésta misma década se mostraba una notoria preocupación —y en esto basaron muchos estudios sus principales preocupaciones— por las ‘minorías’ entorno a la educación (“minority education”), aunque no hubieron muchos estudios etnográficos al respecto (Villenas, 2010). En el siguiente milenio, el foco estaba en el valor del lenguaje, en la heterogeneidad cultural que se pretendía, para así organizar mejores prácticas en entornos de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez et al. 2009); la investigación acción participativa con jóvenes (Cammarota, 2008; Duncan-Andrade y Morrell, 2008; Sánchez, 2009; por supuesto, venidos desde el trabajo de Paulo Freire y Fals Borda); y de éstas junto a familiares (Hurtig, 2008; Dyrness, 2011), de forma que se complementaron identidades, prácticas culturales, y una acción civil crítica como fundamentación de una educación con poder (Villenas, 2012; p.14). Ante tal panorama, surgirá el término que a McCarty inspiraría como “fight back ethnography”, o “etnografías de lucha”.

Dicha lucha, necesaria para los grupos minorizados, surgiría del reconocimiento de las diferencias habidas en cuanto a perspectivas culturales, la acomodación de la juventud, la asimilación, y la resistencia (Gibson, 1987; McDermott (1987); Trueba, 1991; y Foley, 1991). Sobre las minorías, John Ogbu (1987) las habría reconocido como “involuntary minorities”, cuyas tierras fueron expropiadas hacía varios siglos. Al respecto, Henry Trueba (1988, 1989, 1991; Delgado Gaitan y Trueba, 1991) insistiría en la importancia del aprendizaje cultural dentro de una sociedad, en el esencialismo cultural que marca de forma voluntaria e involuntaria las categorías, y en saber enfatizar el potencial del lenguaje de jóvenes de grupos minorizados, y en

---

<sup>50</sup> Descrito un años más tarde también por Dwight Conquergood (2013) —aunque en otros contextos— en un trabajo donde nos sitúa en dichas luchas culturales, a través de varias secciones catalogadas como: *Performance, Ethnography, Praxis and Critical Responses*.

<sup>51</sup> McCarty, T. L. (2002). *A place to be Navajo: Rough Rock and the struggle for self-determination in indigenous schooling*. Routledge.

<sup>52</sup> “A hacer públicas las injusticias que nuestro trabajo etnográfico revelan”.

particular del alumnado latino (Villenas, 2012). Mientras Foley (1990) estudiaría la escolaridad de la juventud mexicana en el sur de Texas, Concha Delgado Gaitan (1992, 1993, 1994; y junto a Trueba en 1991), sería pionera en describir mediante la etnografía el valor educacional que poseen las prácticas de lenguaje y alfabetización de familias mexicanas en su seno doméstico. “We have deep ethnographic analyses about schooling and racialization, transnational youth cultural practices, children’s and families’ language socialization and bilingual language practices, school policy and programs, practices of teaching and learning, youth civic engagement, higher education, and education within and across families, communities, churches, schools, and afterschool programs<sup>53</sup>” (Villenas y Foley, 2010), que nos han hecho cambiar nuestra perspectiva en cuanto a la cultura —e incluso el vocabulario— gracias a los trabajos representados en torno a las “latinidades”. Se ha llegado desde la descripción de las diferencias culturales, a las prácticas en torno a estos paradigmas, donde se muestran “prácticas emergentes” (González, et al., 2005), que deben ser trabajadas desde un nivel ideológico (Oakes y Lipton, 2002) de forma que las estrategias y habilidades dispuestas en los movimientos sociales proporcionan, a quienes educan, las herramientas necesarias para la movilización comunitaria —empoderamiento— y el desplazamiento desde el *status quo* donde se ven inmersas.

“¿Nuestra juventud está bajo ataque, qué hacemos?”, cantan jóvenes y demás que apoyan UNIDOS<sup>54</sup>. En palabras de Villenas (2012, p.17), las etnografías han contribuido mucho a entender multitud de escenarios; pero no es suficiente. “The UNIDOS youths call on us to join them, to fight back, and to continue to learn from and locate our strategies within social movements that underscore the human rights and human dignity of all people<sup>55</sup>”.

Todo ello nos lleva a entender, y así reconocer, la multitud de categorías existentes en el ámbito etnográfico; que nos conduce a través de los distintos modelos, las herramientas y técnicas habidas, los contextos propios que se analizan (micro-macro-auto-ecológica-...), y los distintos sectores —aunque suelen realizarse en contextos marginados— donde se diferencian también dependiendo de las personas o poblaciones a las que se dirigen. Todo ello, una vez más —con lo propio que queda por describir en cuanto a las oportunidades que ofrece la etnografía para el conocimiento de una sociedad y, en nuestro caso, también un entorno educativo—,

---

<sup>53</sup> “Tenemos un amplio análisis etnográfico sobre la escolarización y la racialización, sobre las prácticas transnacionales de jóvenes, sobre la socialización a través del lenguaje y las prácticas bilingües de niñas y niños y familias, políticas educativas y programas, prácticas de enseñanza y aprendizaje, sobre el comportamiento cívico de jóvenes, sobre educación superior, y sobre educación entre y a través de las familias, las comunidades, las iglesias, escuelas, y los programas extraescolares”.

<sup>54</sup> Movimiento social juvenil de Tucson, Arizona, organizado en torno al desmantelamiento del programa de estudios Mexicano-Americano habido en su distrito.

<sup>55</sup> “La juventud de UNIDOS nos invita a cooperar, a contraatacar, y continuar aprendiendo de nuestras estrategias y posicionarlas entre los movimientos sociales que ponen de manifiesto los derechos humanos y la dignidad de las personas”.



muestran la importancia que tiene la etnografía para nuestro trabajo, y cómo transformar desde ésta.

Es cierto que, desde la cultura juvenil y desde lo tratado anteriormente en torno a las ‘minorías’, los grupos marginados, etcétera, vemos que no todos los grupos ven como una ‘amenaza’ a la escuela; los hay quienes, además de aceptarla, la exigen entre sus jóvenes como cierta ‘imposición’ de unos derechos a los que su generación no pudo optar. Entrarían, normalmente, en las llamadas ‘minorías voluntarias’, o como también se le llamaría —en este caso concreto— a las “minorías modélicas” (Lee, 1994<sup>56</sup>), contrapuestas a las “minorías en riesgo”, donde Silvia Carrasco (2004) vería —entre otros factores— una baja conflictividad en tanto que adoptan la idea de la cultura dominante, que origina a su vez una rápida “aculturación instrumental”, y una fuerte disposición hacia los trabajos convencionales existentes (p. 53).

En nuestro estudio particular, un ejemplo de ello, se ha observado en cuanto a las personas de familias inmigrantes de origen sur-americano, en menor medida pero también observado en las de origen árabe —aunque no renuncian a su cultura en el nivel familiar como puede darse en el caso anterior—, donde varias conversaciones con madres dejaban claro el que sus hijas e hijos debían “conseguir aquello que ellas no habían podido tener”. En cualquier caso, tal y como apunta Ogbu entre otras muchas personas, nuestra tarea es la de reconocer y eliminar ciertos obstáculos que proceden de la ‘mayoría’, del grupo opresor, así como de los centros educativos (Ogbu, 1990; p. 164).

No de otra forma debemos conocer los obstáculos habidos en los grupos oprimidos, y entre tales paradigmas se ha generado todo un debate ampliamente trabajado, donde se ha tratado de reconocer las estrategias propias de los grupos dominados en torno a la educación de sus integrantes. Nuestra tarea principal debe ser la de generar confianza (Ogbu, 1998), y, así como Erickson (1987) expusiera, se confiará en el profesorado cuando éste cuerpo demuestre que los intereses principales son los del alumnado, independientemente de su origen —y, precisamente, atendiendo a esto—, y cuando el alumnado observe que su auto-reconocimiento no va a ser vulnerado. Esto hace imperioso que el ‘folklore personal’ del alumnado y de su grupo sea llevado al aula (Simons, 1990).

Desde mitad de siglo y hasta los años 80, concretamente en Estados Unidos, según habría recogido John Ogbu (1978) en su crítica hacia esto, las personas en el campo de las ciencias sociales habían intentado demostrar la ‘hipótesis del fallo en la socialización’ (“failure-of-socialization hypothesis”), para explicar las diferencias habidas entre negras y blancas en torno a

---

<sup>56</sup> Lee, S. J. (1994). Behind the model-minority stereotype: Voices of high-and low-achieving Asian American students. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(4), 413-429.

las ‘competencias sociales’, así como las cognitivas, las del lenguaje, y las motivacionales (Pasow, 1963 y 1971; Bloom, David y Hess, 1965; Bereiter et al. 1966; Deutsch et al. 1967; Katz, 1967; Hess y Shipman, 1967; Gordon, 1968; Inkeles, 1968a; Rees, 1968; Denenberg, 1970; y Goldber, 1971, entre otras personas), que habían “asumido” que la adquisición de tan importantes ‘competencias’ estaban supeditadas a las interacciones existentes entre las familias y sus jóvenes (Ogbu, 1978; p.8), “specially mother-child interaction” (Clarke-Stewart, 1977; Gordon, 1968; Hunt, 1969). El problema mayor en dicha hipótesis recaería en lo que Ogbu (1978, p.8) denominaría como ‘privación cultural’ (“cultural-deprivation”), y es que mantendría que las familias de personas negras estaban privadas de poder inculcar tales valores —valores que la cultura había denominado como legítimos—, y en esto que son diferentes; perspectiva ante lo cual hubieron varias críticas además de la del autor citado, como la Clement y Johnson (1973).

Aunque fuese sabido, a comienzo de los años 60, que las acciones llevadas a cabo no estaban funcionando<sup>57</sup>, supusieron que esto se debía a la necesidad de ampliar las intervenciones en la etapa pre-escolar; de esta forma, según recoge Ogbu (1978, p.9) se asegurarían de que “los niños negros” pudiesen desarrollar las mismas ‘competencias’ que las de clase-media blancas que la escuela requería para el éxito escolar (Bloom, Davis y Hess, 1965; Kerber y Bommarito, 1965). Trabajos como los de Miller (1967), Wilkerson (1970), Goldberg (1971), Little y Smith (1971), Passow (1971), o Stanley (1973), fueron quienes observaron que, aunque las que estudiaban en programas que venían de tales concepciones mostraban resultados mayores en IQ Tests, tales puntuaciones se “desvanecían” una vez que se finalizaban tales programas y se sumaban a la formación ‘normalizada’ (Ogbu, 1978; p.10).

Hoy en día, y observando el panorama actual, no es necesario trasladarse al centro del debate sobre educación en contextos marginados (donde quedan expuestos los grupos dominados) para ver que —aunque estando avisadas— seguimos aceptando tales hipótesis. Frecuentemente aparece la frase de “la culpa es de las familias”, ante lo cual surge la anterior hipótesis de que “es que no están capacitadas para educarles”. Y esto no sólo lo hemos observado en el terreno físico, en la calle, sino en el propio sistema educativo español y en las últimas actualizaciones legislativas habidas por parte de los gobiernos (los agentes, o ‘policymakers’, tantas veces nombrados), que han propuesto una educación basada en ‘competencias’ como la revolución oportuna para paliar el “problema” de la inmigración en España y el fracaso escolar. Tales ‘competencias’, descritas por el grupo dominante, incapacitan no sólo a las familias, o a los grupos sociales y/o culturales, sino a las personas como seres individuales por tener un ritmo propio; por querer llegar a donde quiera llegar sin tener que perder sus valores personales, de

forma que esto no tenga que implicar una presunción desde la ‘otra’ sociedad de ser una persona ‘incompetente’.

Parte de las cuestiones anteriormente tratadas no estuvieron muy bien abordadas a mitad de siglo (Hakken, 1980). Como tales, fueron expuestas a finales de los años 70 y consolidadas en la primera parte de los 80, aunque habían sido analizadas desde otras perspectivas que supusieron los primeros pasos. Varios factores, tal y como apunta David Hakken (1980) en su trabajo *Workers Education and the Reproduction of Working Class Culture in Sheffield, England*, podríamos encontrarlos en la búsqueda por identificar los distintos modelos de producción, hacer constancia de los procesos habidos en torno a la cultura hegemónica, y/o enfatizar cuáles han sido las vías mediante las cuales tales prácticas se transfieren de generación en generación. El autor, apoyado en los estudios y concepto de “self-actualization” de Adams (1979), propone un cuarto factor amparado bajo dicho concepto. Un año antes, Richard Adams diría que las prácticas sociales que aparecen como ‘auto-actualizaciones’ son propias a los grupos subordinados en lo que se refieren a la transformación social. Un apunte breve antes de continuar, es poner la tilde en cómo nuevos conceptos se van sumando al intento por describir los grupos que no corresponden con los hegemónicos. ‘Minorías’, ‘dominados’, ‘subculturas’, ‘subgrupos’, ‘clase baja’, ‘marginados’ y, como veremos, cómo se construyen, incluso, desde aspectos meramente geográficos y/o en relación a su posición en la estructura urbana de la ciudad: en la ‘periferia’, en el ‘gueto’, ser ‘barriobajero<sup>58</sup>’, entre otros.

Leacock (1971), expondría tres aspectos particularmente provechosos a la hora de analizar características propias de los grupos “subordinados”: diferentes tradiciones de personas con historias de vida distintas; intentos realistas de lidiar con condiciones objetivas que varían de una clase a otra; y ciertos rasgos institucionalizados que se adoptan como valores ‘correctos’ para vivir en un determinado sistema socio-económico (“structural variation”<sup>59</sup>) —característica que expone como factor malentendido (“misperceived”) por teóricos de la ‘cultura de la pobreza’.

Retomando el tema de la ‘reproducción’ social, en el trabajo de Hakken (1980), por ejemplo, se muestran nueve contextos sociales separables dónde podríamos encontrar cómo la ‘clase trabajadora’ reproduce aspectos culturales —sean estos positivos, o no. Entre algunos de los rasgos destacados entre la sociedad de Sheffield, donde realizase el estudio, vemos que era asumido por activistas de ‘clase obrera’ que el proceso de trabajo (“labor process”) era un buen punto de comienzo para la identificación y auto-conocimiento de la clase obrera. Existía una

---

<sup>58</sup> Dicho en el lenguaje de calle de aquellas personas que viven en barrios “de clase baja”, en la ‘periferia’, y que denotan actitudes negativas como ser una persona mal hablada, violenta, delincuente, sin muchos estudios, traficante o consumidora,... En definitiva, poco deseable.

<sup>59</sup> Visto en Hakken (1980).

contradicción “between increasing collective adaptational skills and the lure of personal advancement by breaking one’s relations with one’s class background<sup>60</sup>” (p.220), así como una proliferación de la idea de que las titulaciones en personas de ‘clase obrera’ adultas eran necesarias para la ‘escalada social’ —la ‘*titulitis*’— y la aparición de una amplia red de empresas que ofrecían dicha tipología educativa (p.221). Además de lo que propiamente describe el listado propuesto, éste también es significativo no sólo por exponer las dinámicas de la ‘educación profesional’ (“worker’s education”) sino en el reconocimiento de aquello que está excluido. La cuestión de la educación de trabajadoras de clase obrera, por tanto, debemos planteárnosla como una pregunta sobre cómo se diseña y funciona el “sistema”, sobre qué partes preocuparnos (p. 225), y quién y para qué lo ha puesto en funcionamiento.

Trabajos realizados en torno a las ‘clases’ —la trabajadora, la dominada— también han mostrado dicha preocupación en el ámbito escolar. Por supuesto, Paul Willis (1977) produjo no sólo un excelente trabajo etnográfico para comprender mejor la ‘cultura juvenil de clase obrera’ y el poder y las limitaciones que los chavales tenían, sino que nos acercó a los modelos de producción de una determinada sociedad y cómo los propios grupos sociales —en muchas ocasiones— determinan las posiciones que las nuevas generaciones deben ocupar; y cómo esto conlleva, entre otras cosas, al abandono escolar o a la no continuación de estudios superiores. Entre otras personas, Herrnstein y Murray (1994), De Souza (1995), Wilson (1995) y Bennett (et al. 1996), mostraron la tensión habida abordando temas como la moralidad, el carácter de los grupos y de las personas, el proceso de enseñanza/aprendizaje (“school performance”), y las características particulares de la estructura familiar (v. en Cousins, 1999). Puline Lipman (1998), por su parte, expondría que la responsabilidad del fracaso escolar entre estudiantes afro-americanas no era una falta del sistema; sino el sistema en sí mismo. Aquí nos gustaría retomar la pregunta que se ha repetido durante nuestro trabajo: ¿Qué modelo, para qué sociedad?

Lipman nos sitúa en un contexto social, cultural, económico y político donde se discute el papel de la escuela como institución/herramienta de reproducción social, o como verdadera transformadora, a través de cuestionamientos como el de ‘raza’, ‘clase’, y poder (Watkins, 1999). Estudios como los de Eckert (1989), Foley (1990) y Fordham (1993 y 1996), nos sitúan en las posiciones subjetivas del alumnado que son vividas a través de los discursos habidos en torno a la identidad de ‘clase’, la ‘raza’, la etnicidad y el género. Otros como Bourdieu (1984), expondrían las “preferencias” y “gustos” que el sistema tiene en cuanto a vestimenta, dicción, y el respeto a la autoridad. Si no somos capaces de reconocer, confrontar, y cambiar las creencias, las ideologías y las prácticas que subyacen en nuestro sistema (que Lipman cita como “racist

---

<sup>60</sup> “Entre el intento por incrementar habilidades colectivas de adaptación y el reclamo de desarrollo personal a través de la ruptura de la persona con su clase de origen”.

system”) de forma integral, entonces estamos contribuyendo a reproducirlo. De dicha forma, y a través de una etnografía en profundidad, Lipman escoge una visión activista sin tener que renunciar al rigor y la validez científica (Watkins, 1999). Como un ejemplo, entre otros tantos, Cousins (1999) hace referencia a cómo producciones por parte de un grupo (el autor cita “subcultural productions”) como son el rap o el hip-hop han sido entendidas como “behaviors and attitudes that largely reflect the ethos and worldview of underclass, low-income, and working-class black urban young people<sup>61</sup>”, encontrado en los trabajos de Lusane (1993) y Kelley (1994), así como la relación que suele hacerse entre dichas producciones y la violencia, el crimen, y el sexismo —entre otros factores negativos— arraigados a la conciencia popular (Lusane, 1993 y Dyson, 1996).

Sobre los ‘lenguajes que fluyen<sup>62</sup>’ entre la ‘cultura juvenil’ de grupos dominados, y entorno a estos temas como son la ‘cultura’ del hip-hop, la identidad juvenil y las políticas del lenguaje, podemos encontrar una gran aportación en el trabajo de Alim, Ibrahim y Pennycook (2008), donde se posiciona junto a Bourdieu y su teoría de que la juventud seguirá reproduciendo las leyes del mercado dominante. Si desde los grupos dominantes antes el problema era visto como ‘cultural’ y suponía que las familias no eran capaces de transmitir los ‘valores necesarios’ para el proceso educativo, ahora, además, es la ‘clase’ social quien influye; y en el juego habido entre ‘cultura’ y ‘clase’, lo lógico entre la sociedad era pensar que el alumnado era responsable de no tener éxito en la escuela, y su entorno ser el culpable de su fracaso. Si hacemos primordial un ‘despertar’ de las conciencias (Freire, 1970) de los grupos dominados, esto nos puede llevar a un cambio social y lingüístico (Alim e Ibrahim, 2009).

Es en el poder escuchar las ‘voces silenciadas’, de las que también hablaría Katherine Schultz (2009<sup>63</sup>), donde podemos observar los rasgos que los grupos marginados han encontrado para auto-definirse —también silenciados—, y cómo construir un cambio que provenga de sus propias necesidades, de sus propios rasgos, y de su propia libertad de ser y escoger. La obra de Linwood Cousins (1999) *Playing between Classes*, muestra parte de dichas “silent voices” en una confrontación ante los usos peyorativos que han categorizado en los debates sobre políticas de acción a las negras, con bajo nivel de recursos económicos, y/o de ‘clase obrera’ o ‘clase media’. Cousins (Ibid.), matiza que no es algo nuevo el hablar de los problemas de estudiantes de familias pobres, de familias negras, o de inmigrantes (Coleman, 1966; Wilson, 1978, 1987 y

---

<sup>61</sup> “Comportamientos y actitudes que reflejan la ética y la visión global de las sub-clases, las personas con bajo nivel de ingresos, y la juventud urbana negra de clase obrera”.

<sup>62</sup> Alim, H. S., Ibrahim, A., & Pennycook, A. (Eds.). (2008). *Global linguistic flows: Hip hop cultures, youth identities, and the politics of language*. Routledge.

<sup>63</sup> Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

1996; Ogbu, 1991; Harrison, 1995; y Omi y Winant, 1992; entre otras personas), ni lo son aquellos debates sobre la conciencia habida entre quienes regulan las normas, las políticas y las escolares, de que jóvenes de tales grupos son problemáticas (Williams, 1992; Rappaport, 1993; Gordon, 1994; Stacey, 1996; y Kelley, 1997b); esto no significa que se hayan superado. Debemos prestar atención, explica Cousins (p.296), a las formas contradictorias de poder y resistencia, la agencia y la identidad, en un mundo construido —el autor utiliza el término descuartizado (“carved up”)— por conceptos como ‘raza’, ‘etnicidad’, ‘clase’ y género (Ortner, 1996; ver también Gregory, 1992; Kelley, 1994; y Mullings, 1997). Esto es a lo que Ortner llamaría ‘juego serio’ (“serious game”), o el ‘juego profundo’ (“deep play”) de Geertz (1973m 412-454), donde se dan las confrontaciones entre ‘clases’.

Un problema añadido al complejo entramado de definir los grupos sociales era el de poder describir correctamente un concepto tan diverso como es el de ‘comunidad’ —concepto el cual, particularmente, creemos que define mejor a los grupos sociales—. Trabajos como los de Stacey, 1960; Young y Wimmott, 1962; Wilmott, 1963; Rosser y Harris, 1965; Firth, Hubert y Forge, 1970; y Bott 1971, ayudaron a poder otorgar al propio concepto de ‘clase’ una mayor dimensión (Hakken, 1989; p. 213-214). No todo lo correspondiente a las diferencias culturales debe ser visto como un problema ‘social’ o ‘económico’ (Hakken, 1980). Para Schneider y Smith (1973), como crítica a quienes afirmaban lo contrario, se debía observar “otra parte del sistema de acción” para encontrar las respuestas. Para algunas autoras anexas a la teoría marxista, tales variaciones (cambios o transformaciones) sociales eran asociables con los modelos de producción; para otras, la ‘cultura de la clase trabajadora’ era una herramienta que la clase dominante utilizaba para generar una “falsa conciencia” de ‘clase’ (Bourdieu y Passeron, 1976; Althusser, 1972); hecho que podríamos asociar con el uso de conceptos como ‘etiquetas’, estereotipos, *clichés*, etcétera, de los que se habla actualmente.

Bourdieu (1973), individualmente, hablaría del sistema de ‘reproducción cultural’ que se lleva a cabo desde la clase dominante<sup>64</sup>. Dicho esto, en torno al fracaso escolar como un derivado de la ‘reproducción social’, encontramos que el término de exclusión puede ser malentendido como un hecho recurrente entre personas de ‘clase’ obrera en tanto éstas se separan de todo lo que tenga que ver con lo formal, lo académico. Malentendido no porque no sea así, sino porque hemos visto que debemos profundizar de lo que subyace de dicha afirmación. Los chavales de familia obrera que consiguen trabajo de ‘clase’ obrera de Willis, o las de Lipman, las acciones de Mack y sus compañeros de clase en la obra de Cousins (1999) donde trascienden interpretaciones de “desafío, inmadurez, resistencia y reproducción” que son en muchas veces incompatibles con sus

---

<sup>64</sup> Más en profundidad, y sobre Bourdieu, se verá en el trabajo etnográfico resultante y sobre el que, en parte, desde la noción del autor sobre ‘discursividad’ en cuanto a las culturas, se basa el título propio de la presente tesis doctoral.



semejantes, sus familias, y/o su comunidad (Schlegel y Barry, 1991; Willis, 1990) — así como hemos encontrado en nuestro estudio—, ven como una amenaza la escuela. Pero esto no es un hecho endémico y ‘naturalmente dado’ entre las personas por tener ciertas características económicas, sociales, políticas o ideológicas. Esto, atendiendo a lo descrito, se debe a un sistema que nada tiene que ver con tales características, un sistema economocentrista que intenta homogeneizar, y el cual debe ser resistido. Por tanto, la exclusión —que seguidamente analizaremos— podemos decir que aparece como una herramienta más que el propio sistema pone a disposición<sup>65</sup> de aquellas que no cumplen con los ‘estándares’ de lo que la cultura hegemónica ha predispuerto.

En los años que vienen desde el 2000 “predomina un enfoque crítico sobre la disciplina, la metodología y los contextos sociales y educativos” (Bernal, 2006), y se precisa de una antropología “para la educación” que sea una antropología para la sociedad (Carrasco, 2002). Vemos que la educación es observada como institución, como sistema, y los trabajos en referencia al sistema educativo aportan nuevas implicaciones y análisis más concretos sobre los que actuar si se busca una transformación, y en ello el empoderamiento, de los grupos y las categorías sociales donde son situadas las personas por sí mismas o por parte de la hegemonía capitalista y neo-liberal; todos ya como conceptos reconocidos y duramente criticados. Silvia Carrasco (2002) expone dos hipótesis antropológicas para el cuestionamiento de que la AE no sólo estudia grupos minoritarios, sino también el *mainstream*, donde se sigue buscando una respuesta ante el paradigma de desigualdad social y fracaso académico. Para la autora, dichas posibles respuestas serían las discontinuidades culturales<sup>66</sup> y las fuerzas comunitarias y el estatus desigual<sup>67</sup>.

En el año 2000, George Spindler y Laura Hammond presentan un ‘diálogo académico’ donde representan una serie de expectativas con respecto a la mejora de la comprensión de alumnado en entornos multiculturales desde su contexto y teniendo en cuenta cómo las fuerzas [influencias] políticas e históricas ejercen presión de forma que se retornase “a la disciplina inventada para estudiar las situaciones transculturales” (Spindler y Hammond, 2000). Como expusiera la autora Evelyn Jacob en 2001<sup>68</sup>, la necesidad que debía ser revitaliza era la de sumar fuerzas, no disgregarlas, y en ello es imperante integrar la Antropología, la ‘cultura’ y la práctica educativa

---

<sup>65</sup> Se usa la expresión ‘pone a disposición’ ya que, aunque voluntaria o directamente no lo haga, su propia esencia provoca una exclusión de todo lo que no se adapta a su estructura.

<sup>66</sup> Enfoque ‘culturalista’ representado, entre otras personas, por Spindler, Wolcott, y Erickson.

<sup>67</sup> Tema profundamente desarrollado por Ogbu y quienes siguieron su modelo.

<sup>68</sup> Jacob, E. (2001). The Council on Anthropology and Education as a Crossroad Community: Reflections on Theory-Oriented and Practice-Oriented Research. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 266-275.

de forma que sea generada una teoría sólida y de calidad que a su vez genere una buena práctica. Se concientiza la comunidad científica (hablemos ahora concretamente de la AE) de que es en la práctica educativa, que también tendrá que ver con la formación del profesorado, donde se debe incidir y desde donde deben trabajarse actuaciones (teoría que genere práctica) accesibles que denoten la importancia de la etnografía, entre otras herramientas, como forma de entender dicho proceso de enseñanza y aprendizaje. En concreto, lo que se expone, trata de decirnos que debemos generar trabajos cuya capacidad sea la de llegar a todas las personas; y esto supone un lenguaje claro, interpretaciones concretas, planteamientos concisos que no supongan trabas, de forma que sea interdisciplinar.

Retomando parte de los temas habidos en la década de los 80, en 2004 Catherine Emihovich<sup>69</sup> expresa que “the message that we (autoras de la AE) can no longer afford to live with the conforming illusion that we act upon the world in socially justice ways simply by inscribing the many cases in which justice is absent<sup>70</sup>”, y debemos usar nuestra imaginación para tomar medidas concretas. Pauline Lipman, al respecto y siguiendo a Gill (2003), hace un llamamiento a posicionarnos fuertemente en lo que definirá como ‘investigación activista crítica’ (“critical activist research”) (Lipman, 2004<sup>71</sup> y 2005<sup>72</sup>), mientras que Bradley Levinson (2011<sup>73</sup>) argumenta las bases de lo que denomina “anthropology of citizenship education for democracy” (una antropología de la educación ciudadana para la democracia), que Danny Taylor<sup>74</sup> observaría durante su estudio en una villa del sur de Gales, al sugerir que la lucha por la participación democrática “is not lost, simply cast anew” (no está perdida, simplemente aparece como nueva) y que debemos, como etnógrafas, cuestionar y ayudar a transformar los espacios simbólicos que son contradictorios.

Hervé Varenne (2008) expresa que desde la antropología, desde sus múltiples variantes, debemos pasar de generar teoría e invertir dicha teoría en cambio social; dando el porqué en razones de que no por estar viviendo ‘por ahí’ durante un año se garantiza la experiencia de la

---

<sup>69</sup> Habiendo tomado la presidencia de la CAE (Council of Anthropology and Education)

<sup>70</sup> “El mensaje que no podemos seguir permitiéndonos es el de la ilusión conformista de que actuamos por ‘encima’ del mundo en materia de justicia social con el simple hecho de exponer los muchos casos en los que la justicia está ausente”.

<sup>71</sup> Lipman, P. (2004). High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform. Psychology Press.

<sup>72</sup> Lipman, P. (2005). Educational ethnography and the politics of globalization, war, and resistance. *Anthropology & education quarterly*, 36(4), 315-328.

<sup>73</sup> Levinson, B. A. (2011). Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education. *A Companion to the Anthropology of Education*, 279-298.

<sup>74</sup> Taylor, D. (2005). Resisting the new word order: Conceptualizing freedom in contradictory symbolic spaces. *Anthropology & education quarterly*, 36(4), 341-355.



“diferencia cultural”, sino que la importancia de la Antropología para tales hechos reside en que postula que “what is most important about humanity will be learned through a particular form of uncontrolled interaction (‘participant-observation’) with people to whom we will give a chance to teach us what is most important for them<sup>75</sup>” (Varenne, 2008; pp.4-5), y añade que los términos cultura, interculturalidad, relatividad, aprendizaje y educación deben prevalecer en nuestra acción (Ibid., p.6). Parte de esta acción que menciona, origina una crítica donde expone que las antropólogas “have failed to propose powerful theories of ongoing transformation<sup>76</sup>” (Ibid., p.10) y que, si queremos contribuir al cambio social, debemos entender que la cultura importa “not because <<they>> are different from <<us>> but because of the organization of schooling that distinguishes <<them>><sup>77</sup>” (Ibid., p.18), siendo nuestra tarea la de relucir las propiedades de los hechos de forma que podamos transformar nuestra propia relación con los hechos<sup>78</sup> y así ayudar a otras personas.

Hasta aquí, los temas centrales de la AE contemporánea han sido, según recoge Aurora Bernal-Martínez de Soria (2008): la naturaleza humana; la relación entre naturaleza y cultura (posición biológica y posición culturalista); la persona; la identidad; la sociabilidad y la coexistencia; y la cultura y la educabilidad.

Dentro del complejo entramado de ideas y obras que se han ido recogiendo en el presente estudio, podemos observar que aparecen de forma recurrente los conceptos de *exclusión* y *diversidad*; sobre todo de exclusión a la diversidad —o de ‘miedo’ a lo ‘distinto’— que, aunque se iniciara años anteriores, parece cobrar sentido en la actualidad junto a trabajos que han conseguido posicionarlos en el centro del debate (en cuanto a exclusión, Acendio, 2002; Serra, 2004; o Herzog, 2011; y, en referencia a la diversidad, Krotz, 2000; el trabajo que también compone el concepto de diáspora en torno a la educación de Villenas, 2007; Batallán, 2008; Durán Vázquez, 2009; y Ungemah, 2015, entre otros trabajos).

El concepto de *exclusión* —aunque no fuese así expresado— ha sido entendido de forma muy similar desde los primeros pasos de la Antropología de la educación, así como entre otras disciplinas sociales. Es a partir de estudios llevados a cabo entre los 80 y los 90 cuando se generan las bases para reconocer la *exclusión* como un agente promotor del fracaso escolar.

---

<sup>75</sup> “Lo que tiene mayor importancia sobre la humanidad será aprendido mediante una forma particular de interacción incontrolada (la observación participante) con quienes daremos la oportunidad de enseñarnos lo que es más importante para ellas”.

<sup>76</sup> “Han fallado en proponer teorías consolidadas como forma de poner en marcha la transformación”.

<sup>77</sup> “No porque estas personas ‘ellas’ sean distintas a ‘nosotras’, sino por la forma de organización escolar que les distingue”.

<sup>78</sup> Citado como ‘facts’, en referencia a los “inmortal facts” descritos por Garfinkel en 2002.

Anterior a esto han sido muchas veces y muchas prácticas las que —como hemos observado— han intentado justificar que, o bien el grupo de estudiantes o sus familias o su contexto social o cultural, eran responsables de dicho fracaso. Situándonos en España, han sido en los últimos años —en un momento donde los grupos de inmigrantes llegados durante la primera década del nuevo siglo estaban asentados— cuando en educación se ha dado énfasis —en muchas ocasiones, [mal]comprendido— a los conceptos de *exclusión/inclusión* y las responsabilidades que nuestra práctica suponen para tales factores. De forma similar se había realizado —y se sigue haciendo— desde países de Suramérica, donde la exclusión ha sido estudiada desde aspectos como el *discurso* (Ascencio, 2002), así como en nuestro país se ha hecho desde la *discursividad* (Herzog, 2011) y la *retórica* (Serra i Salamé, 2004). Vayamos, desde la exclusión hacia la exclusión social, recorriendo los debates desde donde se han gestado.

Michaëlle Ascencio, en su ensayo sobre *El discurso de la exclusión* (2002), comienza con varias frases que nos invitan a una reflexión inicial: “el racista y el Inquisidor tienen un rasgo en común, el temor a la contaminación y el horror a la suciedad [...] Mientras más se rigidiza una sociedad o un individuo en categorías estancas, más expuesto se siente a la contaminación. El sistema de ‘castas’ de la Colonia en América es un magnífico ejemplo [...] y nos muestra que por prohibida que sea la mezcla, el individuo no puede escapar a la contaminación, pues en todos los casos existe una categoría o una clasificación”. La mayor parte del discurso de la exclusión se ha construido en torno a este tema: la mezcla. De hecho, la exclusión —entendida a través del texto citado— se confiere como un dispositivo que ‘regula’ una parte de la sociedad y que es ‘regulado’ por la otra parte. La exclusión es el mecanismo de prevención de dicha ‘mezcla’.

Cuando hablar de diferencias ‘raciales’ suscitaba controversia entre la sociedad, cuando la distribución de los espacios era criticada si se hacía en base al color de la piel, el poder del discurso dispuso nuevos conceptos —en parte, menos visibles— para poder seguir segregando. Lo importante era conseguir no ‘contaminarse’. El discurso machista que excluye toda figura que no sea hombre, heterosexual, varonil/macho, se gesta a nivel mundial. El racista, o el de la globalización, se fraguan en el centro del poder hegemónico (Estados Unidos y Europa) donde el sujeto no parece ser nadie en particular (Ascencio, 2002; p.588). El emisor (quienes ejercen el poder e imponen la sumisión) espera que los grupos oprimidos acepten dicho discurso sin oponer resistencia, incluso contribuyendo activamente a que éste prolifere. En el recorrido hasta donde pretendemos llegar, principalmente, han habido dos elementos conceptuales en torno a los discursos de la exclusión racial: “el dualismo y el evolucionismo” (Ibid., p.589).

El dualismo representa las categorías estancas, o pares de oposición, donde al menos uno de los términos es considerado inferior al otro; mientras que el segundo concepto concibe el desarrollo de cualquier sociedad por comparación al desarrollo de Europa y su Historia (Ibid. p.

589-590), o lo que también podríamos llamar *eurocentrismo*. Lo que ambos discursos han tratado de defender es que cualquier sociedad debería haberse desarrollado según el modelo del grupo dominante. Parte del discurso eurocentrista, en referencia a la ‘modernidad’ de los países y sus sociedades, genera otras nociones que no detallaremos pero que debemos entender como son las de ‘organización comunitaria’ y distribución del ‘espacio público’ en torno a las ‘sociedades periféricas’, trabajado por Alejandro Ochoa (2004) en su texto *Organización comunitaria y espacio público en sociedades periféricas a la modernidad*, donde subraya la necesidad de superar la “frontera física” en pos de “rescatar el espacio público para el debate y la definición de lo <<común>>”.

Un elemento fundamental en cuanto al discurso de la exclusión es el de creer a las personas excluidas como culpables de su exclusión, “como portadores de una condición individual — aunque sea compartida por un grupo de gente— que permite dicha exclusión” (Ascencio, 2002; p.591) de forma que; debido a no tener suficientes recursos económicos, o baja participación en lo que el grupo dominante ha constituido como ‘actividad social’, por no tener —o tener muy pocos— estudios, por un ‘bajo’ nivel cultural (donde lo ‘cultural’ ha sido predefinido por el opresor), por sexo, por edades, por creencias, etcétera, la exclusión es apreciada como legítima. Y en este aspecto no debemos presumir de inocencia a los grupos dominantes. Culpabilizar —para lo que tendríamos que reflexionar sobre el concepto ya definido en cuanto a ‘competencias’— a las personas por ‘fallos’ sobre lo que ‘deberían ser’ según el grupo que lo evalúa, es una estrategia del sistema (Ibid., 592).

Ante la estrategia de un grupo, el otro debe desarrollar ‘defensas’. Las interrelaciones, más que relaciones, son amenazas de contacto que deben ser resistidas. El sistema, en este sentido, genera violencia; y ésta a su vez genera segregación, distribución de los recursos de forma no equitativa y exclusión. Aunque nos hayamos situado en un plano de mayor escala (el *sistema-mundo*), esto no quiere decir que en los centros educativos las formas en las que el discurso se genera y reproduce sean distintas.

La educación, como se ha observado en varias ocasiones durante el presente texto, es una de las herramientas más efectivas —que no la única— para canalizar dichos discursos y que permeen sobre la sociedad. Es cierto que los medios de comunicación hacen su parte, así como ciertas religiones, la política y la economía en sí misma; pero la educación —y bajo el amparo de una educación universal, obligatoria en nuestra sociedad— es capaz de llegar a todas las personas de cualquier parte del planeta. Además, la educación no sólo es capaz de adoctrinar, sino de clasificar y de excluir de ciertas posibilidades en el futuro mediante su sistema de calificaciones, distribuciones y en base a si ésta es ‘superada’, o no.

Carles Serra i Salamé (2004), en su texto *Rethoric of Exclusion and Racist Violence in a Catalan Secondary School* analiza dos temas muy cuestionados por parte de la Antropología de la Educación que ya habría trabajado anteriormente (Serra, 2001): los discursos étnicos y las relaciones desarrolladas entre el cuerpo estudiantil, siguiendo la estela de Foley (1990, 1991) en cuanto a la ‘aproximación fenomenológica’ (“phenomenological approximation”), y la relación entre la agencia de dichos discursos y su repercusión sobre los actos de ‘violencia racista’ ejercidos por parte del alumnado. Autoras y autores como Kimball y Wagley (1974), Woods (1979, Denscombe (1980), Pollard (1980), o Riseborough (1981), mostraron en sus trabajos que el profesorado, normalmente, trata de evitar estos “conflictos interétnicos” (Serra, 2004; p.434); lo cual, en parte, haría que se dejasen de lado acciones creativas de resolución de conflictos y nuevas formas de intercambio social (Ibid.).

Estas ‘violencias’, promovidas y promotoras de exclusión, han sido trabajadas desde diferentes aspectos: Payet (1995) analizaría las relaciones entre perturbaciones escolares (“disruptions”), alumnado extranjero, y miembros de la sociedad local; Junger (1990) lo observaría desde cómo los prejuicios (en la sociedad holandesa) influyen a la “intimidación” en espacios escolares. Solomon (1986 y 1992) lo haría desde las relaciones habidas entre el alumnado de la escuela canadiense, prestando especial atención a los comportamientos disruptivos del alumnado caribeño (v. en Serra, 2004). Carles Serra, por su parte, lo haría a través de la retórica de la exclusión entre alumnado de una escuela catalana donde la lengua (castellano-catalán), utilizada como herramienta de sentimientos nacionalistas, genera “violencia racista”. Tales discursos entre lo que es ‘catalán’ o lo que es ‘español’ (“catalanity versus Spanishness”) fue recogido anteriormente por Pascual (1997) como ‘discurso nacional’ (“nationality discourse”). Sin entrar de lleno en el concepto de violencia, Débarbieux (1996), definiría ‘*violencia*’ como una brutal y constante falta de organización por parte de una persona, un grupo o un sistema social, que se traduce en una falta de integridad psíquica, física, y/o material. La violencia, como procuramos trabajar durante nuestro trabajo de campo cuando propusimos los talleres de ‘violencias machistas en el aula’, son reconocidas mayormente desde lo físico y lo verbal (pegar-insultar), pero no ocurre lo mismo con la violencia simbólica. Esta última es aquella que intentamos representar en el sentido del discurso de la exclusión. Carles Serra (2004) mostraría parte de las razones que nos conducen a pensar esto cuando muestra cómo una parte del alumnado ‘aparentemente’ menos ‘racistas’ por no ejercer actos de violencia física y/o verbal, en realidad lo eran en mayor medida. Además demuestra que, en torno a la hegemonía y la ‘violencia racista’, se generan nuevas formas de violencia (p.443-447).

Identificar todos los tipos de *violencia simbólica* que se dan a través de los distintos discursos es una tarea complicada. Precisamente por su carácter simbólico cobran tanta fuerza, y para

nosotras —como activistas, como docentes, como antropólogas, o como parte de una sociedad— tanta importancia. Lo difícil suele venir arraigado al hecho de que se requiere de una empatía y una conciencia de ‘igualdad en la diversidad’ bastante desarrollada para comprender como lo que para nuestra persona no supone un acto violento, puede serlo para otra. Algunas veces, incluso, ocurre que son aquellas personas encargadas de trabajar para la inclusión, o para la integración, en torno a la acción educativa, las que —al menos simbólicamente— cometen actos violentos hacia distintos grupos. Un ejemplo —entre muchos— ha sido encontrado en el trabajo realizado por Brunet, Belzunegui y Pastor (2003).

Sin entrar en una crítica del todo por el todo, por ejemplo, en la página 117 citan: “el colectivo de inmigrantes está formado por los denominados inmigrantes económicos, es decir, aquellos que provienen de países no desarrollados o en vías de desarrollo”, cuando anteriormente han citado que entienden por “integración social de los inmigrantes” aquello que se “conjuga positivamente” a materiales sociales como vivienda, educación, trabajo, servicios sociales, etcétera. Es decir, requieren de conceptos procurados por el grupo opresor (el hegemónico), para adaptarlos al propio discurso de la ciencia, y procurar el cambio a través de los medios que el sistema dispone. Si bien es cierto que exponen algunas teorías más encaminadas hacia un discurso de la inclusión, incluso de la diversidad, o de las diferencias entre el modelo multicultural y el pluricultural, en lo recogido de las entrevistas realizadas —sólo a docentes— muestran cómo el profesorado (y parece ser apoyado como conclusión a sus estudios sobre el tema de la integración) considera que los mecanismos existentes para integrar al alumnado son correctos, y cómo una parte de familias magrebíes “mantienen un modo de vida muy cerrado [...] que dificulta la integración de los alumnos” (Ibid., p127). Su trabajo, que no dispone de datos empíricos recogidos mediante la observación participante (si quiera la observación), sino de las opiniones del profesorado exclusivamente, pretende hacernos ver que se demuestra que el profesorado “promueve un trabajo con las familias con el objetivo de que éstas permitan a los hijos o hijas hacer aquellas actividades previstas por el maestro o la maestra” (Ibid., 130) —donde previstas no significa propuestas o consensuadas, si es que hablamos de integración—. Haciéndose eco de las necesidades del cuerpo docente —y no de las demás partes— positivizan tales requerimientos como que “estos docentes están reclamando un pacto social en el que se acuerden los derechos y deberes de los inmigrantes —que no dice si el pacto es con las familias inmigrantes o un pacto entre escuelas— y en el que haya un intercambio entre familias inmigrantes y Estado de acogida: ayudas económicas y servicios sociales públicos pero, por parte de los inmigrantes, aceptación de las normas autóctonas” (Ibid., 129). O lo que podríamos resumir en un: “que se callen y se comporten como les decimos o se quedan sin ayudas”, escuchado por parte de docentes y parte del vecindario durante nuestro trabajo de campo.

Acciones como las de los ayuntamientos de distintas ciudades, entre ellas la de Alicante, dejan claro que esto sobrepasa la teoría y se incorpora en las acciones llevadas a cabo por parte del sistema: si una persona en edad de escolarización no acude a la escuela, la familia —en caso de ser receptora de ayudas sociales— deja de cobrar “la paga”. No es que la ley, al menos directamente, pretenda algo negativo (procurar el derecho a la educación); es que la ley no distingue de los motivos ni las razones por las que pueda suceder, y parece conformarse con que la tasa de absentismo escolar baje de cara a la Unión Europea.

Sobre todo lo mencionado, y sin tener que irnos atrás en el tiempo, seguimos observando que es un tema de disputa que en la actualidad ha proliferado notablemente. En las noticias, en los discursos políticos, entre familiares y amistades, y en la escuela (Santaolalla, 2015). En base a tales conflictos promovidos por distintos —aunque con paralelismos— discursos, generará conciencia por parte de distintas disciplinas sociales en referencia al concepto de ‘discurso de la alteridad’ (“otherness discourse”), reflejado en el trabajo antropológico en contextos educativos de Claudia Pascual (1997), y desde otras disciplinas como la Geografía (Cloke y Little, 1997), la Educación en torno al género (Reed, 1999), o la Sociología (Izaguirre, 2015). Las ‘otras etnias’ (“ethnic other”) son definidas por quienes soportan tal presunción de ‘seres distintos’ como grupos distantes, claramente distinguibles de ‘nosotras’, y homogéneas entre sí, de forma que se facilita el uso de estereotipos (Serra, 2004) y etiquetas que serán fundamentales para el desarrollo del proceso de ‘racialización’ (Ibid., p.440). “No respetan nuestras costumbres”, “vienen muchos <<moros<sup>79</sup>>>”, “vienen a quitarnos el trabajo”, “el gobierno les da más ayudas que a nosotros”, “y encima se quejan”,... son parte de los discursos que se generan en la conciencia colectiva del grupo (país) receptor; los “nuevos racismos” o “fundamentalismo cultural” trabajados por Barker (1981) y Taguieff (1987).

Volviendo al término de exclusión, que es lo que promueve lo anteriormente descrito, nos situamos concretamente en el término de “exclusión social”. Éste —a través de los ejemplos descritos— aparece como una exclusión categorizada dialécticamente a nivel jerárquico descendente; por lo que, haciéndonos palabra de Paulo Freire (1970), hablaremos de una parte de la sociedad “oprimida por parte de una sociedad ‘violenta’ que requiere de estos para ser ‘generosos’ y mantener así el *status quo* necesario para reforzar su posición y estilo de vida”.

De aquí, de parte de la exclusión dialéctica que se ha llevado a cabo por parte de los grupos dominantes, aparece de nuevo el concepto de *periferia*. Los barrios obreros, que ya no tienen trabajo obrero puesto que no queda trabajo, se ven como un reflejo de sus peores temores, de las profecías autocumplidoras que los situaban en la periferia, apartados y anejados, donde el ‘riesgo

---

<sup>79</sup> Para referirse a cualquier persona cuya procedencia sea un país árabe.



a quedar en exclusión social' ha determinado las bases para no darnos cuenta de la marginación a la que han sido sometidos desde el eje de las ciudades, desde la autodenominada cúspide social, el centro de la urbe y del poder; la corona que mueve los piñones imposibilitados de autoabastecerse de energía. Dicho concepto, está profundamente arraigado a nuestra mentalidad, a nuestro uso del lenguaje y al del uso de acción de vida, y ha sido teorizado y descrito<sup>80</sup> por numerosas personas en los campos de la sociología, antropología, incluso economistas y seres de la vida política. Todo esto no tendría sentido si esta juventud, que mañana podrán ser familiares de la nueva juventud del barrio, no adoptasen en sus ideas y autoconcepto, en la 'conciencia de clase', que viven en la periferia de la ciudad, en la periferia de la sociedad y cultura 'normal'; lo cual, en algunas ocasiones, se confunde con la periferia de la norma y de la ley, y es representado como dos círculos —sociales y simbólicos— que en algunos momentos sufren penetraciones culturales (Willis, 1977, pág. 139-168) desde las tangentes en las que estas esferas se rozan.

“En conjunto con los discursos que hacen de los guetos o banlieves territorios de privación y abandono a los que se le debe temer, constituyen una dimensión de la exclusión que es legitimada por los sectores medios y altos de la sociedad, así como también por quienes habitan estas zonas”.

(Wacquant, 2007)

Como ya hemos observado, aunque la noción del riesgo suele asociarse a peligro, éste está vinculado a la *vulnerabilidad*, que Cardona (2001) entiende como la “predisposición o susceptibilidad física, económica, política o social que tiene una comunidad frente a sufrir daños en caso de que un fenómeno desestabilizador de origen natural o antrópico se manifieste”. Es decir, que hablamos de aspectos ya no sólo como peligros que no se controlan (agentes naturales, catástrofes de origen diverso,...), sino también de lo que el ser humano genera (economía, energía, sociedad,...); donde se expone la vulnerabilidad como una *ventaja* que un grupo o sociedad determinado puede tener frente a un *riesgo*, y la capacidad de resiliencia como una “*oportunidad de compensar dicha vulnerabilidad*” (Allard, 2000).

Si bien no hay unanimidad sobre cuándo surge el término de 'exclusión social' (Herzog, 2011), muchos trabajos (Silver, 1994; Castel, 1997; Stichweh, 2005; y Opitz, 2007a) lo sitúan en la obra de René Lenoir (1974<sup>81</sup>), aun sabiendo que diez años antes Jules Klanfer (1965) habría

---

<sup>80</sup> Son numerosos los estudios realizados sobre la periferia de las ciudades, estudios y teorías que recuerdan a los propios estadios donde se situaron las distinciones entre Occidente-Oriente, Primer mundo-Tercer mundo, Norte y Sur; ahora centro-periferia. Entre todo ello, al utilizar el término periferia lo hago desde autores que lo han estudiado no desde sus características, sino desde los discursos que la han situado en un lugar que no es el centro de la ciudad, que así mismo han situado al centro como tal, estableciendo unas bases de actuación particulares desde la administración frente a tales barrios localizados en lo que deja el extrarradio, al otro lado de la ciudad. Evers, T. (1979). *El Estado en la periferia capitalista*. Siglo XXI; Cardoso de Oliveira, R. (2000). *Fronteras nacionales e identidades: la periferia como centro*. Buenos Aires, AR.: Ed. Ciccus; Bonsiepe, G. (1985). *El diseño de la periferia*. Barcelona: Gustavo Gili; Di Filippo, A. (1998). La visión centro- periferia hoy. *Revista de la CEPAL*, 50.

<sup>81</sup> Lenoir, R. (1974). *Les exclus. Paris: Seuil*.

editado su trabajo *L'exclusion sociale*. Por entonces, en muchas ocasiones, “la situación de los excluidos se describe también con el término de <<cuarto mundo>> (situaciones de desprotección en el ‘primer mundo’)” (Join-Lambert, 1989 y Castells, 2004). Según Hark (2005) se hablaba más de lo que cita como “casi-fenomenología”, que parecen intentar reemplazar otros términos como los de explotación y alienación (Herzog, 2011). Algunas acciones gubernamentales se acogen a esta ‘fenomenología’<sup>82</sup> y que proponen medidas de ayuda a los excluidos que “alivian” la situación, pero no lo transforman (Castel, 2008). Que la atención esté puesta en los grupos excluidos (Herzog, 2011), no debe hacernos presuponer que las excluidas tengan poder para cambiar la situación (Farzin, 2008). De hecho, como hemos podido observar en nuestro trabajo de campo y la situación de los barrios de la Zona Norte de Alicante, en ocasiones, tales medidas, lo único que hacen es procurar subvencionalismos y paternalismos que degeneran en un mayor desempoderamiento de las personas que lo habitan (Santaolalla, 2015).

En los primeros años del nuevo milenio el término de ‘exclusión social’ se impone en el discurso de la academia, al igual que en la calle, con trabajos como los de Byrne (2002), Gil Villa (2002), o Bude y Willisich (2008), entre otras personas, debido a un “uso masivo por parte de la política social, que encuentra en los excluidos un nuevo destino para sus actuaciones” (Castel, 2008), fomento de investigaciones sociales (Opitz, 2008), y puesto que parece que ya se puede contar con una noción “capaz de captar la multidimensionalidad de los procesos de desigualdad social” (Laparra y Pérez Eransus, 2008) donde se ofrece (Herzog, 2011) una “simplicidad y radicalidad analítica” en base al código binario “inclusión y exclusión” (Nassehl, 2008). Varios autores como Castel (1995), García-Martínez (2004) o Opitz (2008) recomendarán el uso de otros términos como —ya mencionado— vulnerabilidad. Éste último autor, por su parte, mostraría que en la mayoría de casos donde se utiliza el término de “exclusión social” no queda claro qué personas, o comunidad, están excluidas, en base a qué se dice que así lo están, y hacia dónde se desplazan (v. en Herzog, 2011; p.608).

“Las personas con relaciones laborales atípicas, con situación de residencia poco clara o con pertenencia binacional, no tienen defensores institucionalizados. Por ello, no se les tiene en cuenta al negociar las reglas y difícilmente pueden reclamar sus derechos. No sólo son personas que pierden el juego, sino superfluos para éste”.

(Bude y Willisich, 2008; p.25)

Visto desde tales paradigmas, en la actualidad nos encontramos en una nación *postemica* ya que niega la importancia de viejas diferencias étnicas y las retrata como un préstamo impreciso

---

<sup>82</sup> La Unión Europea abre una línea de apoyo a investigaciones con el lema “Luchando contra la exclusión social”. En Inglaterra, el gobierno de Blair en 2009, crea la Social Exclusion Task Force . Y, concretamente en España, el Ministerio de Educación (2008) financiaría multitud de trabajos bajo el tema de la exclusión social. A todo esto, el año 2010 es declarado “Año Europeo para la Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social” (v. en Herzog, 2011; p. 610).



del pasado, y *superetnica*, debido a que representa a la nación como una nueva y más elevada forma de etnia. En el fondo, “sí que se incluye y excluye a determinados grupos étnicos. Esta exclusión es lo que convierte a grupos en <<minorías>>” (Baumann, 2001: p. 45), de forma que, para ser verdaderamente postetnico (o inclusivo), el Estado-nación tendría que dejar de construir su nación a partir de una superetnia. “Un Estado-nación multicultural es una contradicción en sus términos” (Ibid., pág. 46).

Por otro lado, la visión de la inclusión social se ha referido en muchos casos a aquel proceso que asegura que todas tenemos equidad de oportunidades y recursos para participar en la vida económica, social y política en condiciones de vida normales. La inclusión ha hablado junto a la integración, la cohesión y la justicia social, mientras que la exclusión se ve como una producción social causada tanto por los mecanismos generales de la sociedad como por el funcionamiento de las instituciones. Desde nuestra experiencia, la inclusión es eso siempre y cuando haya sido el grupo dominado (el excluido) quien determine qué sentido tiene para sí la economía, la educación, la política y lo social, y qué papel quiere desempeñar en cuanto a la sociedad general. La inclusión, por tanto, se genera a través del respeto, de la emancipación, del empoderamiento, y de la libertad, de una sociedad cuyas bases y principios son la igualdad en la diversidad.

Por último, y no por ello presuponiendo que sea en la misma línea temporal que hemos ido desraizando, pondremos la atención en cómo la AE se ha ido desarrollando dentro de España durante éste y el anterior milenio.

#### 1.4. Antropología de la Educación en España

La Antropología de la Educación en España tiene corta trayectoria, principalmente debido al periodo de la dictadura franquista. Esto hizo que no fuese hasta 1976 cuando se presentasen — como tal— tres trabajos<sup>83</sup> referentes a la AE española entre 1976 y 1989 (hecho que muestra la falta de desarrollo de la disciplina en estos tiempos), y todos ellos presentados en la Universidad Complutense de Madrid. El último de los tres, el trabajo de Javier García Castaño, además, genera una bibliografía amplia que abarca los estudios sobre cuestiones educativas.

En su trabajo *La antropología de la educación en España: la impronta de la inmigración y de los intereses académicos*, María Isabel Jociles Rubio (2006) detalla mediante un cuadro de referencias cuáles han sido las tesis doctorales escritas hasta la época en la que es publicado con una línea temporal dividida entre el antes y el después de la década de los 90. Hasta dicha época,

---

<sup>83</sup> Díaz Maderuelo, R. (1976). Antropología y Educación: estudio de un caso desde la perspectiva de la teoría general de sistemas (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid); Caravantes García, C. M. (1985). Antropología y procesos de endoculturación. Modelo etnográfico para el análisis de una institución educativa. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid); García Castaño, F. J. (1989). Transmisión cultural en una institución educativa universitaria. Análisis antropológico de la relaciones docente-discente. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid).

los años de las Olimpiadas y la EXPOsición mundial, podríamos decir que la literatura, y por tanto el discurso, de la AE como disciplina se encuentra en construcción, siendo muy poco prolifera (como hemos visto, sólo tres trabajos desde el 76 al 93). Es a partir del año 1993, con la tesis presentada por Ángel Díaz de Rada Brun<sup>84</sup> y la presentada por Juan Luis Alegret Tejero<sup>85</sup> que comienza un nuevo periodo para los estudios y trabajos realizados en el campo de la antropología y la educación como una disciplina conjunta. En 1996 vuelven a ser presentados dos trabajos<sup>86</sup>, esta vez en la Universidad de Granada, de forma que para los años del nuevo siglo, junto a las obras de Jordi Pascual i Saüc (1998) y Pepi Soto (1999) en Barcelona, ya aparece una idea más o menos integrada<sup>87</sup> de lo que la antropología tiene que ofrecer a la enseñanza en el modelo educativo español.

En parte de la obra más temprana podemos encontrar diferencias a la hora de entender la AE dependiendo de si tales concepciones son por parte de la Antropología sociocultural o de la Filosofía o la Pedagogía (en éstas dos últimas sin encontrar una mirada concreta y común hacia si existen relaciones entre la AE y las demás disciplinas, o no). Un ejemplo lo encontramos en José María Barrio (1995), quien estudia “el aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación<sup>88</sup>”, donde se presenta como “saber regional”, de forma que junto a la social y la cultural se conforman en una Antropología filosófica, vista igualmente como una Antropología general. Para Bouché et. al. (2002), sin embargo, ésta será una rama de la Antropología, pero no de la filosófica (si bien ésta es una rama también), cuando es aplicada a estudiar a las personas como sujeto y objeto de educación (2002; p.12). Por ello, catalogan a la rama filosófica como una rama más de las tres existentes (filosófica, científica y cultural) de entre las cuales la AE puede adoptar como modelo:

- Antropología de la Educación ‘filosófica’: determina no sólo los fines de la educación, sino también los medios.
- Antropología de la Educación ‘científica’: con carácter biológico y psicológico en referencia a la educación.

---

<sup>84</sup> de Rada Brun, A. D. (1993). La escuela y sus mediaciones: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia)

<sup>85</sup> Tejero, J. L. A. (1994). Cómo se enseñan los otros: análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica de los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña durante la década de los ochenta. Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>86</sup> Pulido Moyano, R. (1996). Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad. (Tesis doctoral. Universidad de Granada); Lozano Bello, A. (1996) Escolarización de alumnado gitano: diseño y contexto en la construcción infantil de alteridad. (Tesis doctoral. Universidad de Granada).

<sup>87</sup> Véase Cuadro I en la obra de Jociles (2006).

<sup>88</sup> Al respecto, señala Jociles (2006) que el estudio muestra un recorrido por la historia de la antropología social, donde se “pretende ser un puente entre el cuantitativismo de la teoría sociológica —centrado en culturas urbanas— y el cualitativismo de la antropología cultural —en su estudio de las culturas ágrafas arcaicas” (Barrio, 1995; p.161).

- Antropología de la Educación ‘cultural’: la educación es vista como factor de socialización y de transmisión cultural (Jociles, 2006; p.118).

A tenor de lo anterior, David Reyero (2000) muestra en su trabajo cómo la filosofía está en detrimento de las disciplinas empíricas dentro del currículo de la licenciatura de Pedagogía, lo cual ha hecho que la AE esté presente. El autor expone que “mientras que para la filosofía, el relativismo ha supuesto prácticamente la causa de su desprestigio y su pérdida de sentido, la antropología empírica actual encuentra en él una de sus principales características” (Ibid., 2000; p.97). Su trabajo se apoya “casi en exclusiva” (Jociles, 2006) en el pensamiento de Jacinto de Choza y Henry Giroux, en contra de los argumentos de Rorty, quien ve la filosofía como una justificación del *status quo*, mientras que la antropología busca la forma de “aumentar las posibilidades del discurso de nuestra cultura, esto es, de ampliar el lenguaje y por lo tanto los sujetos de derecho” (Reyero, 2000; p. 101). Todos estos debates, por no extendernos en ellos puesto que se pueden consultar los trabajos<sup>89</sup> y obtener una idea más amplia al respecto, parecen recordarnos a aquellos habidos [casi]hace más de ochenta años, concretamente entre 1920 y 1940 en Estados Unidos.

Como apunte significativo sobre el crecimiento de la AE española, de 2000 a 2006 vemos que se dan diez nuevos trabajos (hablamos de tesis doctorales), lo cual hace una media de un texto por año en lo que recorre desde 1990 hasta 2006.

Hasta ahora, los trabajos han divergido en parte de su contenido puesto que se han abordado temas muy dispares que, grosso modo, nos recuerdan también a los primeros años de la literatura creada para la misma disciplina en otros lugares (principalmente Estados Unidos): procesos de endoculturación; transmisión cultural (que aborda los procesos en los que la cultura se transmite-adquiere siendo esto el objeto de estudio); la etnografía como metodología para el análisis de la realidad; la diversidad étnica, tema que surge a partir de los 90 y que es abordado casi por todas las que presentan en estos años y, de forma más concreta, por Ángel Lozano cuando nos acerca a la realidad española de la época junto a gitanas y Teresa San Román junto a sus aportaciones en el abordaje socioantropológico de la escolarización gitana (denominada aquí como “minoría étnica interna”), así como del racismo en los discursos sobre la diversidad (Alegret 1993) o en la práctica escolar (Ortiz Cobo, 2005) y la segregación (Pascual, 1998), la construcción infantil de la alteridad (Pulido, 1996); desencuentros entre profesorado y alumnado (Francé, 2001); la interétnica (Serra, 2001); la formación del profesorado en contextos multiculturales (Tovías,

---

<sup>89</sup> Reyero, D. (2000). *¿Es la antropología el final de la filosofía de la educación?*, en *Enraonar*, núm. 31, pp. 95-105; Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica*; Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey; Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra; Geertz, C., & Clifford, J. (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*; Reynoso, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Gedisa; Reynoso, C. (1998). *Corrientes en antropología contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.

2002); entre otras autoras (Jociles, 2006). Pero, en lo que se diferencia, y esto podemos verlo a través del trabajo de Antonio Colom (2005), apoyado en los que hicieron por su parte Castaño y Pulido (1994), es que, a diferencia de Norteamérica, se pretende contestar a qué antropología de la educación debería darse en la licenciatura de Pedagogía.

Por su parte, las antropólogas<sup>90</sup> mostrarían consenso a la hora de considerar la AE como subdisciplina de la Antropología sociocultural, lo cual le otorga carácter empirista. Carmen Ortiz (2003) dedica su artículo, precisamente, a la reconstrucción de la Antropología pedagógica (AP) habida en España en las primeras décadas del siglo XX, hecho que Dolores Juliano (1991) hubiese establecido anteriormente, salvo al catalogar la AP en el mismo sentido que la AE (no como complementarias, sino como sinónimos) de forma que se hace imprescindible, “subdisciplina ineludible” (Jociles, 2006; p. 121), para conocer “cómo actúa la escuela [...] frente al problema que representa la multiculturalidad”.

Un discurso algo más diferenciado lo encontramos en el trabajo de Silvia Carrasco (2002), donde su trabajo intenta diferenciar entre la Antropología *de* la Educación y la Antropología *para* la Educación. La primera, analiza y describe la realidad de forma que se concreten las dinámicas sociales y culturales dadas en el proceso de educación, mientras que la segunda buscaría mejorar los procesos, una vez entendidos, “en función de los objetivos educativos en cualquier contexto sociocultural” (Carrasco, 2002; p. 333). Es decir, observamos que en la diferenciación llevada a cabo por la autora, podemos encontrar parte del discurso que se origina en cuanto a cómo la teoría debe sustraer una práctica, y cómo el cambio/transformación social debe ser el objetivo principal (hecho que nos puede recordar, asimismo, a los debates originados en torno a los conceptos de ‘teoría de la acción’<sup>91</sup> y la ‘teoría para la acción’<sup>92</sup>).

Carrasco, de igual forma —y debido en parte a ello—, expone dos modelos teórico-metodológicos trazados para encontrar razones en torno al tema del fracaso y/o éxito escolar de las ‘minorías’<sup>93</sup>. Por un lado, el modelo de las “discontinuidades culturales entre instituciones primarias de socialización y educación formal” (Carrasco, 2002; p.341) —representados a nivel

---

<sup>90</sup> Juliano, 1991 y 1996; García Castaño y Pulido, 1994; Carrasco, 2002; Ortiz, 2003.

<sup>91</sup> Luckmann, T. (1996). Teoría de la acción social. Dialnet. (Entre otras publicaciones de distinta autoría); Habermas, J., & Redondo, M. J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 2, p. 469). Madrid: Taurus. (Entre otras publicaciones de distinta autoría)

<sup>92</sup> Carr, W. (1996). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Ediciones Morata; Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Búsqueda de Ayllu. (Entre otras publicaciones de distinta autoría).

<sup>93</sup> Como hemos expresado con anterioridad, entrecorrimos la palabra *minorías* puesto que, como afirmamos, las entendemos como *minorizadas* desde el concepto de que no hay ‘minorías’ o ‘mayorías’ en la diversidad, y debido también a que el hecho de llamarlas ‘minorías’ legitima acciones paternalistas y violentas desde aquellas que se confirman como ‘mayoría’ y ayuda a reforzar la idea de que los conocimientos de tales grupos, por tanto, son menores, o ilegítimos, o ingenuos, o cualquiera que sea la empleabilidad de la dialéctica para inferiorizarlos.

internacional por culturalistas como Wolcott, Spindler y Erickson—, y, por otro, el modelo; representado en el enfoque ecológico-cultural de Ogbu y quienes le siguen, que prioriza sobre “las fuerzas comunitarias y el estatus desigual de las diversas minorías y mayorías en la estructura social [...] que condicionan y provocan la aparición de diferencias culturales secundarias, entre las que destaca el rechazo a la identificación con la cultura escolar y la vía académica” (Carrasco, 2002; p.341).

Según María Isabel Jociles (2006), son cinco los procesos que hacen que se desarrolle la subdisciplina y que tienen lugar a partir de los años noventa: 1) la confrontación de intereses de antropólogas socioculturales; 2) el auge entre investigaciones educativas de la etnografía; 3) la implantación a mitad de los noventa de la licenciatura de Antropología Social y Cultural; 4) la percepción de que el sistema educativo se está resintiendo y puede hacerlo más con la llegada de inmigrantes; y 5) debido a las dificultades que se prevén a causa de la escolarización de jóvenes inmigrantes, se despliegan medidas para las que son tomadas en cuenta a quienes trabajan en la antropología sociocultural. (Ibid., pp.127-128).

Surgen, además, y en parte debido a la proliferación de trabajos y estudios, equipos de investigación interesados en la AE en torno a nuevos proyectos. Entre estos, encontramos el equipo coordinado por Silvia Carrasco (Universidad Autónoma de Barcelona) y que, junto con el LEI, se presenta como el más extenso en cuando a personas que en él participan y que mayor número de trabajos empíricos ha presentado (Ibid., p.129). La subdisciplina ha experimentado un desarrollo fundamental, de forma que ha encontrado su especialización en el estudio de las ‘minorías’ étnicas y en la intervención socioeducativa con relación a ellas (Ibid., p.130), como podemos apreciar en el trabajo de San Román (2011). No tanto, parece, en el tema de la juventud (como sí se hubiese desarrollado profundamente en Inglaterra o Estados Unidos), aunque encontramos desde otras subdisciplinas como la Antropología social y la cultural a autores como Carles Feixa, que hará sus aportes particulares desde otro campo pero con una visión que nos puede ayudar a entender a la juventud como grupo, como ‘cultura juvenil’, y en ello encontrar herramientas para trasladar al terreno educativo.

Realizado el recorrido a través de los principales trabajos y pensamientos habidos en el panorama de la AE en España, observamos que los discursos han seguido —de una forma u otra— la estela marcada por la AE a nivel internacional (repetimos, sobre todo la Norteamericana), y se han llegado a reconocer hechos particulares que muestran el carácter bien estructurado que ésta posee en nuestro país. Si bien, también es cierto, los últimos trabajos realizados nos hacen pensar que estamos en el camino correcto, no existen multitud de ellos, ni tampoco un gran



número de universidades<sup>94</sup> en el territorio español (y en esto podemos encontrar razón a lo otro) donde se imparta —como tal— la asignatura de Antropología de la Educación. Además, podríamos decir que todavía no hay una determinación clara —que poco a poco sí que comienza a reconocerse en el panorama internacional— hacia qué significado tiene el activismo como eje fundamental de la antropología, de la teoría y de la práctica, en cuanto a la procuración que se reclama por transformar la realidad actual de los grupos marginados y *minorizados* donde —normalmente— se trabaja. Ocurre, además, que se ha trabajado junto a recursos como la etnografía, también la Investigación Aplicada, recogiendo herramientas como la Observación Participante, y/o trabajado desde la Investigación Acción-Participante; pero hasta ahora no se ha mostrado (sea mediante la etnografía, en este caso) una imagen completa de los terrenos donde los trabajos se han realizado.

Esto no sólo ha ocurrido en España, sino que podemos observarlo a nivel internacional. Existen multitud de trabajos que analizan situaciones concretas, pero lo hacen poniendo el foco en un grupo, o en varios, y en los procesos particulares de dicho grupo. En el caso de la AE, y otras disciplinas que han servido como trampolín a pensamientos adoptados posteriormente por la AE, hemos visto (y esto ocurre también en el trabajo de Paul Willis (1977), aunque las diferencias de la época materiales y simbólicas hayan de ser tenidas en cuenta) que falta una etnografía completa, donde se analicen todos los elementos que conformen la educación, las relaciones, los discursos, los procesos educativos y de educabilidad (tanto del alumnado como de la formación del profesorado), la imagen que se proyecta desde cada agente como grupo pero desde la individualidad, y todo ello para sustraer una práctica que genere cambio, que transforme el lugar donde es proyectada, al mismo tiempo que se transforma mediante la participación de las personas de dicha sociedad.

Concretamente en España, vemos que falta sumar fuerzas —generar sinergías en lugar de segregirlas—, y, tal como analiza Jociles (2006; p.130), si bien se han abordado temas como la violencia étnica (Carles Serra); la educación en contextos multiculturales (Pepi Soto, por una parte, y Caridad Hernández y Margarita del Olmo, por otra); el juego en ellas (Cris Molins); la interculturalidad (Dolores Juliano); y la educación desde dicha perspectiva (Javier García Castaño, Lorenzo Capellán de Toro y Antolín Granados); las nuevas ‘minorías’ (Santiago Prado); las dinámicas escolares y comunitarias del alumnado (Jordi Pàmies); la educación de jóvenes de familias mixtas (Dan Rodríguez); la diversidad normativa de la educación institucional (Santiago

---

<sup>94</sup> Entre las pocas existentes, destacan la UNED, la Universidad Complutense de Madrid, la Autónoma de Barcelona, la Universidad de Granada (dentro del currículo de la licenciatura de Pedagogía), la Universidad de Sevilla y —aunque de forma no explícita puesto que se encuentra inmersa en asignaturas con otros nombre— en la Universidad de Navarra (dentro del grado de Pedagogía). Si también es cierto que, ocurre que en otras universidades donde se desarrolla el grado o master en Antropología social y/o cultural pueda contemplarse parte de lo desarrollado por la AE.

Martínez); las diferencias en el desarrollo de políticas de integración (María García-Cano); las relaciones entre educación e inmigración (Óscar Fernández y José Luis González Arpide); la inmigración y las minorías desde su relación con la educación (Silvia Carrasco); las políticas educativas de desarrollo (Neus Buerba); la defensa de la etnografía y sus particularidades/ventajas (Velasco y Díaz de Rada);o todos estos temas desde una perspectiva general (María Isabel Jociles), entre otros temas que surgen de los anteriores, vemos que en la actualidad se hace necesario unificar dichos esfuerzos, dichos discursos, y proponerlos junto a las metodologías principales para ser capaces de obtener un significado completo de lo que sucede; y así intentar cambiarlo.

Como decíamos, si bien es cierto que ‘todo’ ha quedado descrito y/o trabajado desde multitud de obras —hablando del panorama global—, no se ha realizado con tanto énfasis mediante el aporte de un conjunto de ese ‘todo’ que represente a una parte y otra, a las diferencias culturales pero también las similitudes, de forma que el cambio se produzca desde todos los terrenos, junto a todas las personas. Así, conociendo y reconociendo el ‘todo’, podremos establecer razones para transformar conjuntamente tanto la educación como la sociedad. De hecho, sin que una no se sume al cambio, dicha transformación parece abocada al fracaso en tanto que los poderes no estarán reconocidos y los intentos/deseos por recuperarlos y ejercerlos seguirán latentes. La transformación que deseamos, en cualquier caso, debe comprenderse desde la diversidad.

La *diversidad*, como concepto, aparece destacada en estudios recientes, sean en Antropología como en cualquier otra ciencia social. Si bien el trabajo antropológico siempre ha buscado poder describirla —y eso se muestra en que los estudios se han situado en aquellos lugares que habían sido invisibilizados y dando voz a aquellas voces silenciadas—, el término, *per se*, comienza a ser utilizado a partir de los años 90 —donde conllevaría un cuestionamiento del poco explorado paradigma de la alteridad (Batallán y Campanini, 2007)—. Las preocupaciones iniciales se situaron en torno a la persona antropóloga como encargada de mostrar “lo otro”, de forma que se ganase una posición privilegiada (Geertz, 1987; 1996; Marcus y Fischer, 2000; v. en Batallán y Campanini, 2007). Cuando la Antropología de la Educación estaba consolidada y se esperaba una acción por parte de los trabajos antropológicos, lo que se pretendía, a través de la participación , era “devolver la voz” (Batallán, 2005), a aquellos grupos sobre los que hemos hablado.

Pero todo esto, especialmente, cobra sentido a partir del S.XXI<sup>95</sup>, y sobre todo en la última década, donde ya se había descrito un escenario menos alentador del que describía el

---

<sup>95</sup> En 2001 aparece, como altavoz para el reconocimiento del término, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. En su Artículo 1, la muestra como una manifestación de “la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad” que “debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. Tal vez, y esto ya como premisa personal, en estos primeros intentos faltase reconocer la diversidad individual.

“optimismo” inicial de las políticas educativas (Batallán y Campanini, 2002 y 2006) habidas en torno al tema que tratamos y en referencia a quienes eran discriminadas. La *diversidad en entornos educativos* es la que nos preocupa a continuación. La diversidad engloba el género (hombre-mujer-transexual-intersexual-transgénero,...), la sexualidad y las orientaciones (lesbianas-gay-bisexual-asexual,...), las etnias y las culturas, la procedencia, el nivel económico, las opciones políticas, el culto y credo,... Nuestra tarea, en cierto modo, no es la de describir la diversidad, puesto que —sobre lo que hemos aprendido— la *diversidad* representa *todo*, sino tejer una red de acciones que se han llevado a cabo desde la Antropología de la Educación —en el último capítulo de este apartado veremos las acciones activistas llevadas a cabo— en torno a dicha noción.

Entender la diversidad en el aula, en los centros educativos, hoy cobra mayor importancia que nunca si observamos que cada vez se procuran mayores categorías —que no dejan de ser etiquetas— para definirlo todo. Pero no es el hecho de querer definirlo todo, sino de pretender visibilizarlo. La visibilidad, en este sentido, es la primera puerta a traspasar en el camino de la igualdad en la diversidad; la segunda es la del respeto. Ésta, por su amplitud de reconocimiento, ha sido descrita y trabajada —entre otros temas— desde la ‘conciencia diversa’ (Bucher, 2000); la diversidad familiar en su relación con la escuela (Valdés, 1996; y Gimeno, 2004); desde la multidisciplinariedad del análisis del discurso como garantía a favor de la diversidad (Van Dijk, 2003); sobre cómo cambiar los prejuicios a través de la enseñanza para la diversidad en las aulas (Hogan y Mallott, 2005); la cultura en el proceso de ‘mundalización’ (Mattelart, 2006); en torno a la justicia social (Van Soest y García, 2008); la formación del profesorado en diversidad (Ball y Tyson, 2011); o las prácticas realizadas en torno a las realidades de jóvenes inmigrantes (Ríos-Rojas, 2014). Sobre todo, y desde nuestra experiencia personal, ésta se ha trabajado desde el activismo y desde la práctica de personas cuyo trabajo y esfuerzo diario se compromete con el respeto a la igualdad en la diversidad.

El ‘respeto a la diversidad’<sup>96</sup> ha sido tema central del relativismo cultural y se conforma en base a la censura de prácticas que —como hemos visto— atentan contra la independencia y la libertad a través de sus múltiples expresiones; “han fundamentado las denuncias contra la discriminación implicada en el evolucionismo social, esgrimiendo el ‘respeto a la diversidad’ como precepto doctrinario del relativismo cultural” (Batallán y Campanini, 2007; p.160).

La escuela, por su parte, estaría tratando el principio de ‘respeto a la diversidad’ desde el funcionalismo, que se reduce a un plano moral (Ibid., p.161). Esto es, la escuela dice que debe

---

<sup>96</sup> “Los juicios están basados en la experiencia, y la experiencia es interpretada por cada individuo en los términos de su propia endoculturación” (Definición propuesta por Melvin Herzkovits para la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas de 1947).



procurarse el respeto a la diversidad, pero sus propias bases constituyentes como sistema educativo hacen lo contrario<sup>97</sup>; hecho profundamente documentado a través de los trabajos etnográficos<sup>98</sup> que muestran la escuela como una institución incapaz de entender la diversidad en su proceso de democratización; y un ejemplo más directo y menos abstracto de ello lo encontramos en la creación y proliferación de ‘programas alternativos’, o ‘programas de atención a las necesidades educativas especiales’, o ‘programas de atención al desfase curricular’,... José Durán (2009), expone que los sistemas educativos están redefiniendo los saberes en el “contexto de las transformaciones de mercado” donde la ideología moderna del rendimiento se “erosiona” debido a un crecimiento de la preocupación por el alumnado; “proceso de individualización y liberación” lo cual hace que pierdan confianza en su propia capacidad de definición de los saberes. El alumnado, en su etapa de juventud, se desvincula de la escuela y sus valores —que están limitados a un simple reconocimiento de la igualdad como una expresión más— donde no se procura nada que realmente “transcienda” a la esfera de las personas en sí mismas (Gauchet, 2002).

Concretamente en nuestro país, programas —que se recogen en nuestra etnografía— denominados PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) para quienes no ‘pueden’ seguir el ‘ritmo normal’ de la secundaria, el TRANVÍA para inmigrantes que no pueden sumarse a un aula de primeras, PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo)... aparecen como parches, como ‘apagafuegos’, que en lugar de resolver la situación la perpetúan. Un ejemplo, bien documentado a través de un trabajo resultante de una etnografía, también lo podemos encontrar en el trabajo recientemente publicado de Lori Ungemah (2015) *Diverse Classrooms, Diverse Curriculum, Diverse Complications: Three Teacher Perspectives*, donde —además de situarnos en que es un problema de antes y de ahora— recoge la experiencia de tres prácticas educativas distintas para afrontar un tema común; la diversidad. Sobre las acciones mencionadas —que siempre van dirigidas al alumnado— la autora muestra cómo muchas están poniendo como centro de sus peticiones un currículum más diverso, sabiendo que la diversidad curricular expresa retos tanto para el profesorado como para el alumnado.

Los sistemas educativos proclaman que “las diferencias culturales están en el origen de las desigualdades y de las desventajas educativas”, mientras que, contradictoriamente, “se considera necesario preservar dichas diferencias como signo de un sano pluralismo democrático” (Durán,

---

<sup>97</sup> Al igual que ocurre con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de nuestro país —al igual que con sus predecesoras—, que entre sus artículos se presente el ‘respeto a la diversidad’ como un principio fundamental no garantiza que, en efecto, se esté haciendo. De hecho, por como se continúa describiendo a sí misma la misma ley, donde todo es medible en base a unos saberes preconcebidos y prediseñados por una cultura (dominante), dicho principio de respeto a lo diverso se representa como una contradicción en sí mismo.

<sup>98</sup> La etnografía, en este ámbito y en otros muchos, se muestra como una fuente de conocimiento y como una herramienta de crítica a la sociedad dominante (Malinowski, 1920).

2009), que resulta[degenera] en una acentuación de dichas ‘desventajas’ (Lash, 1999; y Gauchet, 2002). El principio de respeto a la diversidad requiere “reformular colectivamente los contenidos, alcances y orientación de la democratización escolar” (Batallán y Campanini, p.172). Todo ello, según las autoras, precisa que de igual forma, distingamos entre ‘ciudadanía’ como convivencia social de ‘ciudadanía’ como producto histórico (p.171) de forma que el concepto de ‘obligatoriedad’ no tenga que presumir un hecho negativo, sino que sea entendido como un principio de igualdad, un derecho de toda persona, en la diversidad.

“¿Para qué prepara la escuela si no es para reconocer la igualdad y la diversidad que actualmente carecen de contenido ni realidad? La escuela ha perdido su legitimidad” (Durán, 2009) y corre el peligro de, pretendiendo continuar su trayectoria en base a que lo que ‘hay que enseñar’ queda supeditado a quién y cómo lo aprende, “convertirse en un discurso que no trasciende la esfera de la pura retórica moral” (Arendt, 2003d; p.300). Ya no se trata de educar para ‘el mañana’, sino de centrarse en las propias personas y en su ritmo particular para alcanzar sus horizontes (Gauchet, 2002; p.160). El docente, en este sentido, será la persona que “acompañe y guíe” en el proceso de aprendizaje (Arendt, 2003d).

Todo esto nos sitúa en lo que parece será el centro del debate o, al menos, debiera serlo. Precisamente, reconociendo que todas las sociedades —especialmente las grandes sociedades de grandes países y ciudades— se forman por multitud de grupos de personas, con algunas características peculiares y particulares y otras comunes, en lo que entendemos como diversidad, hablar de ‘minorías’ carece de sentido; salvo si pretendemos legitimar la idea de ‘*inferioridades naturales*<sup>99</sup>’. Desde nuestra idea de diversidad, más que hablar de respeto a ésta —puesto que somos parte de ella y no hay otra alternativa salvo la de respetarnos—, pretendemos —y así hemos actuado— *embrazarla*.

Para la acción que pretendemos —sea ésta social o educativa— el término de ‘*acción para la igualdad en la diversidad*’ parece captar mejor la idea que pretendemos. No hablamos de ‘inclusión’ en la diversidad. Precisamente, diversidad evoca que todas las personas somos distintas, que vivimos de forma diferente y en contextos dinámicos, y por ende somos todas igualmente distintas. Igualdad y diversidad, en este sentido, van ligadas. Somos diversas, lo cual nos dice que partimos de un mismo principio: somos iguales en la diversidad. El cambio social que se requiere entre nuestra comunidad, que es diversa, debe entender a dicho principio como eje de toda acción. No debe ser un cambio para la ‘inclusión’, ya que, como decían los carteles que creamos para trabajar el tema de la exclusión en el centro educativo: “no estamos fuera, estamos donde nos habéis situado”. Nuestra acción, la de la gente de los barrios de la Zona Norte,

---

<sup>99</sup> Inferiores debido a que las entendemos como menores, y naturales porque justificaríamos que vienen dada de forma natural, de manera dada, por lo que poco podemos hacer.

y el del alumnado del IES Las Lomas, debe ser para el cambio; y dicho cambio no es posible si no se genera desde nuestra diversa comunidad.

Y queríamos despedir el apartado considerado como fundamentación teórica de la mano de un texto de Esteban Krotz (2000<sup>100</sup>) que habla de la importancia de no sólo reconocer la diversidad, sino celebrarla a través de alternativas a la actualidad; esto lo hará desde el concepto de *utopía*. El autor muestra cómo hablar de utopía no es estar “fuera de la antropología. “Al contrario, ésta se encuentra en su centro como proceso cognitivo, como proceso de generación de cierto tipo de conocimiento sobre la sociedad” (p.6). Es una forma de soñar basándonos en una convicción. La Antropología, en su nacimiento, con su afán por romper con la teología y la filosofía, se distanció de tratar la alteridad cultural (pensamiento romántico y de la ilustración), donde la utopía quedó renegada (p.10). Por tanto, cuando hablamos de utopía lo debemos hacer sabiendo que “no está fuera”, tal vez que “tuvo que quedar fuera” para poder situarse como Antropología científica.

Krotz distingue en el seno de la antropología de muchos países latinoamericanos dos sectores: aquellas personas involucradas en movimientos y acciones políticas y sociales, y aquellas que han limitado su práctica a un ámbito académico. Las primeras “a menudo trataban de utilizar ciertos datos etnográficos, conceptos teóricos o análisis antropológicos como legitimación de determinadas estrategias políticas” (p.12). Para ello, debemos reconocer la presencia de una dimensión utópica como causa de su “potencial subversivo”. Nuestra tarea, por tanto, es la de documentar dicha diversidad cultural como “justificación racional de cualquier forma de vida social” (p.12). Recuperar la dimensión utópica significa luchar por un orden social que permite la felicidad de todas las personas. Para ello propone una pregunta: “¿Por qué no se puede ser, querer, tener, pensar, crear, vivir de otra manera? Descubrir tales ‘destellos utópicos’ sería central al trabajo antropológico” (p.13). Por tanto, hablar de utopía significa posicionarse en el centro del “multiverso sociocultural”: la diversidad. Y esto se procura en base al planteamiento de “hacia dónde se abre paso el proceso del mundo”. Desde nuestra experiencia, la de la acción-participante y el activismo — línea de trabajo y posición política que pasaremos a detallar en los capítulos siguientes—, sabemos que la utopía es el sueño de una comunidad que ha trabajado conjuntamente por un mundo mejor; un mundo justo, que respeta y ensalza la diversidad. Como Krotz cita, y nos hacemos eco, esta canción<sup>101</sup> de Víctor Jara refleja muy bien dicho sentimiento:

---

<sup>100</sup> Krotz, E. (2000). Diversidad sociocultural y alternativa civilizatoria: sobre algunas relaciones entre Antropología y Utopía. Boletín Antropológico (Nº48). Universidad de los Andes: Mérida.

<sup>101</sup> Víctor Jara (1969), “A desalambrar”. <https://www.youtube.com/watch?v=ppcqWpZUrK4>

Yo pregunto a los presentes	¡A desalambrar, a desalambrar!
si no se han puesto a pensar	que la tierra es nuestra,
que esta tierra es de nosotros	tuya y de aquel,
y no del que tenga más.	de Pedro, María, de Juan y José.
Yo pregunto si en la tierra	Si molesto con mi canto
nunca habrá pensado usted	a alguien que no quiera oír
que si las manos son nuestras	le aseguro que es un gringo
es nuestro lo que nos den.	o un dueño de este país.

(Victor Jara, 1969. *A desalambrar*)

Como síntesis del entramado recorrido, queríamos situarnos dentro de los distintos discursos por donde se ha estado moviendo la Antropología de la Educación. No podíamos descuidar los aspectos referentes a la cultura, a la transmisión cultural que se da en el entorno (Franz Boas, 1928) y a los procesos educativos que existen en toda manifestación cultural. Dicho contexto social, que en nuestro caso es un contexto marginado, debía ser entendido desde su todo, desde la ecología que mostraría Ogbu y Simmons (1998) que se refiere a las formas en las que las personas ven su mundo y cómo se comportan en él. Una ecología llevada a la etnografía, donde se discute junto a lo macro y lo microsocioal que Jhon Ogbu tan bien describiría. En nuestro estudio, además, hemos querido describir, entender y comprender, así como analizar el entorno y los factores y relaciones (saber-poder, dominación-dominado, casta-‘minoría’,...) que en él se producen, reconociendo la importancia de la etnografía, y cómo ésta, así como expondría Jean Schensul, ha sido uno de los factores clave en la importancia de la antropología dentro del ámbito educativo.

Para ello —y por el objetivo de transformación que pretendemos— además, debíamos incluir las “facetas políticas” que muestra Bernal (2006) en cuanto a la necesidad de investigar y realizar prácticas educativas con el fin de resolver problemas sociales. Aquí, por supuesto, debíamos darle importancia a la Investigación Aplicada, desde la que entendíamos que, sin un cambio fuera del aula, no podríamos conseguir una transformación que se extendiera en terreno y en el tiempo; es en base a dichas razones que nos situaremos en los factores que insisten fuera de la escuela, las alternativas educacionales que podrían darse, quién debería decidir sobre tales, quién debería facilitar que se implementaran, y si todo ello debiera hacerse a nivel de sistema educativo, en las escuelas, a nivel nacional, o en todos ellos a la vez. Coincidimos con Hervé Varenne (2008) cuando expresa que las antropólogas debemos pasar de generar teoría e invertir dicha teoría en cambio social.

Nos situamos, íntimamente, ante los problemas de comunicación interpersonal (alumnado-profesorado), el discurso de la alteridad (Pascual, 1997), los estereotipos de grupos sociales en las aulas, el contexto de la comunidad educativa, y también las escuelas como un sistema en sí mismo (Spindler, 1955). De igual forma, y desde lo anterior, debíamos observar y situarnos frente a las denominadas “discontinuidades culturales” (John Ogbu, 1982). Así como lo representaban Hilda Taba, por una parte, y Michael Willcockson, por otra, pondremos el énfasis en las relaciones intergrupales y en el uso de recursos comunitarios.

Para conocer dichas relaciones intergrupales, debíamos comprender que no podríamos dar una respuesta que atendiese la diversidad si no lo hacíamos desde dicha diversidad. Por un lado, debíamos observar los trabajos realizados en torno a la juventud, al profesorado, a las familias, al sistema educativo, etcétera. Desde ahí, iríamos adentrándonos en discursos como el de la alteridad y las interacciones ante retos educativos no previstos (Wolcott, 1967; 1987). Además de centrar nuestro análisis en las diferencias culturales, queríamos destacar los efectos de las distancias sociales encontradas en el entorno, en el centro educativo, en los estilos de lenguaje, los valores, los estilos cognitivos, (Trueba, 1988), y, por supuesto, en la práctica, el performance (Ogbu, 1990) y de los grupos oprimidos mediante una investigación aplicada que mostrase lo que podría, o no, funcionar —y lo que estaba, o no, funcionando—.

Desde Paul Willis (1977) —que ha supuesto la base fundamental para construir la etnografía del alumnado para nuestro estudio—, queríamos responder y situarnos frente a la lucha entre ‘clases’, a la reproducción en ámbitos educativos-laborales desde donde trabajar los distintos modelos de producción (Hakken, 1980). Paul Willis no sólo nos ha ayudado a comprender mejor la “cultura juvenil” de ‘clase’ obrera, sino que nos ha enseñado a desentrañar los modelos de producción de una determinada sociedad para así conocer como dichos grupos sociales determinan las posiciones que sus jóvenes deben ocupar. Para ello, asimismo, nos situaríamos junto al contexto social, lo cultural, lo económico y político que describe Lipman, lo simbólico e ideológico; de forma que pudiésemos discutir sobre qué papel tiene el centro educativo para reproducir, o transformar, la realidad.

Respondemos a la llamada de John Ogbu de superar los enfoques y discursos que proponen como causas del fracaso escolar al denominado ‘comportamiento disruptivo’ del alumnado, que tendría que ver también con el uso del término ‘performance’ (Ogbu, 1982; Ogbu y Simons, 1998). No aceptamos las hipótesis del fracaso educativo que construyen al alumnado, o las familias, de ser responsables y culpables de tal hecho. Aquí, por supuesto, evocamos el empleo del término de *resistencia* (Hall y Jefferson, 1975) de los grupos oprimidos, a lo que han denominado —y no compartimos definición— como minorías (Schensul, 1984, entre otras muchas personas), para estudiarlas desde las diferencias culturales del grupo social y de la

escuela (Spindler, 1989), desde el discurso particular del entorno, las “voces silenciadas” que muestra Katherine Schultz (2009) donde podíamos observar los rasgos que las personas de los grupos marginados han encontrado para auto-definirse —también silenciados—, y cómo construir un cambio que provenga de sus propias necesidades.

Y, en el cambio, tendríamos la oportunidad de transformación, de alcanzar la utopía.

Queríamos ofrecer un trabajo antropológico “para la educación”, es decir, antropología para la sociedad, pero también “de la educación” (Carrasco, 2002). Nuestro trabajo se apoyaría sobre ambos paradigmas, y es ahí donde reside el verdadero valor de la investigación; pues pretende analizar un entorno en pos de transformar la situación actual que lo sitúa marginado. Como decíamos, si bien es cierto que ‘todo’ ha quedado descrito y/o trabajado desde multitud de obras —hablando del panorama global—, no se ha realizado con tanto énfasis mediante el aporte de un conjunto de ese ‘todo’ que represente a una parte y otra, a las diferencias culturales pero también las similitudes.

Para ello, el activismo social habría sido nuestro trampolín de entrada a la lucha, a la acción, y marcaría parte del ritmo de la presente investigación mediante la unión de la teoría, de la práctica, y la justicia social que demandaba Mc Carty-Lomawaima (2002). Si el foco había estado en las personas, y, normalmente, fuera de los centros; para nuestro trabajo queríamos situarlo en el <<todo>>. Y hacerlo “en el todo”, significaba hacerlo también desde la lucha a la que llama Sofía Villenas (2012) mediante la acción.

Nuestro cometido, para todo esto, ha sido el de denotar el valor que merece a las personas, a sus discursos, a sus formas de ver y entender el mundo que les rodea, a las interacciones, de forma que se complementasen identidades y prácticas culturales que diesen como resultado una acción civil crítica y una educación que la empodere. Todo ello, realizado desde una Investigación-acción participativa con jóvenes, con sus familias (Hurtig, 2008 y Dyrness, 2011), con el profesorado —con el <<todo>>—, apoyados en la visión de Paulo Freire y Fals Borda y su forma revolucionaria de entender la educación de las personas. Esto, sin lugar alguno, lo hemos construido desde el comprender que la sociedad es diversa, que debe tener igualdad de oportunidades, y que dicha igualdad en la diversidad debía ser celebrada a través de alternativas a la actualidad (Krotz, 2000).



## 2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Así como se está exigiendo en la actualidad por parte de la Antropología (de la Educación, Social, Cultural,...), no bastaba con describir la realidad. Para nuestro estudio, queríamos aportar una explicación de los estados actuales, sí, pero de forma que consiguiésemos cambiar los elementos que estaban originando las prácticas opresoras que situaban a las personas, en este caso las jóvenes, como elementos ‘excluidos’ del sistema educativo. Nuestros objetivos de investigación, en base a los razonamientos expuestos, eran tres:

- 1) **Analizar** el entorno para ofrecer una descripción de la realidad desde los discursos particulares de la comunidad
- 2) Representar una **Acción** con la que poder trabajar sobre las necesidades de la comunidad; y —en base a tales necesidades—
- 3) **Transformar** la realidad que oprime y excluye de la educación a la juventud de los barrios donde nos encontrábamos.

Para conseguir alcanzar dichos objetivos era necesario plantear una metodología concreta para cada uno de ellos. Primero, el análisis quedaría recogido mediante el empleo de la etnografía. Esto conllevaría una observación participante, un trabajo de campo que se recogiese durante un periodo de tiempo considerable (han sido tres años como investigación más los previos como activista de la zona), así como el empleo de técnicas específicas para la recogida de datos y el análisis de estos. Segundo, se realizaría una Investigación-acción participante (IAP) que procurase un espacio de acercamiento a las distintas personas de la comunidad educativa y diese voz a las necesidades particulares de los distintos grupos. Durante la IAP, que también formaría parte del trabajo de campo, no se prescindió de la observación —todo lo contrario—, ni de otras herramientas utilizadas para la etnografía. Tercero, realizar —tras el análisis y la propuesta de acción— un modelo educativo basado en las necesidades de las personas y de acuerdo a sus circunstancias de forma que se atendiese la igualdad en la diversidad para una emancipación y empoderamiento del grupo. El modelo, que representa el aporte mayor del estudio, será el que proponemos como Modelo Educativo Discursivo.

Una vez descrita la metodología particular, se presenta el estudio en sí (la etnografía, la IAP, y el modelo), para concluir con un breve resumen de las partes fundamentales a destacar. Dicho resumen, por su naturaleza, enlazará unas con otras de forma que el significado completo sea entendido desde un trabajo con distintos procesos, y mismo objetivo.

Debido a que la primera parte (Parte 1) es la presente, queríamos proseguir estas líneas desde la base primera que permitió el proceso de actuación y transformación del trabajo que presentamos: la etnografía (Parte 2). Su esencia, en parte, es que está en movimiento, que varía dependiendo de su contexto y de su transcurso, de su objeto de estudio —que podría también ser



objeto de estudio su razón de ser misma—, y de la persona que la lleva a cabo. La primera premisa que debemos tener en cuenta, de acuerdo a los textos que serán citados a continuación, será la de distinguir entre etnografía en general y etnografía en contextos educativos. Podemos afirmar que la etnografía<sup>102</sup> ha sido el método y la herramienta mediante y por la cual se constituye el proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social (Velasco, 1997), y también a los estudios enmarcados en la Antropología de la Educación (Wolcott, 1975; Ogbu, 1981; Erickson, 1984; entre otras personas).

Brevemente, antes de entrar en características propias de la etnografía escolar, se exige una parada en dos de los elementos —a nuestro ver indisolubles— que han hecho posible nuestro trabajo etnográfico; la *Observación Participante en el Trabajo de Campo*.

Al menos en el ámbito educativo, el mero hecho de residir un año “elsewhere” (‘por ahí’), no garantiza el haber ‘experimentado’ una “cultura distinta” (Varenne, 2008), puesto que la observación participante, en sí misma y para realizar una etnografía, requiere un largo tiempo de estancia (Ogbu, 1983; p.6). Éste último autor expresa que esto se hace necesario puesto que la escuela y su gente tienen su propio lenguaje, lo cual hace que los atributos personales sean tan importantes en las etnografías escolares como en cualquier otro tipo (Berreman 1968; Beattie, 1965; Freilich, 1970; Pelto y Pelto, 1978). En nuestro caso, el hecho de ser del barrio, posibilitaba el hecho de conocer dicho lenguaje del barrio, dicha ‘cultura’ del entorno; pero no debíamos descuidarnos en creer conocerlo todo por el mero hecho de residir allí. Nuestra tarea sería la de deconstruirnos, puesto que nuestra óptica como parte del vecindario vendría enmarcada desde la posición que en dicha comunidad habíamos ‘ocupado’. Una vez conseguido esto, podríamos comenzar a construirnos desde una visión holística del barrio, de sus gentes, y de sus múltiples y diversos discursos. Es decir, debíamos volver al entorno sin pretensión alguna, salvo la de aprender. Si hay algo distintivo sobre antropología, sería que ésta postula que “lo más importante sobre la humanidad será aprendido a través de una forma particular de interacción incontrolada” (Varenne, 2008; p.4), lo cual nos lleva a la observación-participante, y a la necesidad de una ‘imaginación etnográfica’ (“ethnographic imagination”), tal y como sería propuesta por John Ogbu. Además de esto, nuestro objetivo era el de poder producir un cambio junto a la comunidad. Esto haría falta entenderlo desde una Investigación Aplicada que, como observaremos, se realizaría como una Investigación Implicada.

Los datos principales son descripciones narrativas (diario de campo, notas en el diario,...) basadas en la observación directa, conversaciones informales, la experiencia personal, y también

---

<sup>102</sup> En los años 80 era definida como “phenomenological”, “naturalistic”, “multimodal”, “interpretive”, and “holistic”, ante lo cual, según palabras de Robert Schensul (1984; p. 66), debíamos prestar especial cuidado de no estereotipar la antropología y cómo ello sugería que en nuestro trabajo, como antropólogas, estamos interesadas en “sociocultural interpretations of ongoing patterned relationships among elements in a system” (Ibid., p.66).

mediante la participación observante (Ibid., p.38), cuyas habilidades esenciales residen en el mantenimiento del rol y la ética, la observación, la grabación como el “cuidado y alimentación de las notas de campo” (Edgerton, 1978), la entrevista, y la reducción de datos para su análisis (Levine, et. al., 1980). John Ogbu (1983), por su parte, expone que para hacer una buena etnografía de la educación debemos procurar una observación participante del tipo que nos muestra la antropología tradicional, así como Berman (1968; p.337) recoge sobre ésta. La O.P. no sólo se requiere observación, sino también, como expondrían Bandura y Walters (1977), una participación, pues maximiza el acercamiento y el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma que asegura una identificación mayor con el modelo<sup>103</sup>.

El trabajo de campo ha representado la fase primordial de nuestra investigación etnográfica (Velasco, 2006), ya que es “la experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos” (Stocking, 1993; p.43). Por su parte, Honorio Velasco expresaría —sobre las particularidades del trabajo de campo— como éste nos permite “describir”, “traducir”, “explicar”, e “interpretar” (2006, pp. 14-24). El trabajo de campo nos permite obtener y producir información a través de dos opciones básicas: la observación y la entrevista, que deberán ser complementarias de forma que se obtenga una visión del *todo*. En particular, ambas técnicas —observación y entrevista— proporcionan *descripciones* y, tejida sobre el *diálogo*, nos muestra el *discurso* ajeno (Velasco, 2006; p.10).

Para acercarnos a la comunidad (educativa-social), lo primero era diseñar una plan de trabajo: el trabajo de campo. Éste se ha dispuesto —además de la experiencia previa— durante tres cursos lectivos (desde el año 2012 al 2015). Durante dicho trabajo de campo fueron necesarias distintas herramientas. Algunas de ellas surgieron de un análisis previo, en el diseño de la propuesta, y otras, como observaremos, fueron sumándose al trabajo a medida que éste lo requería. En todo momento —y esto es en este apartado metodológico igual que en el resto— se ha realizado mediante la observación participante, donde la cámara no estaba en nuestra mano, sino flotando sobre nuestras cabezas. Esta observación directa, que en algunos momentos sólo era eso (observación), requería de una participación en las actividades, en la vida cotidiana, en los proyectos que se estaban realizando, etcétera. Así como describiera Herne Varenne (2008, p. 45), “lo que tiene mayor importancia sobre la humanidad será aprendido mediante una forma particular de interacción incontrolada (la observación participante) con quienes daremos la oportunidad de enseñarnos lo que es más importante para ellas”.

---

<sup>103</sup> Modelo —de acuerdo a la teoría del aprendizaje social— como persona, comunidad,... con quienes la persona que aprende se identifica (v. en Velasco, 2006; p.7).

Entre los elementos principales que conforman el diseño global de la investigación, aparecen los componentes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, las familias, los colectivos de la zona y la ciudad<sup>104</sup>, y el entorno inmediato como compilación de los anteriores. Para atender todo lo descrito, y como se ha mencionado, se observó de forma participativa, implicada, mediante una metodología para la acción y mediante la triangulación de instrumentos como forma de obtención de los resultados deseados. Parte de las herramientas empleadas para recabar los datos necesarios de carácter primario han sido las entrevistas personales, las charlas formales e informales, los grupos de trabajo, el trabajo previo como vecino y activista de la zona y el trabajo actual como activista en un colectivo de la ciudad, la convivencia, y la experiencia como alumnado y como docente-investigador en el centro. Las fuentes de información secundarias, que han quedado recopiladas en el apartado visto sobre la fundamentación teórica, nos darían las bases para saber desde dónde nos situamos a la hora de proponer cada metodología. Los distintos elementos que conforman el trabajo se han querido reflejar desde el eje transversal que ha marcado el ritmo y las formas en las relaciones entre las participantes de forma multidimensional, así como multicultural: en causas económicas (consumo y producción de las familias), en lo político-legal (participación política, percepción del sistema, protección social, ...), en las prácticas sociales y de relación interpersonal (intragrupales y hacia fuera del grupo, visto esto desde la perspectiva de cada uno) y en lo cultural-educativo (en tanto a los procesos de ‘penetraciones’ culturales, las amenazas habidas, y la potestad de cada cultura, etnia, o grupo para poder desarrollarse y emanciparse libremente).

Como parte fundamental que es, nuestra “información primaria”, además de otros aspectos, se basó en la realización de un total de 178 entrevistas grabadas y transcritas, más 234 personas —aproximadamente, puesto que han sido más del doble las que han ‘estado’ en algún momento presentes en el trabajo— con las que se habló de manera informal. Dichas entrevistas han sido las que han hecho posible el análisis de distintos paradigmas de importancia relevante a toda la comunidad, y quedan registradas<sup>105</sup> en el conjunto global de etnografías. Estas son, en definitiva, la espina dorsal que ha mantenido en pie el proceso al completo. Personas que fueron ‘seleccionadas’ como informantes, otras que fueron apareciendo como una necesidad durante el trabajo de campo, otras que llegaron por sorpresa y se convirtieron en una parte fundamental, y, en definitiva, toda aquella persona que sintiera que tenía algo que decir. Gracias a ello, el conjunto de entrevistadas —así como aquellas que fueron entrevistadas de manera no formal y no quedaron grabadas— han dado un carácter particular a la investigación-acción participativa, donde se ha trabajado mano a mano con la comunidad educativa al completo, y principalmente

---

<sup>104</sup> Asociaciones del vecindario (AAVV); Asociaciones Juveniles; Otras Asociaciones (Federación Secretariado Gitano, Diversitat LGTBI Alacant, Jóvenes solidarios, AIMRA, PANUDES, entre otras).

<sup>105</sup> La conversión de audio a texto se hizo mediante escucha y transcripción a mano, de tal forma que no se perdiera algunos hechos importantes como puntos suspensivos, silencios, interrupciones, etcétera.

con el alumnado. En este caso, las entrevistas, fueron diseñadas con preguntas de tipo abierta o no estructurada (familiares y alumnado) y semi-estructuradas (docentes, colectivos, trabajadores sociales y responsables de gobierno).

Nuestro papel, de acuerdo a las palabras de Griaule, consiste en representar de la mejor forma el ‘juego de máscaras’ del que debemos hacer cuentas, sabiéndonos “afables camaradas de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto, un padre compasivo, etcétera [...], así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo” (citado por Clifford, 1983; p.139). Y más incluso cuando el trabajo de campo se realiza en un entorno educativo, donde —en muchas ocasiones— vemos que el estudio se realiza en el seno de organizaciones, de forma que “solo con dificultad llegan a producirse relaciones igualitarias” (Velasco, 2006; p.6). Parte de la importancia de nuestro trabajo de campo, en sus múltiples categorías y etapas, ha sido precisamente este ‘juego de máscaras’ —nuestros roles a la hora de interactuar con un grupo u otro, en un momento u otro, de forma que dichas alternativas de ‘identidad’ ofreciesen las mejores posibilidades de relación, comunicación, interpretación, etcétera— donde podíamos ‘diferenciarnos’ (tener el ‘papel de’) como persona que había vivido y estudiado en el centro (chaval del barrio<sup>106</sup>), como docente<sup>107</sup> que escuchaba y atendía a las necesidades de las personas, y como investigador<sup>108</sup>. Esto, asimismo, nos sería de gran utilidad a la hora de realizar las entrevistas personales. Era importante, para conseguir recabar los datos que mayor respuesta nos diesen sobre la situación actual, crear un espacio de confianza, de tranquilidad y respeto, donde las entrevistadas se sintiesen cómodas.

## 2.1. Etnografía escolar

Frederick Erickson (1984), en su trabajo *What makes School Ethnography ‘Ethnographic’*, detalla cuáles son las particularidades de la etnografía escolar. Y lo hace contrastando qué es la etnografía en general, cuáles son algunas de las otras herramientas que deben acompañar al

---

<sup>106</sup> Que serviría para procurar un acercamiento ‘horizontal’ al alumnado, a las familias, a parte de los colectivos de la zona y a las comunidades vecinales, donde nuestra figura no fuese vista —a priori— como ‘amenaza’, como persona que les iba a evaluar,...

<sup>107</sup> Además de el papel de ‘chaval de barrio’ (que también serviría para el acercamiento al centro educativo y el profesorado, puesto que había sido parte del alumnado del centro mejor visto (es decir, quienes habíamos superado la secundaria)), el rol de ser también ‘profesor’ nos acercaba al cuerpo docente ya que partíamos —aunque esto fuese cierto o no— desde un mismo prisma. El profesorado, en cualquier caso, no tomaba nuestra participación como una ‘amenaza’ —de igual forma que pasaba con el anterior caso— puesto que se veía una figura que no iba a cuestionar su papel, su función, sino a ayudar a mejorar ciertas características.

<sup>108</sup> Como acercamiento a todos los grupos —incluidos los grupos de quienes trabajan en ámbitos sociales, miembros de gestión de gobierno, etcétera— también se debía ejercer el rol de persona que está investigando. No se adoptaba un papel que distanciase, sino que procurase dejarles ver que la objetividad primaba en los datos a recoger, que la imparcialidad estaría presente en todo momento, y que se estaba allí para ayudar, para compartir, para cooperar, y, por último, estar presentes cuando se lograra transformar la realidad.

proceso de estudio como el trabajo de campo en el trabajo etnográfico —concretamente al trabajo en ámbitos educativos—, y también desde un enfoque que la compara con lo etnología.

Si bien Malinowski es detallado como precursor de la etnografía, Wolcott lo parece ser para la etnografía en ámbitos educativos; no tanto por ser el primero, sino por la importancia que sus trabajos tuvieron para comprenderla. En su artículo *Etnografía sin remordimientos* (2007) nos acerca a muy buena parte de su trabajo donde expresa, a modo de [semi]autobiografía de su propia obra, lo que ha significado para él utilizar dicho método, que en ocasiones puede no contentar a todas las personas, pero que en ello —en parte de ello— radica la necesidad de hacerlo (Ibid., pp.288-290). No se puede, o no se debe, hacer un trabajo como etnógrafas sin dar como resultado una etnografía, puesto que ello puede derivarnos a atender intereses particulares.

Desde la cuestión “¿Adónde van nuestros estudios y qué hacen ahí?”, que ya hubiera sido planteada por Linda Alcoff (1991), podemos recorrer el significado que hay detrás de los estudios; pero no los propios que se entregan junto a la etnografía sobre el lugar donde se ha experimentado, sino los posteriores que cuestionarán para qué lo hemos hecho, con qué fin, mediante qué recursos, y, sobre todo, si ha aportado algo allí donde se hicieron. Habla del contexto donde se va a realizar el estudio y de cómo éste —en ocasiones— no es elegido sino que nos elige.

“Siempre hay elementos que pueden ser sacados de contexto [...]. Pero cada relato tiene su propio y complejo conjunto de detalles, y hacen falta todos ellos para completar una historia. [...] Nunca podemos predecir exactamente a dónde nos llevarán nuestros estudios o cuáles serán nuestros resultados”

(Wolcott, 2007; y en Wolcott, 2005)

El autor de *Auto-ethnography: paradigms, problems, and prospects*, mostraría en varios de sus trabajos (Hayano, 1979; 1982) dicho término (auto-etnografía) para referirse a aquellas etnografías de personas cuyo contexto, cuya experiencia de vida, comunicación, actividades, etcétera eran iguales a la suya —salvo aquellas particularidades propias de cada persona—. Esto no quiere decir que estuviese haciendo una etnografía de sí mismo (Wolcott, 2004), que en ningún caso describe lo que pretendía el autor al referirse a *autoetnografía*, sino a realizarla bajo la percepción de que era un verdadero conocedor del campo puesto que era su terreno, “a true insider [...] in which the anthropologist is, at best, a peripheral participant<sup>109</sup>” (Ibid., p.98). Este reconocimiento en la diferenciación de terminologías no tardaría en distorsionarse, y, en lugar de aplicarse exclusivamente a estudios donde la persona etnógrafa era también participante, se utilizó para narrar historias de la persona en sí misma (Ibid., p.99). Laurel Richardson (1994)

---

<sup>109</sup> “Una persona verdaderamente ‘integrada’ (en la comunidad) [...] donde la (persona) antropóloga es, en el mejor de los casos, una participante periférica”.

llamaría esto ‘narrativas personales’ (“narratives of the self”) donde la persona autora muestra un texto en el cual se narran historias de su experiencia personal (Ibid., 1994; p.521).

En las mismas fechas que David Hayano presentase dicho término, otro antropólogo, Stanley Brandes (1979; 1982), lo hacía en lo que propondría como ‘etnografía autobiográfica’ (*ethnographic autobiography*<sup>110</sup>), también descrita en el texto —y como objetivo de éste— de Harry Wolcott<sup>111</sup>. Brandes expresa que dicho tipo de ‘etnografía autobiográfica’ es la verdadera ‘autobiografía’, como una historia narrada en primera persona con el lenguaje particular de dicha persona. En nuestro trabajo, por ejemplo, las palabras de las personas que han colaborado ocupan un amplio lugar, si no todo<sup>112</sup>, y el lenguaje utilizado a la hora de las descripciones así lo pretende. Ante todo el debate originado en el uso de unos u otros términos — que en sí implican prácticas y acciones tomadas en el trabajo de campo— Brandes concluye lo siguiente: “Whatever the particular research aims of the ethnographer, the selection of an informant is frequently conditioned by purely fortuitous circumstances of fieldwork<sup>113</sup>” (1982, p. 192), que retoma también lo descrito anteriormente sobre cómo las informantes, al igual que en ocasiones el propio trabajo de campo y su contexto, nos ‘eligen’, o nos son dadas.

Por su parte, y en esto coincidimos con Wolcott, señala al final de su trabajo sobre la ‘etnografía autobiográfica’ que su preferencia reside en el término de ‘autoetnografía’, debido a que esboza de mejor forma su intento por diferenciar aquello “verdaderamente etnográfico”, de lo que es esencialmente una narración personal donde la persona etnógrafa es una de entre las ‘personas’ (“players”) que aparecen (Wolcott, 2004; p.103).

John Ogbu (1983), en su texto *School Ethnography: a multilevel approach*, expresaba en su comienzo cómo la etnografía escolar estaba comenzando a caminar, en su ‘infancia’, con a penas dos décadas desde que ésta fuese referida como tal. Ésta se acompañaba de observaciones en las aulas, o en la escuela, durante unas horas de unos días, todo muy determinado, donde el problema parecía ser de tipo “conceptual” (Ibid., p.4) y la cuestión recaía en la relación entre teoría y método (Herskovits, 1955), por un lado, y en cómo las escuelas desarrollan ciertas actitudes, valores, nociones del mundo y de su ser (transmisión cultural), por otro; donde las etnógrafas se convierten en personas preocupadas por la escuela, la clase, o el medio social “home

---

<sup>110</sup> Brandes, S. (1979). Ethnographic autobiographies in American anthropology. *Central Issues in Anthropology*, 1(2), 1-17.

<sup>111</sup> Wolcott, H. F. (2004). The ethnographic autobiography. *Auto/Biography*, 12(2), 93-106.

<sup>112</sup> Aunque no siempre de forma transcrita, nuestro trabajo (en la segunda y tercera parte) presenta las ‘voces’ de las que han colaborado, recogidas como la suma de los acuerdos habidos por parte de la comunidad en conjunto.

<sup>113</sup> “Mientras que la investigación particular es tarea de la etnógrafa, la selección de informantes queda frecuentemente condicionada por circunstancias puramente fortuitas que se dan del campo de trabajo”.



milieu” (Rist, 1975; p.89). Ogbu (1983), además, expone que, incluso donde aquellas que investigan cuestiones sobre la ‘transmisión cultural’, como Susan Philips (1972), lo hacen simultáneamente entre la escuela y el contexto social (la comunidad), las preguntas que surgen son de carácter transaccional<sup>114</sup> más que de tipo estructural.

Una distinción que cabe destacar, entre las realizadas por John Ogbu (1983), es la propuesta en cuanto a diferenciación —o al menos reconocimiento— de las particularidades habidas entre la microetnografía<sup>115</sup>, la macroetnografía<sup>116</sup> y lo que él llamará ‘etnoecología’.

Desde dicha crítica, surge el último elemento a diferenciar en cuanto a las posibles ‘formas<sup>117</sup> de realizar una etnografía; a lo que John Ogbu llamará un *acercamiento multinivel* (“multilevel approach”), que integra las dos formas anteriormente expuestas; y lo que, por consiguiente, será entendido como *etnoecología* (“ethnoecology”) en tanto que es un acercamiento *cultural ecológico* (Ibid., p.14) que se refiere a la epistemología de las personas sobre escuela, y en la influencia que esto supone en cuanto a su participación e interpretación de los eventos escolares.

Por el carácter de nuestra investigación implicada, no queríamos quedarnos en un aspecto micro donde sólo viésemos las aulas y las relaciones dadas en ellas. Los escenarios, para

---

<sup>114</sup> Las primeras “transaccional”, prestan atención a las continuidades y discontinuidades entre comunidad y escuela procurando estilos interaccionales y comunicativos (Ogbu, 1983), mientras que las segundas cuestiones ‘estructural’ examinan los elementos de la sociedad de forma más amplia (Ibid., p.4), de forma que se quedan en procuraciones más abstractas —no por ello menos necesarias— como el sistema de jerarquía social, el estatus, la economía global, etcétera. Por ello, expresa el mismo autor, que lo que se requiere en la etnografía escolar no es formular preguntas sobre una u otra, sino ambas.

<sup>115</sup> El enfoque que proponen las *microetnografías* sobre el fracaso escolar es inadecuado, según este último autor, debido a que “it is not comparative enough, ignores the forces of the wider ecological environment [...], and while data and insights from microethnography studies can be used as a basis for remedial efforts” (Erickson, 1978; Simons, 1979), “they cannot lead to any significant social change that would eliminate the need for such remedial efforts in subsequent generations of minority-group children [...] because they have thus far focused primarily on one type of minority group” (Ogbu, 1983; p.11-12). En palabras de dos autores de referencia, “while the classroom is ‘the scene of the battle’ (Roberts, 1971), the causes of the battle may well lie elsewhere” (Ogbu, 1983; p.13).

<sup>116</sup> Existen varios trabajos que pueden hacernos entender el concepto de la *macroetnografía* (Grindal, 1972; Singleton, 1967; y Warren, 1967; Collins y Noblit, 1977; Ogbu, 1974a; Peshkin, 1978, entre otros estudios), donde las personas dispuestas a realizar un trabajo etnográfico vivieron durante largos periodos y llegaron a empatizar con quienes propusieron múltiples técnicas de obtención de datos para acompañar la observación participante. Tal y como señala John Ogbu (1983; pp. 13 y 14), muchos de los trabajos mencionados no se centraron en lo educativo (Wax, 1978), pero sí en otros aspectos que inciden en este ámbito como pueda ser la estructura social (Davis y Dollard, 1940; Hollingshead, 1949; Havighurst, 1962; y Warner et. al., 1944), sin llegar a reconocer cómo tales estructuras diferenciadas entre lo que es el entorno y la escuela afectan al proceso educativo. Algunas que sí lo hacen, junto a sus trabajos, serían Fuchs (1966), Eddy (1967), Moore (1967), y Leacock (1969), sin llegar a demostrar empíricamente la naturaleza de los *ensamblajes* (“linkages”) entre la escuela y los elementos del sistema sociocultural al que se refieren (Ogbu, 1983). Grupa y Ferguson (1997; p.23), por su parte, advertirían más adelante, además, que la antropología no podía quedarse meramente en la etnografía convencional de la observación participante, pero tampoco debía alejarse de la “atención a la atenta observación de vidas particulares en lugares particulares”, que tradicionalmente se había desarrollado. Era, por tanto, y nuevamente, una idea de agregar, y no de dividir y cribar.

<sup>117</sup> Que no serán formas en tanto a posibilidades divisibles, puesto que no serán todas válidas por separado a la hora de realizar una etnografía escolar, sino en tanto a las maneras habidas hasta el momento de hacer un trabajo etnográfico.



conducirnos a una respuesta holística, debían estar fuera y dentro. Precisamente, el hecho de haber sido vecino del barrio haría plantearnos la etnografía como una autoetnografía, lo cual no quiere decir que se pretendiese una etnografía del ‘yo’ particular, sino a realizarla bajo la percepción de persona que conoce (“verdadera conocedora”) el entorno puesto que es su contexto (Wolcott, 2004). Entre ambas disposiciones, llegamos a proponer este trabajo como una *autoetnoecología*, en el sentido de que ha sido donde nos hemos desarrollado y puesto que analizaríamos la situación dentro y fuera del aula. Si queríamos un cambio, además de hacerlo desde la comprensión global del entorno y quienes allí conviven, debíamos hacerlo desde una investigación por la mejora de la realidad analizada<sup>118</sup>, y no sólo su explicación. Por todo ello, no sólo debíamos recapacitar sobre el sentido propio de la etnografía como método. Queríamos, así como planteara Courtney Cazden (1983), saber si nuestra auto-etno-ecología, podía ir más allá del *status quo*.

“WE DON’T NEED ANY MORE ANTHROPOLOGICAL EXPLANATIONS OF SCHOOL FAILURE”<sup>119</sup>

## 2.2. De una Investigación Aplicada hacia una Investigación Implicada

La Investigación Antropológica Aplicada (IAA) es entendida como un conjunto de acciones (tanto de carácter teórico como práctico) que se conforman para realizar una análisis, describirlo (y he aquí que en ella se empleen otras herramientas y métodos), comprenderlo, y provocar un cambio. En este sentido, las que la practican, confieren el acercamiento de su investigación como un sistema de problema-solución (Spindler y Spindler, 2000). Ha sido en éste último aspecto, y desde que la IAA se consolidara en el campo de la Antropología (como también en otros, incluidas las subdisciplinas), cuando es vista como una forma de conseguir el cambio social por parte de la persona que realiza la investigación en conjunto con la comunidad. Para cualquier cambio social, además, se requiere un diagnóstico social, de forma que éste sirva de bisagra entre la investigación primaria —que, a su vez, dará una información primaria surgida del trabajo de campo mediante la observación participante y la etnografía—, y los datos bibliográficos y los previos al comienzo de la investigación (información secundaria). En la contextualización de ambos tipos de información recae la importancia que ésta posee, pues hacia la acción es donde se

<sup>118</sup> Lo que John Ogbu describe como “improvement research” (1987, p.313-315).

<sup>119</sup> “NO NECESITAMOS MÁS EXPLICACIONES ANTROPOLÓGICAS DEL FALLO DEL SISTEMA ESCOLAR”.

Cazden, a través de un cartel visto en Alaska que rezaba lo que arriba se puede leer, da paso a un breve pero inspirador texto donde ya reflejaba la necesidad de dar un paso más en cuanto al trabajo etnográfico, para así lograr el cambio social de aquello que demandamos mediante nuestros textos. Es una tarea imprescindible el hacerlo, y además que se realice por parte de quienes experimentan dichos campos (“practitioners”), puesto que poseen “not only *skills*, but also a *view of reality*, a *vision of the achievable*, and a *commitment to act*; and social science knowledge can influence all four” (Cazden, 1983; p.33), en una época y en unos contextos donde —y para los que— se requiere que nos movamos hacia utopías más vívidas (Mead, 1957).

dirige, de forma que, quienes la practican en su investigación, en su trabajo, pueden equilibrar el ‘poder’ a través de un proceso donde quienes representan la comunidad, y en entre ellas el profesorado y el alumnado, quedan representadas (Spindler y Hammond, 2010; p. 44).

En algunos casos se hace a través de la óptica de los estudios multiculturales, donde “everyone is active and making sense<sup>120</sup>”, aún sabiendo que “everyday life becomes invisible in its living<sup>121</sup>” (Erickson y Christman, 1996; p.51), y otras se representa de forma más particular, en la construcción de los currículos que empoderan a las comunidades ‘minoritarias’ (minorizadas) sabiendo que su diversidad ofrece una fortaleza, en lugar de ser vista como una amenaza (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). En estos escenarios, la práctica de las educadoras y de las que investigan pueden generar sinergías, llegando a un entendimiento colectivo sobre cómo educar en sociedades tan diversas.

En 1975, Allan Burns<sup>122</sup> recoge algunas de las notas más relevantes sobre el trabajo realizado en una pequeña comunidad del suroeste de Massachusetts a través de una ‘etnografía aplicada’, generada sobre lo que podría considerarse como una IAA. Para realizarlo, se requirieron estudios específicos sobre el lugar (“site-especific”), de igual forma que estudios en el entorno donde dicha comunidad se situaba (“cross-site”), que surtiría en un “Community Change Study<sup>123</sup>” (Ibid., p.29) cuyo propósito era centrar la atención en un modelo deductivo que cabalgase entre la interacción y el cambio (debido a esto último, se consideraría *aplicada*). Durante el periodo que le llevó realizarlo fueron varios los roles que tuvo que desempeñar, puesto que fueron varios los escenarios donde tendría que actuar, de forma que se exigieron, por una parte, las habilidades básicas como etnógrafo, y otras más trabajosas que respondían a las exigencias que la compañía que le contratara para llevar a cabo el estudio le pidiese; cita, entre algunas (Ibid., p.30), el ‘reporte de actividades’ (“activity report”). Una tarea que estuvo presente durante todo el recorrido fue la de negociar. Negociar con la comunidad para realizar la imagen de ésta a través de su historia, y negociar con la sociedad donde se encontraba dicha comunidad para reconocer las fuerzas que ‘tiraban’, ‘oprimían’ y ‘empujaban<sup>124</sup>’ desde los proyectos educativos que acontecían en las escuelas.

Una de las constantes que aparecían en nuestro trabajo de campo, en el inicio del proceso y durante éste, hacía referencia a dicha parte de la negociación. Un proceso que en ocasiones se

---

<sup>120</sup> Todo el mundo representa una parte activa con sentido propio.

<sup>121</sup> Toda vida se vuelve invisible en su vivir.

<sup>122</sup> Burns, A. (1975). An anthropologist at work: Field perspectives on applied ethnography and an independent research firm. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 6(4), 28-33.

<sup>123</sup> ‘Estudio de cambio comunitario’ o ‘estudio comunitario para el cambio’.

<sup>124</sup> En el texto de Allan Burns aparecen como “pull, push, and shove”.

hacía molesto, incluso vergonzoso, pero que cabía explicar puesto que de él surgían nuevas informantes, nuevos terrenos sobre los que trabajar, posibilidades y limitaciones a la hora de intervenir.

El I.E.S. Las Lomas era del que partía nuestra experiencia como alumnado, y fue quien aceptó el que se fuera a realizar la investigación. En él, como hemos expuesto, se dieron unas charlas informativas al alumnado y cuerpo docente sobre lo que se pretendía hacer, de forma que se obtuviera su colaboración a la hora de diseñar la propuesta de investigación. Fue algo insatisfactorio el ver que disponíamos de “carta blanca” para hacer lo que se quisiera, pero que, sin embargo, no contaríamos con el apoyo real por parte de la ‘comunidad’ educativa; particularmente, por parte del cuerpo docente al completo. El hecho de haber formado parte del alumnado facilitó el que se nos abrieran las puertas, pero no enmarcó una confianza extendida a todo el cuerpo docente desde el primer momento<sup>125</sup>. Primero, se habló con todas aquellas con las que se tuviera la oportunidad de hacerlo. En la sala de profesorado, en el patio, en la entrada del centro, en un bar de Colonia Requena donde iban a almorzar, en los pasillos,... A cada docente se le explicaba brevemente lo que se pretendía. Con favores a cambio, aprovechados para aportar un granito de arena, fuimos entrando en el aula sin que pareciese un proceso invasivo. Se trataba de ser una persona más entre el resto<sup>126</sup>.

En el caso del alumnado las negociaciones se hicieron paulatinamente, sin que pareciesen tales, de forma que la implicación surgiese de forma espontánea. Al comienzo no tendríamos que negociar puesto que entraba en el aula para conversar. Fue notablemente provechoso que parte del alumnado conociese de quién era hijo puesto que era visto como un vecino del barrio, un chaval de allí, aunque hubiese una distancia que me situaba como aquellas que “dejaron de ser del barrio”. Fue necesario mostrar dicha empatía a través de distintos medios<sup>127</sup>. Recorrimos todas las aulas presentando la idea que se tenía, escuchándoles, preguntándoles, hablando del barrio de hacía una década y el de ahora, del centro, del profesorado, de sus familiares, sus inquietudes. Riendo mucho. Poco a poco se tuvo la confianza para entender la estructura y organización de las aulas, de las personas, de quiénes eran ‘líderes’ y quiénes facilitarían un

---

<sup>125</sup> De hecho, este caso, en algunas ocasiones, parecía ser una traba más que una ‘facilidad’ puesto que parte del profesorado —quienes no conocíamos— verían una barrera jerárquica en la relación; es decir, en cierto modo, menospreciaban la posibilidad de que pudiésemos llevar a cabo lo pretendido por ser una persona ‘meramente’ ex-alumna del centro.

<sup>126</sup> Nuestro papel, en este sentido, sería conducir las entrevistas que darían comienzo a la investigación de forma que se crease un espacio de confianza, sin rozar los espacios que pudieran suscitar ‘partidismos’ o discursos de ‘simpatismo’. Todo ello no significa que los discursos del ‘grupo’ donde se representaban ‘ideológicamente’ no fuesen importantes; como veremos, en los silencios y los espacios que quedan entre unos y otros sería donde podríamos analizar los estados de las cuestiones de forma más cercana a las razones que subyacían de las actuaciones llevadas a cabo.

<sup>127</sup> Por un lado, la forma de la vestimenta parecía influir, por lo que se dejaron atrás las camisas, las corbatas y los zapatos para que ser vistos por fuera como alguien más del barrio. No es que la gente del barrio no vista de camisa y corbata, sino que la juventud del barrio se identifica con ciertas características de pertenencia al grupo. Así, de afuera a dentro, llegamos a conocernos.

acercamiento mayor a los distintos grupos. De quienes tenían mucho que decir, aunque su timidez no les dejara. Frente a esto surgió la necesidad de crear pequeños espacios —que poco a poco se fueron ampliando— donde se favoreciese un diálogo entre iguales. Fueron dos años de conversaciones previas, de trabajar mano a mano, de excursiones donde eran respondidas respuestas receladas, de ser una persona más entre tantas, de demostrar que estábamos a su lado —que no significa estar siempre de su parte—, razonando la crítica y favoreciendo la discusión, ... Así, hasta llegar a las entrevistas personales, cuando todo parecía estar asentado.

A la hora de acercarnos a las familias se tuvo ayuda por parte de una trabajadora social que trabaja con comunidades vecinales en Juan XXIII y del propio alumnado. No siempre resultó fructífero. Primeramente, como se ha expresado, mediante una nota informativa llegada a través del alumnado, otras coincidiendo en los pasillos, o en actividades fuera del centro, mediante llamadas telefónicas. Muchas veces había cierto distanciamiento por razones de un pasado nefasto en cuanto a relaciones con personas ‘del centro educativo’. Como sucediera con parte del alumnado, algunas familias nos verían como ‘extrañas’, y otras no querían participar puesto que ‘no tenían nada que aportar’. ¿Por qué sentían esto? Varias conversaciones telefónicas mostraron que algunas familias se sintiesen poco ‘cualificadas’, es decir, sentían que no podrían expresarse bien, que iban a ser evaluadas. Como se detallará en las historias de barrio, fueron otros medios los que procuraron el acercamiento.

En la mayoría de casos de negociación con colectivos, la negociación fue sencilla. La mayoría eran conocidas de trabajos previos como activistas de la zona y la ciudad. En este caso, hubo un acercamiento a los locales donde se reunían, previa conversación con la persona responsable, y se les presentaba el proyecto. Todas las asociaciones, más tarde o más temprano, accedieron a tener una charla sobre la que hablaríamos de asuntos vecinales, del barrio, del centro, y de las personas. Las trabajadoras en el ámbito social, gracias también a un contacto previo, se mostraron dispuestas desde el primer momento a colaborar, a dar su opinión, a trabajar, y hacer posible el proyecto. No todos los colectivos fueron iguales en cuanto a negociación. En el caso de AIMRA (Asociación de Inmigrantes Marroquies), la negociación comenzó mediante un alumno de origen árabe que conocía a la hija del imán<sup>128</sup>. Ésta explicó cómo funcionaba, grosso modo, y la forma de contactar con su padre, con quien se pudo hablar asistiendo a la mezquita. El imán, al hablarme sobre la asociación, en ningún momento mencionó a las mujeres, quienes resultaba que tenían otra asociación —con mismo nombre— para ellas. Esto se debía a dos factores: que no se les dejaba participar en la misma que los hombres, y que estos no estuviesen haciendo actividades desde la asociación. El acercamiento a esta última fue sencillo, cordial, muy positivo, y esclarecedor.

---

<sup>128</sup> En árabe: إمام (*imām*), "que predica la fe". Persona que dirige la oración colectiva en el islam.

La mayor parte de la negociación con quienes forman los equipos de gobierno de la ciudad se produjeron por una necesidad de conocer cuáles eran las bases para las distintas políticas (educativas y/o sociales) llevadas a cabo en la zona. Nuestra voluntad era la de que participasen —de una forma u otra— en el proyecto desde su inicio, y la de conocer a las personas tras la institución. Las charlas primeras, que no pudieron ser grabadas, se entendieron tranquilamente, sin una negativa por su parte, y la información pudo ser recogida tal y como esperábamos.

Alejandro Isla (2014<sup>129</sup>), en su trabajo sobre lo cierto y lo enigmático sobre la IAA, y concretamente sobre la historia de ésta en Argentina, muestra tres preocupaciones, que se enmarcan como necesidades, del panorama actual: considerar relevante la economía política del desarrollo y de las políticas públicas; [...] necesidad de reconocer las relaciones de poder y cultura política; [...] hacerlo desde una formación interdisciplinaria que debe ser brindada desde el terreno aplicado por la antropología (Ibid., pp.92-93). Según el mismo autor, toda persona que vaya a participar en un contexto desde la antropología debe partir del supuesto suscitado por Escobar (1997; p.6), donde es preciso “no cuestionar la necesidad general del desarrollo<sup>130</sup>, sino tomarlo como un hecho inevitable y como una situación real ineludible”. Ante esto, expone la importancia de la teoría habida en el campo de la antropología aplicada para resolver, entre otros aspectos, lo relacionado con el dilema ético, y éste a su vez con el relativismo cultural (Ibid., pp. 108-110), que proponga a la comunidad como centro del discurso a generar de forma que se empodere<sup>131</sup>.

Desde este momento concreto, aparece el debate sobre los estereotipos y las etiquetas; que podemos encontrarlo en la obra de Rosenthal y Jacobsen (1968<sup>132</sup>), dentro de los centros

---

<sup>129</sup> Isla, A. (2014). Certezas e incertidumbres en el espacio de la Antropología Aplicada. *Revista de Antropología Social*, 23, 91-116.

<sup>130</sup> Desarrollo como concepto dinámico, polisémico y polémico (Monreal y Gimeno, 1998; v. en Isla, 2014), ligado a la idea de progreso.

<sup>131</sup> Es en la década de los 80 cuando la palabra empoderamiento (*empowerment*) se convertiría en un término frecuentemente utilizado. Su origen puede ser encontrado entre conceptos como el individualismo, la libertad y la equidad, y la repartición de bienes (Popkewitz, 1989); o la inequidad en la repartición de estos, lo cual genera que un grupo se proponga como dominante, y otro como ‘oprimido’ (Freire, 2005). Desde los antecesores —los términos que se crearon en contra de todo lo desconocido (‘raza’, ‘inferiores’, ‘subculturas’, ‘tribus’, ‘clase baja’, ‘subdesarrollados’, ‘marginales’, ‘tercermundistas’, ‘periféricos’, ‘guetos’, ‘excluidos’,...)—, el concepto de empoderamiento surge para combatir dichas etiquetas y crear un discurso propio desde donde ser analizadas las personas como grupos, como seres individuales también, y siempre a través de sus propias ideas; un ejemplo sería la necesidad de describir las asimetrías encontradas en las colonias que Occidente impuso (LeCompte y Bnnett, 1992), donde la mayoría de poblaciones no Europeas quedaban dominadas (Foucault, 1972 y 1980; y Said, 1978). En cualquier caso, empoderamiento tiene que ver con la identificación de las fuerzas que oprimen (LeCompte y Bnnett, 1992), con el rechazo a la identidad del grupo opresor (Fanon, 1963 y 1967), y la independencia, de forma que sean descritas las condiciones, tanto de dominación como de subordinación, en las cuales se favorece dicho estado (Grier y Cobbs, 1968).

<sup>132</sup> Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Self-fulfilling prophecies and teacher expectations*. New York: Holt, Rhinehart, and Winston.

educativos y las aulas, y ver cómo esto afecta al lugar donde el alumnado será situado. Aquí, además, surge el concepto de identidad, que también ha sido visto desde el aspecto de la cultura por autoras como Ruth Benedict (1932) en su “teoría de la configuración de las culturas”; y la personalidad (Benedict, 1932), en relación entre “cultura y personalidad”, de Ralph Linton (1936); la personalidad de base (Kardiner, 1939); o la aproximación a la “adolescencia y cultura en Somoa” de Margaret Mead (1977). Desde entonces, en torno a dichos conceptos, podemos encontrar numerosos estudios desde distintas disciplinas en base a los estereotipos, a las ‘etiquetas’, que en sí conforman (socialmente) la identidad de las personas, de la nuestra, y cómo esto repercute en cómo somos vistas a la hora de ser clasificadas negativamente, incluso, en el aula (Erickson, 1987; McDermott, 1987; McLeod, 1987; Page, 1989; y Herr y Anderson, 1991; LeCompte y Bennett, 1992; Jackson, 1998; o Cortés, 2000, entre otras personas), donde el ámbito de análisis recaía en quienes intentaban generar nuevas identidades empoderadas en oprimidas (Giroux, 1983 (trad. 1992) y 1989; Gitlin y Smyth, 1989; y McLaren, 1989; visto en LeCompte y Bennett, 1992).

En nuestro estudio nos centramos en estos y otros aspectos más concretos, en el propio sistema educativo, en los centros escolares, y en cómo el debate en torno al empoderamiento de profesorado y alumnado también, como subordinadas —o subalternas—, ha sido trabajado desde distintos aspectos que reconocen su capacidad de transformación de las instituciones (Apple, 1982; y Giroux, 1983a, 1983b, y 1989), de las oportunidades que podemos brindar al alumnado (Berg, Coman y Schensul, 2009) para que actúen como activistas y desarrollen una conciencia propia, y una agencia de grupo (Bandura, 1989 y 2000), o desde la visión de Cummins (1986); quien describe empoderamiento en entornos educativos como “personal redefinitions of the way classroom teachers interact with the children and the communities they serve<sup>133</sup>” (p.18), y nos llama a “studying up” las estructuras de poder (Roman, 1990), así como “studying down” (Harding, 1987) las perspectivas de los grupos oprimidos (LeCompte y Bennett, 1992).

Enmarcado dentro de una investigación aplicada e implicada en profundidad, Andrea Dyrness (2008<sup>134</sup>), nos situaba dentro de un grupo de mujeres, madres de alumnado Latino, donde la reforma escolar se pretendía desde el activismo antropológico, la investigación participante, y la familia como medio de vinculación entre ambas. A través de dicho marco, Dyrness nos lleva desde una investigación por el cambio, hacia una investigación como forma de cambio; y en tal recorrido se vería contextualizada nuestra propia investigación a medida que avanzábamos en el

---

<sup>133</sup> “Redefiniciones personales de la manera en que el cuerpo docente interactúa en el aula con el alumnado y con la comunidad a la que sirven”.

<sup>134</sup> Dyrness, A. (2008). Research for change versus research as change: Lessons from a Mujerista participatory research team. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 23-44.



trabajo de campo donde —si bien en un principio se recogía como una investigación aplicada e implicada con diferentes instrumentos dentro de la metodología empleada (observación directa, entrevistas, charlas informativas,...) que pretendía un cambio, se construyó finalmente como una Investigación-acción participante que, en sí misma, era una forma de cambiar la situación y transformar la realidad que ocurría en la actualidad concreta de la zona, del centro, y de las personas que conforman la comunidad (educativa y social).

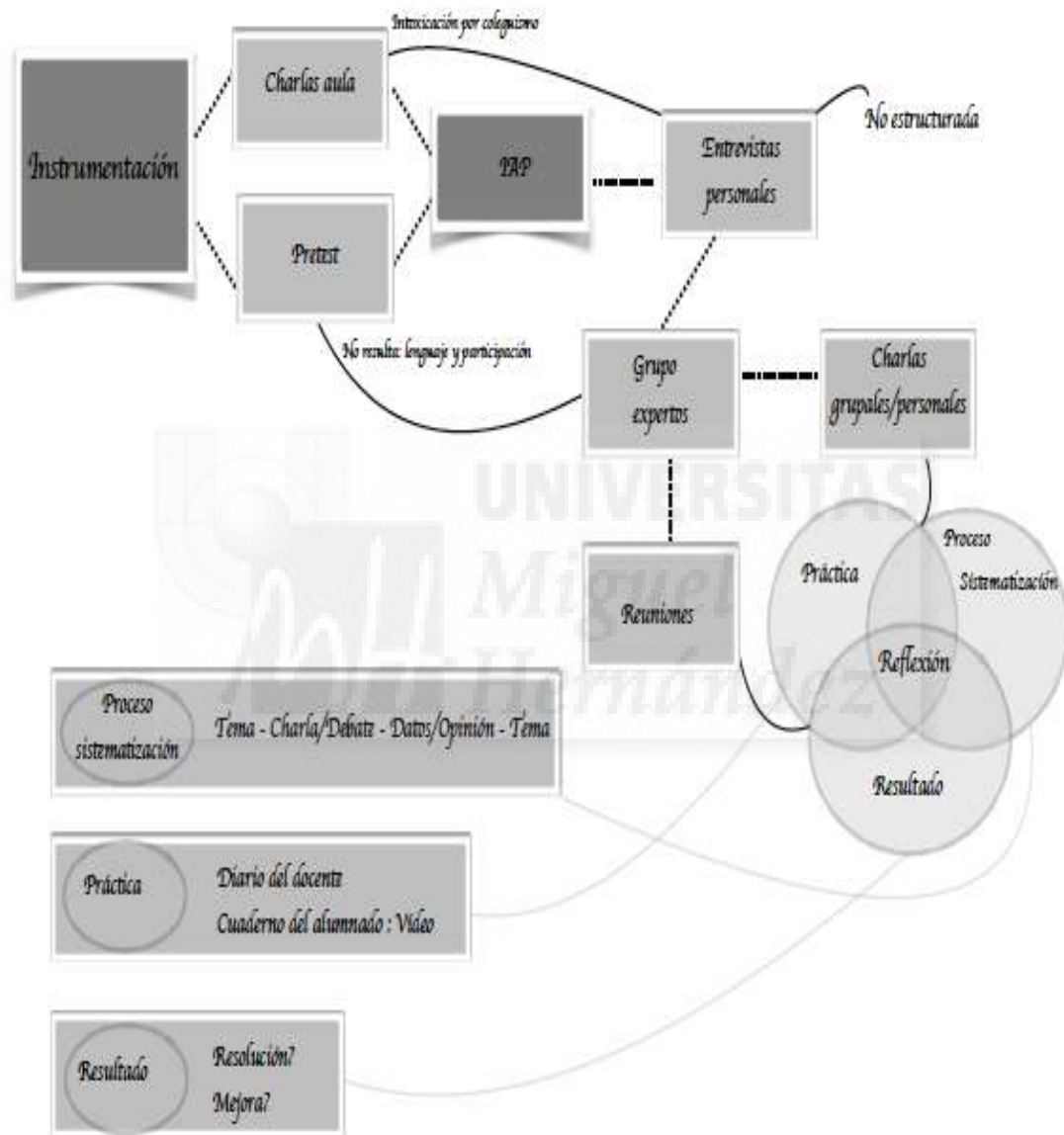
En nuestra tarea, el cambio había buscado nuestro trabajo. Partíamos del activismo generado durante años de trabajo, de lucha, y los predecesores mediante la resistencia, donde la transformación se daba al ritmo en que nuestra participación (tanto la mía como persona investigando en particular, como la de todas las que estábamos allí presentes como agentes del cambio) se construía. Entendimos que nuestra investigación, por su carácter de transformación obligatoria, debía suponer lo que nuestra participación había significado; la implicación. Implicación por nuestra parte, pero más importante la participación de todas las personas que representan la comunidad (alumnado, familiares, profesorado, servicios sociales, colectivos, comunidades vecinales, de la administración, gobiernos locales,...) con la creación de un espacio donde todas eran iguales, donde todas las voces fuesen escuchadas, donde toda acción fuese conjunta y horizontalmente participativa.

Todo lo mencionado, en un principio, aunque en sí mismo no tuviera que provocar un cambio, lo hizo. Y lo consiguió al ofrecer un lugar donde llevar su crítica al siguiente nivel (el de la acción), de forma organizada y reflexiva, mostrando la vulnerabilidad existente también en el sistema contra el que se pretendía luchar, y de forma efectiva entre todas (antes disgregadas) que ahora entendían que su lucha era una lucha de conjunta.

Una vez teníamos a quienes iban a participar, teníamos el diseño y modelo de propuesta, y tuvieron lugar las entrevistas formales, el diario, el registro de entrevistas, las grabaciones, lo observado, la participación en la zona, las charlas, las actividades en el centro,... se daría paso a redactar lo que hemos entendido como la *autoetnoecología* que ahora presentamos.

El diseño que presentamos, por tanto, nace de las tres partes comentadas; para lo cual se propuso una instrumentación que atendiese a cada una de ellas. Si la primera parte nos ha ayudado a situarnos (geográfica, temporal y discursivamente), la segunda parte (el análisis mediante una auto-etno-ecología) requería de una instrumentación propia que, primero, describiese el estado actual del entorno donde se iba a realizar la propuesta de forma que derivase en la actuación a llevar a cabo durante la tercera etapa (la IAP).





Cuadro 1. Instrumentación utilizada durante el proceso y trabajo de campo. Fuente propia



**SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS**



## 1. ETNOGRAFIANDO EL CONTEXTO MICRO Y MACROSOCIAL

Cada una de las etnografías que aquí se presentan tienen un sentido propio que, a su vez, representa el marco global de la presente investigación. Son cinco en total, donde se ha querido mostrar lo que entendemos por Comunidad Educativa al completo.

- 1) El entorno nos sirve para conocer la estructura social (economía, ideologías, recursos, símbolos,...) y, por ello, debíamos entenderlo desde los paradigmas que muestra Jhon Ogbu a lo largo de su trayectoria. Nos fijaremos en lo macro y microsocioal, en las oportunidades que nos ofrece conocer el entorno de forma holística, saber las partes implicadas, y los procesos mediante los cuales se han construido los distintos discursos.
- 2) El alumnado ha sido analizado siguiendo el modelo propuesto por Paul Willis (1977). Nos parece que, aún a día de hoy, el autor supo captar la idea de ‘cultura juvenil’ como un elemento a tener en cuenta a la hora de proponer acciones en contextos educativos. El alumnado es de quien podemos obtener la mejor respuesta sobre qué quiere y para qué lo quiere.
- 3) Las familias en contextos sociales marginados han sido criticadas y menospreciadas por las teorías de la ‘escasa capacidad de educar’. En la mayoría de casos, esto ha conllevado a que no se les tenga en cuenta puesto que “son ellas quienes no quieren incluirse en el proceso”. Para nuestro objeto de estudio, la importancia de conocer a las familias recae en el porqué y cómo lo hacemos. Su descripción nos ayuda a conocer su posición ante el centro educativo, ante el profesorado, y ante la misma educación que reciben. No queríamos quedarnos en lo que Edgar Hewitt y John Ogbu describen y critican como ‘hipótesis del fracaso’, y, por tanto, lo que ofrecemos es una visión de la familia desde sus discursos particulares, y desde las realidades que las rodean.
- 4) El profesorado también ha sido estudiado por Paul Willis, por Harry Wolcott, además de otras muchas. Nos fijamos en los trabajos de Paulo Freire en cuanto a qué debería ser la educación y cómo debería ser tenida en cuenta por parte del profesorado. La implicación de la escuela que comienza por la labor docente. La etnografía de dicho grupo nos ayuda a conocer mejor las posiciones (reproducción-revolución/poder-saber) a las que pueden optar y el porqué de éstas.
- 5) El centro educativo ha sido objeto de estudio, podríamos decir, en toda investigación antropológica en entornos educativos. Podemos retomar —y, de hecho, hemos construido desde aquí— a Willis, a Wolcott, Ogbu, Carrasco, Serra, Soto, Trueba, Lipman,... El centro educativo, la escuela, es el “campo de batalla” (Roberts, 1971), el lugar, junto al entorno (Ogbu, 1973) donde tiene lugar la acción. La etnografía nos ofrece la oportunidad de espacio: un espacio donde podemos observar el <<todo>> de forma muy concreta. Es por ello que el centro educativo se ha convertido en eje vertebrador de nuestra investigación. El lugar donde hemos comenzado, desde el que hemos construido, y en el que se determina la acción propuesta.

Como hemos mencionado, estas etnografías nos sirven para el análisis del contexto y nos ofrecen la oportunidad de comenzar a construir una actuación que genere una transformación a partir de la esencia propia del entorno; es decir, las personas que forman una sociedad tan diversa. Nuestro trabajo, por tanto, ha sido el de ofrecer una visión conjunta. Si bien todos los aspectos citados han sido trabajados anteriormente, parece que se ha hecho de forma disgregada. Nuestra empresa, por tanto, y la novedad que pretendemos con el conjunto de etnografías que a continuación se detallan, es la de otorgar sentido al conjunto a través de las sinergías, las oportunidades, las diferencias y las similitudes, que pueden ayudarnos a actuar, a transformar, y así alcanzar la utopía que se requiere en la actualidad.

### **1.1. Descripción natural, demográfica, socioeconómica y urbana de la Zona Norte.**



Imagen 1. Plano aéreo de la Zona Norte en los años 60.

Al hablar de Zona Norte debemos tener en cuenta los barrios que componen dicho área, puesto que, si no, estaríamos respondiendo tan sólo a una descripción geográfica. Los barrios que la conforman son: Virgen del Remedio (La Cruz y La Paz); Juan XXIII (1º sector y 2º sector); Colonia Requena; Sidi-Ifni Nou Alacant; Virgen del Carmen y 400 viviendas (conocidos estos dos últimos como “Las 1000 viviendas”).

Por un lado, los barrios fueron integrándose en la estructura urbana y funcional de la ciudad (aunque en épocas relativamente recientes). ‘La urbanización descuidada y sin sentido también les ha afectado hasta el día de hoy sufriendo igualmente carencia de equipamientos y dotaciones, desconexión viaria, o escasez de espacios verdes’<sup>135</sup>. Estos barrios, descritos como ‘periferia’, nacieron durante los 60, si bien fueron incluyéndose en la trama urbana propia de la ciudad, no han ido acompañados de una integración socioeconómica plena en sus habitantes.



Imagen 2. *En riesgo el futuro mercado de la Zona Norte. Fuente: blog “La república de Alicante”*

Desde sus orígenes, a comienzos de los años 60, su nacimiento es provocado por grandes migraciones interiores, que generan un rápido aumento demográfico de la ciudad, sobre todo en la periferia. ‘Es la etapa del aperturismo político al ámbito internacional, de la transición política, del crecimiento económico y de la aceleración del desarrollo industrial’<sup>136</sup>. Surgen así estos barrios, muchas veces inconexos entre sí y alejados del centro de la ciudad, con el ánimo de paliar el déficit real de vivienda que la ciudad sufría durante esta época. Como núcleos aislados, al margen del Plan General de Ordenación Urbana y de la dinámica crecentista ordenada de la ciudad. De acuerdo a los datos del plan de integración de la zona norte (2008), ‘se utiliza el

<sup>135</sup> Plan integral recuperación zona norte. Concejalía de Presidencia y Coordinación de Áreas (Mayo 2008. Pág.3).

<sup>136</sup> Proyecto URBAN: Barrios Zona Norte de Alicante, Ayto. de Alicante y FEDER (2007)

bloque lineal con fachadas desornamentadas, más por la delicada realidad económica que atravesaba el país que por propia convicción estética'. Añade que, por tratarse de viviendas económicas para gente con recursos limitados, la calidad de la construcción no fueron las deseables, lo cual ha contribuido en el envejecimiento y deterioro físico de los edificios de forma tan rápida.

Nivel de Estudios	Total Ciudad	Zona Norte	%Total Ciudad	%Total Zona Norte
No aplicable por ser menor de 10 años	11.532	1.119	3,56	3,01
Analfabeto total	28.579	4.710	8,83	12,67
Sin estudios	107.392	16.393	33,18	44,08
Estudios Primarios	9.406	2.198	2,91	5,91
ESO	83.525	9.538	25,80	25,65
Bachillerato - FP	73.410	2.833	22,68	7,62
Enseñanza Media Superior	3.548	162	1,10	0,44
Enseñanza Superior	6.315	236	1,95	0,63
<b>Total</b>	<b>323.707</b>	<b>37.189</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tabla 1. Nivel de estudios: Zona Norte - Alicante. Fuente: Instituto de estadística Ayto. Alicante

En los últimos años se ha producido un aumento significativo de la población empadronada, sobre todo población inmigrante asentada (el 20,38% de la población) y que ha repercutido en que la población autóctona, en general, los haya abandonado. Un informe recogido dentro del Plan Zona Norte del Ayuntamiento de Alicante muestra las características principales de los barrios que componen esta zona; fuerte índice de desempleo (20,01% frente al 13,6% de media), débil tasa de actividad económica (sólo posee un 4,56% del total de comercios de la ciudad), alto nivel de pobreza y exclusión, nivel elevado de criminalidad y delincuencia, donde el propio informe recoge que el tráfico de drogas es muy elevado así como delitos a la salud pública y faltas a la propiedad. No existen espacios comunes aunque la densidad es de las más elevadas de la ciudad y el bajo nivel educativo es el más notorio del territorio. Núcleos periféricos, diferentes etnias y culturas, proporción elevada de familias numerosas sin recursos, delincuencia, pobreza, no es diferente si nos situamos en los datos que reflejan los centros educativos adyacentes. El porcentaje de población analfabeta o sin titulación alguna se eleva al 56% y la proporción de personas con estudios secundarios no obligatorios no alcanza el 9% frente al 25% de la ciudad en su total.



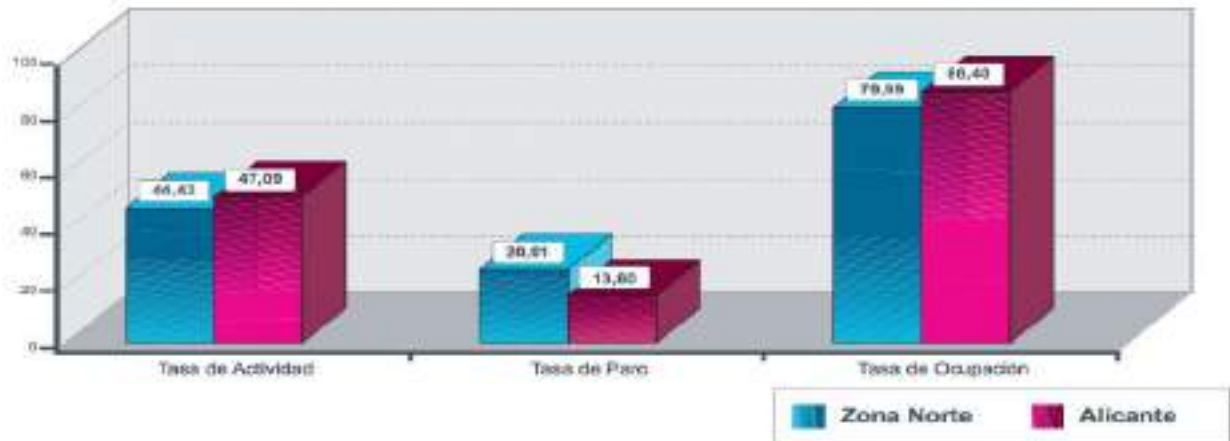


Gráfico 1. Distribución comparativa de índices laborales: Zona Norte - Alicante. Fuente: Plan Integral de Recuperación zona norte

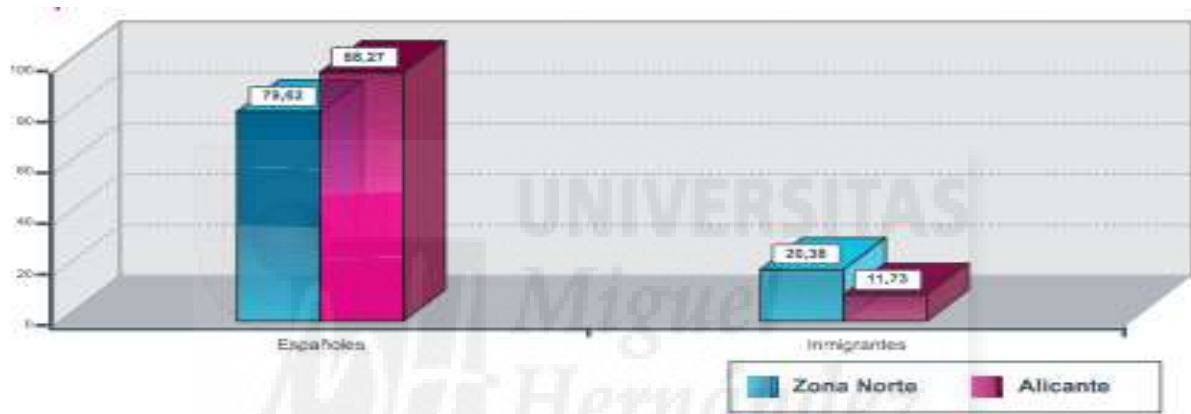


Gráfico 2. Distribución comparativa del número de residentes por nacionalidad: Zona Norte-Alicante. Fuente: Plan Integral de Recuperación zona norte

El Gráfico 2 muestra la elevada proporción de población inmigrante respecto a la ciudad, siendo la mayoría varones en edad activa de empleo. Por un lado, según varios informes<sup>137</sup> —de los que se han obtenido los gráficos— procurados por el Ayuntamiento de Alicante en conjunto a asociaciones adyacentes, y redactado por diferentes agentes en programas de la zona, y por otro, según nuestra observación participante durante estos últimos años; se puede mantener que la población, salvo diferencias específicas que serán expuestas en el recorrido por cada uno de los barrios, es de clase obrera, que hubo una época (antes de la crisis que azoró los cimientos de España en su totalidad) en la que pudo haberse considerado clase media, con un nivel de estudios medio que no llega a superar la etapa secundaria.

<sup>137</sup> Plan Integral de Recuperación zona norte, Ayto. de Alicante (2008, pág 20-26); Proyecto Urban: Barrios Zona Norte de Alicante, Ayto. de Alicante y Fundación FEDER (2007-2013, pág 4-8); Informe de descripción urbanística de los barrios Colonia Requena-Juan XXIII, Ministerio de Fomento (2001).

En la actualidad, muchas de las familias son dependientes<sup>138</sup> de subvenciones y ayudas de organizaciones no gubernamentales que proveen alimentación y ropa, cuyos recursos económicos son de ‘día a día’, a corto plazo, y que no pueden atender a imprevistos (multas, recibo de luz elevado en invierno, reparar una tubería o una bombilla,...), que los trabajos a los que pueden acceder, en el mejor de los casos, son precarios, muchos de ellos en B, sin ser dados de alta, y de tipo de obra y edificación, hostelería, comercio menor y servicios de cuidados y/o limpieza, muchos de ellos trabajando por cuenta propia, sin poder alcanzar pagos de cuotas de trabajadoras por cuenta propia y sin prestaciones/cotizaciones a un plan de seguridad social que garantice su recuperación en caso de enfermedad/accidente. Muchas de estas familias logran sobrevivir gracias a ayudas intervecinales, a pagas o planes de jubilación de los mayores de la casa, que suelen vivir junto a ellos, con una media de 2-3 hijas o hijos por familia, lo cual lleva, en muchas ocasiones, a tener que estar viajando, familias nómadas, que van y vuelven dependiendo de la época del año/geografía y las oportunidades de trabajo que esto genera (cosecha de verduras, frutas, la colecta de viñas, mercados en distintos territorios de la comarca,...). Todo esto hace que el barrio tenga un movimiento interno elevado, las familias residen en él, pero muchas de ellas viajan a lo largo del año, teniendo que llevar a sus jóvenes con ellas o dejándoles con un familiar. La familia monomaterna/monoparental, en este sentido, cobra una nueva dimensión debido a que, aunque ambos familiares están vivos, normalmente conviven uno de ellos en casa mientras que el otro realiza trabajos.

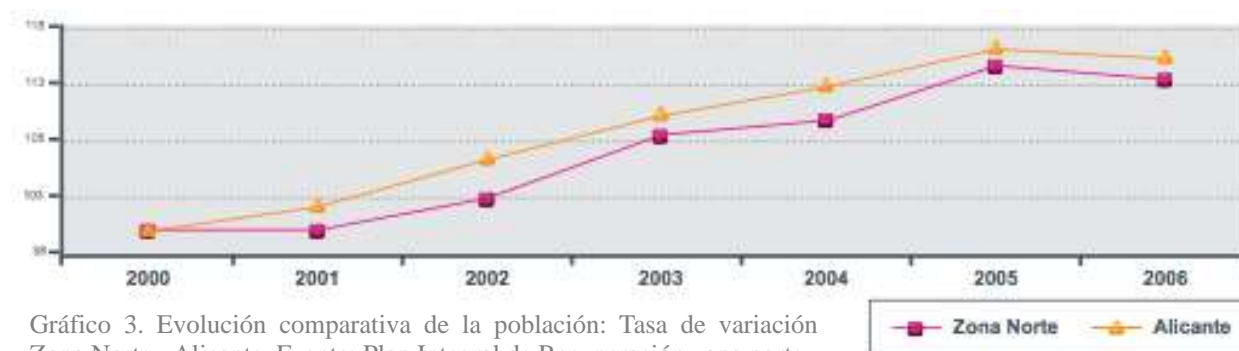
BARRIOS	COMERCIO MINORISTA		OTRAS ACT. Y SERVICIOS TERC.	
	Nº establec.	% Nº est.	Nº est.	% Nº est.
Virgen del Remedio	100	2,19	77	0,98
Colonia Requena	29	0,64	34	0,43
Cuatrocientas Viviendas	9	0,20	16	0,20
Virgen del Carmen	18	0,39	7	0,09
Ed. Garbinet	0	0	3	0,04
Sidi Ifni Nou Alacant	33	0,72	47	0,60
Juan XXIII	19	0,42	13	0,17
<b>TOTAL ZONA NORTE</b>	<b>208</b>	<b>4,56</b>	<b>197</b>	<b>2,52</b>
<b>TOTAL ALICANTE</b>	<b>4.559</b>	<b>100</b>	<b>7.831</b>	<b>100</b>

Tabla 2. Distribución de comercio y servicios Zona Norte. Fuente: Censo de establecimientos comerciales

<sup>138</sup> Un estudio mostraba que la tasa de dependencia en la Zona Norte es más elevada que en cualquier otra zona de la ciudad, siendo un 32,16% frente al 30,77%, lo cual muestra una mayor vulnerabilidad, como pueden ser la población infante-juvenil y anciana. Fuente: Proyecto URBAN, 2008.

Las características propias del trabajo y de la cultura familiar es un elemento generador de la alta tasa de absentismo, puesto que muchas veces, aunque se diga que no tienen una cultura escolar que les provoque rechazo hacia la escuela, impera la imposibilidad de asistencia debido a lo anteriormente descrito. Esto también hace que los barrios varíen de una forma constante y mayor a cualquier otro territorio de la ciudad, siendo esto un elemento de desarraigo hacia el barrio (familias que vienen por cortos periodos y vuelven, familias que ‘están de paso’) que muchas veces origina los conflictos de contracultura hacia el barrio, además de hacia el sistema hegemónico del resto de la ciudad.

Retomando los datos sobre nivel de estudios, una vez que entendemos mejor los procesos por los que se mueve y genera la población de la zona, vemos que la proporción de gente con estudios secundarios no obligatorios o superiores no alcanza el 9%, mientras que en Alicante se establece en un 25%. Según datos de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, en el curso académico 2005-2006 se encontraban en centros de la Zona Norte un total de 4.932 personas, de las cuales 1.607 estaban en situación de compensatoria, un número esclarecedor de la situación grave del problema cuando un 32,58% de la población juvenil necesita dichos programas ‘alternativos’. En primaria veíamos que este dato se eleva a un 40%. De nuevo, cabe hablar de absentismo, el cual aparece reflejado en todos los informes consultados de forma que la Zona Norte. La mitad de los casos de absentismo en la ciudad de Alicante se presentan en la Zona Norte, donde un 40% deben ser trabajados por la concejalía de Acción Social debido a la vinculación de estos a problemas sociales que son remitidos, en última instancia, a la Fiscalía de Menores.



‘En lo que a la vulnerabilidad residencial se refiere, se observa que en la mayoría de los indicadores utilizados, los datos se encuentran por debajo de los de las medias de referencia’ (Plan Integral recuperación zona norte, 2013). Cabe destacar positivamente el escaso porcentaje de viviendas anteriores a 1951 (4,04%), mientras que en la media nacional asciende al 17,51%, la autonómica al 17,02% y la municipal al 14,97%. Es igualmente bajo el porcentaje de

viviendas de menos de 30 m<sup>2</sup> (0,08%), frente al 0,39% de la media nacional. En los casos del porcentaje de viviendas en mal estado de conservación (7,09%) y de viviendas sin aseo (1,47%), se observan resultados comparativamente desfavorables, especialmente notable en el primer caso. En lo referente a la vulnerabilidad subjetiva, destaca el porcentaje de habitantes del barrio descontentos por causa de la delincuencia, que alcanza un 67,90%, superando notablemente las medias nacional, autonómica y municipal. El resto de indicadores muestran valores similares los de los promedios de referencia utilizados.

Virgen del Carmen es una zona cuyas viviendas fueron construidas por el Patronato Provincial de la Vivienda Francisco Franco, según un Plan Integral de 1956, y se terminaron tres años después, cuando estaba todavía por aprobar el primer Plan General de Ordenación Urbana. Al contrario que otras actuaciones de la época (Benalúa, Ciudad Jardín o Barrio Obrero), Mil Viviendas se encontraba a considerable distancia de las líneas de transporte público existentes, lo cual contribuyó de forma irremediable, desde sus orígenes, a un aislamiento respecto a la ciudad. Se optó por un modelo nuevo de edificación abierta, de viviendas de tipo social con superficies mínimas y sin ornamentación en la fachada.

También es un hecho la influencia que procuró la falta de coherencia entre la idiosincrasia de sus habitantes y la estructura edificatoria: 'la construcción en altura y no en extensión no era precisamente la mejor solución en este sentido'<sup>139</sup>. En el año 1998 sufre una gran transformación debido a que se derriba una gran parte de los edificios, zona considerada chabolista, para construir un conjunto de bloques de viviendas que darían alojamiento a familias, en su mayoría de etnia gitana, venidas de distintas partes de la ciudad (y también de otras provincias).

En el caso de las 400 viviendas, los pisos fueron promovidos por la Obra Sindical del Hogar y Arquitectura en 1968, constando de 400 viviendas (de ahí su nombre) y 64 locales comerciales. Sin embargo, el Plan Integral careció totalmente de cualquier equipamiento dotacional, previendo la utilización de los construidos en las Mil Viviendas, por lo que las características fundamentales en cuanto a arquitectura de la zona consta de viviendas de uso particular. En ambas, al igual que veremos en el caso de Virgen del Remedio, sí que pude conversar con la Asociación del vecindario. En el caso de las 400 viviendas, la 'Asociación de Vecinos, Ciudadanos y Consumidores', que han liderado, y que llevan a cabo, varias protestas en contra de actuaciones poco 'ciudadanas' por parte de la administración; principalmente, realojos sin medidas de protección para familias y jóvenes sin hogar.

A diferencia de Juan XXIII o Colonia Requena, estaba más cercano a la ciudad y otros barrios como Carolinas, Bola de Oro, etcétera, lo cual influyó en que la población fuese más característica de la ciudad de Alicante. El vecindario que resiste al paso del tiempo y las transformaciones de la zona lo recuerdan como un barrio tranquilo, donde se podían encontrar numerosas parcelas de jardines que eran cuidados por la comunidad. Parte de dichos espacios

---

<sup>139</sup> Plan integral recuperación zona norte. Concejalía de Presidencia y Coordinación de Áreas (Mayo 2008. Pág.3).

verdes fueron suplidos por nuevas viviendas del plan de remodelación, entre los que hubieron algunos edificios oficiales como es la comisaría de policía del distrito Alicante Norte.

Su población, mayormente, podríamos constituirlos en familias de clase obrera, de etnia gitana, procedentes de desalojos en otras zonas de la ciudad y otras ciudades, establecidas con familias de ‘mercheros’ que han vivido en la zona desde siempre. Hoy en día es vista como una “zona peligrosa” por una parte de la sociedad —la que no vive allí—, gracias en parte a programas sensacionalistas como Callejeros<sup>140</sup>, Palabra de Gitano, y la imagen mostrada —si buscamos en Google<sup>141</sup>— donde aparecen registro policiales, jóvenes vendiendo drogas, vecinas siendo desalojadas,... El sentimiento, al hablar con sus gentes y pasear por sus calles, dista de dicha imagen estereotipada y malintencionada.

El barrio de Virgen del Remedio Hasta 1973 fueron construidas 7.300 viviendas para una media de tres personas-hogar, lo cual produjo una densidad poblacional muy elevada. El sector de San Evaristo-La Paz, localizado a la entrada del barrio si caminamos desde la carretera Villafranqueza y frente a Colonia Requena, constaba de 228 viviendas y 12 locales comerciales, que resultaron ser 285 casas finalmente al realizar una planta más de la acordada y sin dotar de más recursos; esto se tradujo en mayor densidad de la que ya había, lo cual, entre otras cosas, no contribuyó al mantenimiento de la calidad de vida del barrio. Su segunda fase, realizada en 1966, y colindando con Ciudad Jardín, no previó una conexión adecuada con este barrio. Se preveía, eso sí, la construcción de equipamiento comercial, una parcela para lo que hoy es la Parroquia Virgen del Remedio (duplicada en su terreno de lo que se había dotado inicialmente), suelo para escuelas y, en la plaza de Argel, parcelas para servicios cívicos y municipales; en ella encontramos hoy el mercado, que nutre de vida a esta zona escondida del barrio, donde vecinos y vecinas hacen sus compras, conviven, hablan y juegan, y desde donde encontramos el servicio AUCA<sup>142</sup>, con el que tuve suerte de trabajar durante un año como docente de actividades extraescolares en inglés, y el cual participa en acciones sociales, en educación para familias y jóvenes del barrio, en acuerdos comunitarios por escaleras, actividades de participación ciudadana, asesoramiento a familias en situación de dependencia y frente a actos legales, actividades juveniles y para la tercera edad, entre otras.

Virgen del Remedio, a grandes rasgos, se diferencia del resto de barrios que componen la zona norte. Si bien su población tiene similitudes (gran número de habitantes, heterogeneidad cultural y étnica, elevada proporción de familias en desempleo,...) con barrios como Juan XXIII y Sidi-Ifni Nou Alacant, hace unos años también con Colonia Requena, la transformación sufrida

---

<sup>140</sup> Callejeros fue un programa televisivo dentro de la categoría reportaje/documental emitido en viernes por la cadena de televisión española Cuatro. El programa consiste en que un periodista y un cámara entrevistan y graban momentos inéditos mostrando aspectos cotidianos de lugares, profesiones o eventos. [http://www.cuatro.com/callejeros/Promo-Callejeros-viviendas\\_2\\_748680003.html](http://www.cuatro.com/callejeros/Promo-Callejeros-viviendas_2_748680003.html)

<sup>141</sup> Poniendo 1000 viviendas Alicante y buscando imágenes

<sup>142</sup> <http://www.auca.es/auca-social.php>

durante la última década ha estado consolidada de mejor manera, lo cual ha hecho que el proceso no haya llevado a peores circunstancias que en el pasado y, a día de hoy, sigue siendo aquel barrio obrero donde los comercios son abundantes, los espacios verdes como el Parque Municipal Lo Morant representan un pulmón en la zona, y la participación y actividad ciudadana es amplia y efectiva.

Aunque, como se ha explicado, el barrio tiene unas características demográficas y socioeconómicas similares a los demás que conforman la zona norte, vemos que dispone de servicios de apoyo a las comunidades, una asociación de la comunidad vecinal fuerte, una asociación juvenil en [muy]activo, distintos programas que trabajan en multitud de aspectos sociales, dispone de un centro de participación ciudadana, varios núcleos de actividad comercial además de dos mercados (uno en la plaza Argel y el otro enmarcado en las calles Pino Santo, Villa de Chiva y la Avda. Pintor Gastón Castelló), tres plazas y dos parques, uno de ellos el más grande de la ciudad, el Centro Social Gastón Castelló (aunque éste, al igual que el parque Lo Morant, queda fuera de lo que se entendería como Virgen del Remedio según los planos de la ciudad).

En cuanto a la composición vecinal, según datos propios de la Asociación AUCA, que trabaja al mismo tiempo junto a la Concejalía de Participación Ciudadana y Coordinación de Proyectos, es la más heterogénea (en parte por la amplitud del barrio). El nivel de inmigración es elevado, teniendo pequeños núcleos de distintas nacionalidades y culturas, que en su mayoría vinieron de América del Sur. Esta población, al igual que sucediese en otros países<sup>143</sup>, se estableció rápidamente en la cultura propia del barrio al partir de una misma lengua y unas características socio-políticas, pero también simbólico-religiosas, similares.

El barrio de Colonia Requena, originalmente, se construye para una población de obreros que vienen en busca de la oportunidad de la cerámica y una nueva fábrica que abría. Promovida por la iniciativa privada (empresa Requena e Hijos S.A.)<sup>144</sup>. Su morfología no es de un barrio “bonito” sino más bien de bloques de edificios separados por carreteras (aunque en el proyecto inicial se haría bloque-jardín, siguiendo el modelo de los barrios vecinos). La población, haciendo un recorrido de memoria junto a quienes nos acompañaron, eran familias de ‘clase’ media-baja, dependiendo del momento económico y de la obra, pero existía una gran cantidad de comercios que lo convertían en un barrio con actividad. Se construyeron dos bloques

---

<sup>143</sup> Inglaterra en los años 50 con grandes grupos procedentes de la India, Pakistán, África anglófona y el Caribe anglófono, Francia frente a la inmigración Argelina y de Europa del Este (*France 2008, La Documentation Française*), Alemania en la década de los 60 – 70 con flujos importantes de inmigrantes turcos, la llegada de familias de los llamados *Arbeitsmigranten* (trabajadores inmigrantes) de procedencia transilvana, yugoslava, española, portuguesa e italiana, así como otros continentes como Estados Unidos y Canadá, que debieron transformar su sistema educativo debido a que la sociedad reflejaba una realidad muy distinta a la realidad en la que fueron suscritos antiguos modelos.

<sup>144</sup> Aparece sin actividad u objeto social en el directorio empresarial Infocif: <http://www.infocif.es/ficha-empresa/requena-e-hijos-sa>



inicialmente, en 1964, pero en 1968 continuó la actividad constructiva con el nombre definitivo de Colonia Requena, de tramitación dudosa y legalización a posteriori. La ampliación constó de 540 viviendas subvencionadas con superficies de 65m<sup>2</sup> aproximadamente y generó una controversia<sup>145</sup> que, a día de hoy, sigue en estado de resolución. Se previeron 1.250 viviendas más, lo cual tuvo que dotar de una zona de reserva escolar, lo que antes sería el Colegio Público Ntr. Sra. de la Victoria y ahora es el C.E.I.P. Gloria Fuertes, locales comerciales, así como un parque público en un ‘montículo de privilegiada situación’ (forma de catalogar a los espacios donde no podía edificarse para no ‘desaprovechar el espacio’) que no sería realizado hasta el año 1999.<sup>146</sup>

A día de hoy, según el censo del año 2014 que el Ayuntamiento de la ciudad de Alicante pone a disposición, cuenta con un total de 2.264 habitantes (1.281 hombres y 983 mujeres) y se compone, mayormente, y según el Departamento de Estadística del Ayto. de Alicante, de un total de 1.164 españoles y 1.100 extranjeros (209 comunitarios; 76 del resto de Europa; 743 africanos; 55 de América del sur; 5 asiáticos). Limita al norte con el barrio de Villafranqueza; al este con el barrio de Juan XXIII; y al sur y al oeste con el barrio de Virgen del Remedio.

La calle Turquesa nos abre el primer conjunto de viviendas. Como una espina de pez, los bloques se abren horizontalmente desde la recta en la que andamos. Callejón, bloque, callejón, bloque, hasta un total de seis, donde no hay mayor sorpresa hasta cruzarnos con la calle Esmeralda, una de las dos arterias principales del barrio que conecta hacia arriba con el final de Colonia Requena hacia Juan XXIII. Subiendo, veríamos la entrada al Parque Pedro Goitía. Bajando, vemos los primeros comercios.

El Centro Comunitario<sup>147</sup> de participación juvenil y de adultas está situado en lo que era una antigua tienda de electrodomésticos. Es un espacio pequeño que se configura en dos plantas de poco más de 40m<sup>2</sup> cada uno y que sólo abre por las tardes. En la planta baja —según comentamos con los hombres que están la tarde que nos acercamos— suelen estar adultas. En la planta de arriba, algo más pequeña que la de abajo, se conforma el espacio para la juventud del barrio.

La asociación vecinal de Colonia Requena era uno de los núcleos de mayor importancia en cuanto a participación ciudadana del barrio. Su ex-presidente, cuyo nombre se repite en todos los

---

<sup>145</sup> Plan integral recuperación zona norte (2008): ‘se realiza un nuevo plan parcial sobre 7,7has. que no debió aprobarse nunca porque la modificación inicial del PGOU, que es posterior, especifica que se encuentra en Suelo de Reserva Urbana, alcanzando dicha consideración en 1981’.

<sup>146</sup> Información proporcionada por el responsable de parques de la ciudad de Alicante (Septiembre, 2014)

<sup>147</sup> En el apartado ‘Anexo 7’, se muestra una tabla con el tejido asociativo y los equipamientos de los que se dispone en la Zona Norte de Alicante.



espacios públicos, Pedro Goitía, hizo junto a la comunidad un barrio activo, donde las Cabalgatas de Reyes congregaban al barrio, donde se participaba junto a la Hoguera ‘Els quatre gats’ en actividades que se repartían durante todo el año (almuerzos, festivales, mercados, etc) y junto a la parroquia, quien otorgaba el mayor espacio de participación puesto que contaba con un grupo de jóvenes muy amplio, así como lo haría la Parroquia (católica) de Ntra. Sra. de los Desamparados, la cual, hasta hace poco menos de cinco años, fuese el eje vertebrador de la actividad vecinal, juvenil y anciana, del barrio.

En el curso de los años, junto a la venida de la crisis, las familias obreras comienzan a marcharse en busca de oportunidades de trabajo y las casas quedan vacías. Desaparece la hoguera, la asociación vecinal y la parroquial, las fiestas dejan de hacerse puesto que “no hay dinero”,... el comercio sufre el efecto y las tiendas de “toda la vida” cierran.

Hablar de Juan XXIII, es hablar del primer y del segundo sector, ambos con semejanzas pero con unas características muy propias que hace que su vecindario quiera que se haga la distinción. En la subida que representa la ciudad de Alicante hacia el norte, cruzamos la Vía Parque, recientemente realizada, donde vemos cómo se posan a un lado del ‘cortafuegos’ la zona nueva, y, al otro, la zona vieja. Al cortafuegos, que es el parque que cruza desde un lado de la ciudad a otro (desde Rabasa hasta Vistahermosa, prolongándose hasta San Juan), se le ha llamado así debido a que varias lo mencionaron como tal en encuentros casuales. En una nota de campo de 2013, aparecía el registro en tres ocasiones de la palabra ‘cortafuegos’ y una búsqueda en mapas actuales donde la vista aérea confirmaba la sensación de ser una vía que rompe ambas partes de la ciudad, separando la parte nueva que da al sur de la avenida de la parte antigua. Si cruzáramos el cortafuegos andando hacia el edificio Garbinet, de ladrillo marrón, alto y sobrio, construido en la época de los 50 para dar vivienda a policías de la ciudad, creeríamos que estamos abandonando la ciudad y nos alejamos hacia la montaña, hacia una llanura seca que dará paso a municipios como Mutxamel. Es uno de los barrios más amplios de la ciudad, delimitado por Villafranqueza al norte, Garbinet y Vistahermosa al sur, Albufereta y el pequeño pueblo de Santa Faz al este, y Colonia Requena, Virgen del Remedio y Cuatrocientas Viviendas al oeste, alberga a 11.225 habitantes (5.733 hombres y 5.492 mujeres, de los cuales 1.340 son jóvenes de entre 10 y 19 años, la mayor parte en edad escolar)<sup>148</sup>.

El barrio de Juan XXIII nace como zona residencial de segundas viviendas atendiendo a la demanda que se produce en el Turismo, concretamente, el turismo de Sol y Playa. Pronto se venden las casas construidas a madrileños, en su mayoría, y otros españoles del interior (Albacete, Cuenca,...), donde no se dispone de costa. Su localización está próxima a la Autovía del Mediterráneo, que une el centro de España con Alicante. Se dispone como un conjunto de viviendas cuyo precio en el mercado es bastante más competitivo que en otras zonas costeras, por

---

<sup>148</sup> Datos extraídos del censo del 2014 del Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Alicante.

lo que, rápidamente, se comienza a edificar por toda la montaña y donde se crean viviendas subvencionadas por el Estado.

Estos precios se hacen asequibles y, aunque la accesibilidad de la zona no sea la más deseada<sup>149</sup>, da el impulso para que se desarrolle la gran barriada. Al finalizar la última fase, los precios habían subido al doble del inicial. Indagamos sobre la constructora responsable del proyecto de urbanización, cuyo nombre aparece como Calpisa<sup>150</sup> (Compañía Alicantina de Promociones Inmobiliarias S.A.), activa en la actualidad según el directorio de empresa 'eInforma'<sup>151</sup>, entre otras empresas<sup>152</sup>. Existen rumores de que fueron varias las constructoras ya que así 'evitaban tener que realizar viviendas sociales, recursos urbanísticos, etcétera, aunque no hemos encontrado datos que lo refieran más allá de la opinión del vecindario y un trabajador social de la zona experto en servicios territoriales.

---

<sup>149</sup> Extraído del artículo *Descripción Urbanística Colonia Requena-Juan XXIII* (2001) por el Ministerio de Fomento. La localización periférica y la complicada topografía de la zona, así como la lejanía a vías importantes de comunicación hacen que esta área posea una accesibilidad reducida. Incluso con los barrios adyacentes, la diferencia de cota hace que el ámbito se encuentre en una situación de aislamiento bastante pronunciada.

<sup>150</sup> Extraído del artículo *Descripción Urbanística Colonia Requena-Juan XXIII* (2001) por el Ministerio de Fomento. El barrio de Ciudad Elegida Juan XXIII fue promovido por iniciativa privada, a cargo de la empresa CALPISA, según el Plan Integral de 1967. En principio se planifican 5540 viviendas más un número indeterminado de locales comerciales. En 1970, se amplía en casi 700 viviendas, incluido la popular torre denominada edificio Garbinet. Posteriormente se desarrolla el Segundo Sector de Juan XXIII, parcela fragmentada en seis actuaciones distintas que sumaban un total de 900 viviendas más. Todas ellas se encuentran en ladera, en torno a la Ronda de Melilla. Esta ampliación finaliza en 1978. Las dotaciones y el desarrollo de la urbanización no se llevan a término, salvo contadas excepciones, corriendo a cargo de los vecinos.

<sup>151</sup> [http://www.einforma.com/servlet/app/prod/DATOS\\_DE/EMPRESA/CALPISA-CATALUNA-SA-C\\_QTI4MjM2MTA3\\_de-ALICANTE.html](http://www.einforma.com/servlet/app/prod/DATOS_DE/EMPRESA/CALPISA-CATALUNA-SA-C_QTI4MjM2MTA3_de-ALICANTE.html)

<sup>152</sup> Extraído del blog *Alacantí de profit: Un paseo por el segundo sector de Juan XXIII* (7/03/2015). 'Después del éxito obtenido en la venta de las primeras 1.116 viviendas sobre una de las grandes Lomas del Garbinet, siguió adelante la ocupación del terreno con nuevas promociones, a pesar de tener como "destacado" vecino al vertedero de basuras aunque con la promesa cumplida de su eliminación en 1973, hecho que tuvo gran importancia tanto para seguir con el proyecto (Vicente Marco le vendió los terrenos a Calpisa) como para la desaparición de molestos "efluvios" que envolvían a todos los barrios colindantes. Pero en esta ocasión, no fue solo Calpisa la promotora, sino que se dividió en varias parcelas a nombre de seis sociedades, aparentemente distintas. La prensa dijo en aquel entonces que se hizo para evitar dar al barrio las dotaciones que hubieran tenido obligación de hacer si solo hubiera sido una, como efectivamente ocurrió. Las sociedades fueron: Torregrosa Empresa Constructora S.A. (TECSA), Ripoll Especialidades Farmacéuticas S.A. (RIESFASA), José Ripoll Pastor e Hijos S.A., Equipo Torregrosa S.A., Calpisa Cataluña S.A. y Calpisa Barcelona S.A. Entre todas vendieron 1.394 viviendas distribuidas sobre 182.757 m<sup>2</sup> y articuladas sobre las calles Ronda de Melilla y Barítano Paco Latorre entre otras, distribuyendo los bloques en la mayoría de casos, perpendicularmente a la calle y en otros ocupando los espacios residuales dejados por la anterior fase, aparentemente sin orden ni concierto.

<sup>152b</sup> Extraído del artículo *Ciudad Elegida también existe*, del 29 de Enero de 2012: Cuando se construyó a finales de los años 60 y principios de los 70, el barrio de Ciudad Elegida situado en la zona norte de la ciudad formaba parte de un conjunto residencial de viviendas que realizó la empresa constructora Calpisa, y a la que se le dio el nombre de Juan XXIII primer sector. Poco después le siguió otra promoción de viviendas en lo que hoy se conoce como Juan XXIII segundo sector. Sin embargo, desde entonces ambos núcleos de población, separados por una franja de terreno baldío y el colegio de San Agustín, han seguido su propio desarrollo social y urbanístico lo que les ha distanciado de tal manera que en nada tiene que ver uno con el otro.

Tal hecho produjo que, por no llegar a los mínimos establecidos en cuanto a número de viviendas construidos (puesto que cada empresa hizo unas cuantas sin llegar nunca a ese mínimo), no tuviesen que ser realizados los parques, zonas de recreación, centros comerciales-mercados, etcétera. Éstas empresas, atraídas por la rápida venta de pisos, continúan edificando, y, al igual que ocurrió con otros barrios de la zona, dejan de respetarse los planos originales donde conviven zonas recreativas, jardines y viviendas.

Sin duda, el impacto que tuvo tal construcción masiva dentro de la zona ha hecho del barrio lo que es hoy. ¿La responsabilidad? Hemos encontrado diversos textos sobre los modelos de construcción y planificación de ciudades españolas, entre ellos, en un artículo de Manuel Valenzuela (2012, coord.) se recoge que 'es bien cierto que el carácter discrecional asumido por la jurisprudencia de la clasificación del suelo urbanizable ha permitido que en la práctica se haya obviado o no se haya controlado adecuadamente la generación de suelo transformable'. Con ello nos referimos al art. 23.2 del Reglamento de Planeamiento Urbanístico (RPU), el cual establece, entre otros, que "para la clasificación de suelo como urbanizable ... es necesario producir un desarrollo urbano coherente en función de la estrategia a largo plazo del plan y la adecuada proporción entre los nuevos asentamientos y el equipo urbano". Nada de esto, y podríamos ahondar más, parece haberse respetado por parte de la administración, cuando ésta, sin embargo, dice que es el barrio quien necesita aprender sobre respeto.

Al final de la conocida subida, 'La Cuesta' abre el primer espacio verde construido en la zona, el Parque Municipal Pedro Goitía. Este parque es singular debido a la morfología del área en el que se sitúa y se crea para dar un servicio de ocio a los barrios de Colonia Requena, Juan XXIII, Virgen del Carmen y Virgen del Remedio. Aunque en la página web<sup>153</sup> del Ayto. de Alicante aparece que el parque cuenta con un anfiteatro con capacidad para 300 personas, al llamar y preguntar por las actividades preparadas para el año 2015, nos dicen que no hay ninguna, de momento. Dos vecinas que pasean por el parque, que viven desde antes de que éste se abriese, me dicen: 'jamás he venido yo a algo que se haya hecho aquí, por que no se ha hecho'. Roque, el párroco de Ntr. Sra. de los Desamparados (cuya parte trasera conecta con el parque y comparten una zona común) tampoco ha escuchado sobre actividades en el anfiteatro realizadas durante los últimos años.

Cuando Juan XXIII fue construido, los bloques quedaban como pasajes con zonas ajardinadas, que dan a la montaña situada en medio del barrio, donde una frondosa pinada se abre hasta los límites de la zona. Debido al plan de remodelación efectuado entre los años 2012-20[...] (que quedaron no finalizados, aunque estén parados), ahora vemos unos pasajes de asfalto de baja calidad, sin ser rasos y ya agrietados, sin dejar rastro a las plantas que antes brotaban de las pequeñas calles. Las fachadas son también peculiares puesto que el plan de rehabilitación ha

---

<sup>153</sup> <http://www.alicante.es/es/equipamientos/parque-pedro-goitia>

dejado a un tercio de edificios (los que se ven si haces el tour en coche) con una cara limpia mediante paneles cuadrados blancos (adornados alguno que otro de color azul y naranja). Los demás edificios siguen con el blanco desgastado, desconchado, que antes parecía ocultarse tras los árboles y que ahora no tiene cómo hacerlo, que parece reclamar la injusticia que se ha hecho sobre él.

En los bajos de los edificios se disponen locales comerciales sobre la gran arteria que recorre el barrio. La mayoría de ellos están cerrados, las persianas bajadas y pintadas de graffiti con mensajes de protesta o marcas de algún artista callejero vanidoso. Hablando con gente vecina de la zona, con trabajadores sociales, amistades y familiares, recordábamos cómo antes era el espacio comercial con mayor actividad de la zona. Tras leer algunos (pocos) estudios sobre la historia del barrio Juan XXIII, no teníamos claro cuál era el punto determinante que marcó un antes y un después en la zona. Puede que ocurriese con la llegada de la crisis en 2008, o la llegada de numerosas familias de inmigrantes que buscaban un precio razonable de vivienda, o por los varios actos llevados a cabo por la administración (realojos) de familias chabolistas, o un conjunto de todas. El resultado fue que pasó de ser un barrio obrero y de segunda vivienda, a uno temido/desconocido por el resto de la ciudad, lo cual permea sobre la perspectiva propia del vecindario poco a poco hasta que el ánimo por restablecer el poder mismo de la comunidad se merma.

Anteriormente, en los años 90, Juan XXIII había quedado dividido entre familias gitanas y familias payas, ambas separadas por un desentendimiento cultural que enfrentaba en algunas ocasiones, pero que, poco a poco, se comienza a difuminar esa idea de antagonismo entre ambos grupos. Según las anotaciones del diario de campo en conversaciones con parte del vecindario de toda la vida, consultado así mismo con la Asociación de Vecinos de Juan XXIII, se producen dos procesos mediante los cuales el barrio y su imagen exterior se transforma. Por un lado, hubo la ‘reubicación’ mencionada de familias chabolistas que venían de diferentes partes de España, y de la propia ciudad, que fueron trasladadas al barrio. Una nota del diario de campo registra la conversación con Tania, David, Sofía, y Dolores, vecinas y vecino del barrio, donde la conversación sobre el comienzo de realojos se posa sobre los años 1991 y 1992, cuando la Exposición de Sevilla y las Olimpiadas de Barcelona ‘requirieron’ que barrios chabolistas fueran

‘trasladados’ a otra parte para ‘no manchar la imagen de las dos ciudades’<sup>154</sup>. Aunque puede parecer, según el propio vecindario del barrio, que fueron las diferencias vecinales quienes procuraron el abandono y marcha de muchas familias que buscaron casa en otra zona y aquellos turistas de los que hablábamos, los factores de transformación fueron similares a los nombrados en el capítulo anterior, en el apartado de Zona Norte.

Por otro lado, años más tarde —nos situamos en el año 2000—, las expectativas de trabajo en el país son favorables para sectores obreros, lo cual hace que la economía se vea positivamente en el exterior. Muchas familias de diferentes zonas del mundo vienen a España en busca de una oportunidad. El hecho de que muchos pisos estén a la venta desde hace años y el precio sea asequible hacen de Juan XXIII (al igual que en los barrios colindantes) un sitio perfecto para comenzar la nueva experiencia. Los jóvenes del barrio tienen un empleo (sector construcción) con altos ingresos que les permite optar a un préstamo bancario y comprar pisos de nueva obra en otras zonas de la ciudad. La visión del resto de ciudadanos, que ya era negativa, se hace temerosa, reacia, y ejerce los sistemas de marginalidad con mayor fuerza que nunca.

Durante el presente capítulo se ha pretendido abordar etnográficamente un barrio donde se establecen elevados índices de segregación residencial de tipo socioeconómica. ‘En esta dinámica, la segregación residencial no actúa sola sino que se conjuga —y potencia— con los efectos de la inestabilidad y la vulnerabilidad del mercado de trabajo y la segmentación del sistema educativo (Katzman, 2001), aunque dicha segregación no deba traducirse de forma categórica en exclusión social, “tiene como efecto la socialización en espacios homogéneos, lo cual refuerza la segregación y tiende a la exclusión” (Segura, 2006). Algunos estudios (Fosis, 1999a; Fosis, 1999b; Parker et al., 1999) señalan que en otros proyectos se han comprobado problemas similares. En ello, resulta indispensable invertir más en personal que en material, habida cuenta de las limitaciones financieras conocidas. Es imprescindible que se generen más, y de mayor calidad, espacios vecinales, que los programas no se limiten a residuos monetarios con los que se intenta ‘ paliar’ el descontento. El centro educativo debería ser una de estas herramientas, al igual que una Asociación de Vecinos donde las reuniones fuesen más frecuentes

---

<sup>154</sup> De estudios acerca del tema, se ha encontrado lo siguiente: **A)** ‘Pascual Maragall, quien ostentó la alcaldía de Barcelona entre 1982 y 1997 período que se corresponde con el desarrollo<sup>13</sup>, máximo éxito y estancamiento del modelo Barcelona<sup>14</sup>, ponía explícitamente de manifiesto la importancia del intervencionismo urbano’ (Irene Sacristán Arana, arquitecta barcelonesa, 2009). **B)** En el texto *MEMORIA DE LA DIGNIDAD EN ACCIÓN EN EL MENOSPRECIADO CENTRO DE LAS PERIFERIAS* del antropólogo Miquel Fernández (2014), aparece lo siguiente: ‘la ciudad del perdón que soñó el abuelo del olímpico alcalde, Joan Maragall, nunca ha estado tan cerca de materializarse como en el periodo que va desde su elección en el año 1986 como sede de los Juegos Olímpicos de 1992 hasta el desalojo del cine Princesa en 1996. Diez años fueron suficientes para aturdir a gran parte de su población y dar rienda suelta a un capitalismo tan salvaje como el que explica en parte el estallido de la revolución que nos relata López Sánchez. **C)** Manuel Valenzuela recoge en la memoria del proyecto UrbSpain denominada *El impacto del modelo autonómico en las ciudades españolas* (2012) que ‘En general las actuaciones estuvieron poco pensadas y mal ejecutadas, en aquellos núcleos para los que no se había desarrollado un plan de realojo inmediato ... La necesidad de una buena imagen de la ciudad de cara al exterior para los visitantes extranjeros con motivo de las olimpiadas aceleraron el proceso de realojamiento’ y ‘las actuaciones comenzaron en en 1981, entre 1981 y 1983 se eliminaron los barrios de chabolas de la capital ... (Montaner, 1999:166-167).



y donde, en asamblea, todos pudiesen aportar sus preocupaciones y sus formas de resolver el conflicto.

Esta es la imagen, el barrio; una zona, que vista desde fuera, nos puede hacer creer que estamos en una zona marginada, 'periférica', en un 'ghetto' al que nadie querría entrar. Pero la imagen al estar allí, al vivir allí, es completamente distinta. El barrio, vivido desde dentro, está lleno de actividad, de relaciones sociales íntimas. Y ejemplos de esto lo encontramos a la hora de ir a casa, cuando suena la sirena, y observamos una cantidad significativa de jóvenes acompañando a sus hermanas y hermanos. Observamos a una mujer que llevaba consigo un niño y tres niñas, de edades similares, pero de distinto color de piel. Una mujer que cubría su pelo con un velo amarillo llevaba a dos niñas, una con velo y la otra sin él. La primera, Silvia, de 39 años, tez blanca y española, llevaba a cuatro jóvenes a ese colegio. Se le preguntó si eran familiares. Corrigió con una gran carcajada que de ella sólo eran "las dos blancas" (el otro niño y la niña eran de piel negra) pero que su vecina, amiga suya, tenía una tienda de alimentación en la cuesta y no podía recogerlos por las tardes. Ocurriría algo parecido con la segunda mujer, que claramente llevaba a dos niñas con rasgos de diferentes orígenes. Silvia ayudaba a su vecina y ésta le ayudaba a ella con descuentos y/o productos de su tienda cuando llegaba alguna época en la que escaseaban los recursos económicos. Éstas son, sin duda alguna, prácticas comunes observadas durante toda la vida como niño, joven y adulto del barrio.

La vecina del primero que ayuda en la limpieza de la escalera a la del segundo una semana porque no puede, la otra que le dice donde se encuentran las mejores ofertas de productos básicos para que pueda hacer una compra mayor y no quedarse a mitad de semana sin nada. El dueño del bar o la tienda que fía-regala-ayuda un día y que, a cambio, recibe un kilo de boquerones que el cliente-vecino ha encontrado barato en el mercado del centro. Éstas, sin que quepa la menor duda, son competencias sociales y ciudadanas que se muestran como resistencia a un mercado capitalista que intenta consumirlas. Familias que sólo disponen de un salario mínimo (muchas veces, en el mejor de los casos), de 'la paga', sea ésta propia o los familiares mayores que conviven en la misma casa, de la prestación por desempleo, o de los 'trabajillos que van saliendo', como dice Luis, vecino de 31 años, casado y con dos hijos.

Para el presente estudio, no sólo tratamos de reconocer los vínculos causales y funcionales entre las realidades macrosociales –neoliberalismo (Wacquant, 2001), expoliación urbana (Kowarick, 1993)– y los barrios, sino ver que los actores, expuestos ante tales límites y presiones (Williams, 1997), muchos de los cuales tienden hacia el aislamiento, desarrollan 'diversas estrategias que implican atravesar', en algunos casos y/o parcialmente, 'las fronteras sociales para sobrevivir, en tanto el espacio barrial no es un ámbito autosuficiente' (Segura, 2006). El movimiento en aquellas furgonetas grandes y blancas que recorren toda la bajada de Juan XXIII llama la atención. La actividad comercial parece haberse trasladado hasta ellas, y la gente carga y



descarga muebles, chatarra, plástico, frutas y verduras,... El barrio dispone de mecanismos propios para obtener dinero, una pequeña economía que se basa en el ayuda mutua, la venta ambulante, el reciclado, el trueque,... una economía alternativa como forma de resistencia a un sistema capitalista que poco a abogado por 'rescatar' a estas personas. Cuando todo esto no es suficiente, 'salir es, en la mayoría de los casos, extremadamente necesario.

El barrio demanda de infraestructuras, casi inexistentes, que deberían servir al ciudadano y no ser objeto de concurso. La plaza debería ocupar el centro de la zona, como pulmón del barrio. El mercado no debería ser una empresa privada, sino su estómago. El corazón, que son sus gentes, deberían ser escuchados. Pero, nos hacemos palabra de Wacquant (1999), "el sector público ya no está en condiciones de cumplir las funciones mínimas de provisión de bienes colectivos". Aquí, es peor, incluso, ya que al tener por clientela a los sectores marginados de la sociedad proletaria, los servicios públicos son transformados en instrumentos de vigilancia y represión.

## 2. CULTURA JUVENIL

Aunque pueda parecer que es frívolo comenzar a narrarles desde su aspecto físico, el primer contacto que se tiene con la juventud del centro educativo es sobre esto. En parte por la zona, por la moda del momento, sobre todo por el acceso que tales tienen a la 'cultura' del barrio, se hace imprescindible hacer un recorrido sobre sus gustos, su *look*, sus formas de consumo, para pasar a aspectos más concretos y personales como es su visión del mundo, su ideología frente a los distintos discursos que intentan dogmatizarlos en el círculo donde se desarrollan, que incluso en estos derivados dialécticos les sitúan como personas, y sólo a ellas, en la periferia de la ciudad.

El concepto de periferia, tan arraigado a nuestra mentalidad, a nuestro uso del lenguaje y al del uso de acción de vida, teorizado y descrito<sup>155</sup> desde distintas disciplinas y a través de distintos discursos, no tendría sentido si estas personas, que mañana serán familiares de jóvenes del barrio, no adoptasen en sus ideas, en su autoconcepto, que viven en la periferia de la ciudad, en la periferia de la sociedad y cultura 'normal'; esto, en algunas ocasiones, se confunde por la 'otra parte' de la sociedad con que viven también en la periferia de la norma y de la ley. La sociedad es representada como dos círculos —sociales y simbólicos— que en algunos momentos sufren penetraciones culturales desde las tangentes en las que estas esferas se rozan. La juventud que vive en estos barrios, a través de su *look* —entre muchas otras características— resisten dichas penetraciones con aquello que les es posible emplear.

---

<sup>155</sup> Como ya hemos observado en la parte de la fundamentación teórica, son numerosos los estudios realizados sobre la periferia de las ciudades. Al utilizar el término periferia se hace desde trabajos que han descrito los discursos que la han situado en un lugar que no es el centro de la ciudad, que de igual forma han situado al centro como tal, estableciendo unas bases de actuación particulares desde la administración frente a tales barrios localizados en lo que deja el extrarradio, al otro lado de la ciudad. Algunos ejemplos: Evers, T. (1979), *El Estado en la periferia capitalista*; Cardoso de Oliveira, R. (2000), *Fronteras nacionales e identidades: la periferia como centro*; Bonsiepe, G. (1985), *El diseño de la periferia*; Di Filippo, A. (1998), *La visión centro-periferia hoy*.

“Estrechamente relacionada con la manera de vestir de los <<colegas>> aparece, por supuesto, la cuestión de su atractivo personal. Es llevar ropas modernas y <<elegantes>> lo que les da la oportunidad de hacerse más atractivos para el sexo opuesto, además de <<mandar>> en la escuela y diferenciarse de los <<pringaos>>”.

(Willis, 1977, pág. 31)

El look, aunque, como hemos visto, pueda parecer frívolo, estético, representa un gran fenómeno en la cultura juvenil<sup>156</sup> del barrio, cosa que ya acontecía Paul Willis al describir esa confrontación que existía entre los ‘colegas’ y los ‘docentes y los ‘pringaos’. En nuestro estudio, sin embargo, no se ha conseguido concretar que jóvenes de clase obrera hagan una distinción explícita a tales términos. No existen ‘los colegas’ y ‘los pringaos’ como tales, tal vez existan términos que pudieran parecer sinónimos de ello (nerd, friky, ‘payasos’, en contra de esto, que serán las modernas, las ‘in’, las que saben de la vida...), pero la diferenciación es más intrínseca a una mentalidad que los sitúa en un lugar donde, de ninguna forma, están las demás, las otros; un nosotros (personas) y un ellas. Esto no quiere decir que no tengan tal concepto. Si cabe más, existen diferencias notorias entre la situación, momento y lugar, en el que se sitúan y, por ende, el lugar donde están situados ‘los demás’. El chaval de barrio obrero sabe que su lugar es distinto al del chaval que vive en el centro de la ciudad, la chavala sabe que ‘una pija’ no podrá ser jamás como ella, divertirse como ella, vestir como ella, hablar con los ‘tíos’ como ella. Aun así, ellos y ellas saben que ambos mundos, ahora más que nunca, fluctúan en un espacio nuevo que no existía cuando Paul Willis describió los espacios; las redes sociales, las redes on-line, donde los círculos de centro-periferia no existen, donde el[los] avatar[es] pueden jugar a ser quienes quieran, vestir como quieran y llevar el pelo como deseen. La moda, por tanto, y el look, muchas veces deja de ser ‘de ricos o pobres’.

La ropa, los peinados, no sólo el estilo sino la forma de posicionarlos, siguen representando una posición de conflicto ante el profesorado. Las gorras hacia atrás, donde el profesor o la profesora no tiene la excusa de que la visera le tapa la cara, son un elemento de discusión en el aula donde algunos chavales (por ser estos quienes más las llevan) se quejan y señalan a una compañera por llevar un velo. No hay signos de racismo en el comentario, tal vez de ignorancia,

---

<sup>156</sup> Para hablar de ‘cultura juvenil’, sin lugar a dudas, debemos situarnos en los conceptos que se extraen de los estudios de Paul Willis y Carles Feixa. El autor de *Jóvenes, bandas y tribus* (1999), nos dice que ésta, en su sentido más amplio, se refieren a la “manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional”. Una distinción mediante “microsociedades juveniles” que se distancian de diversas formas de las “instituciones adultas”. En ello, “la articulación social de las culturas juveniles puede abordarse desde tres escenarios” (Hall y Jefferson, 1983), como son la cultura hegemónica, donde se da una relación entre juventud y cultura dominante “mediatizada por las diversas instancias en las cuales este poder se transmite y se negocia” (Feixa, 1999); las culturas parentales (normas de conducta y valores); y las culturas generacionales que la persona ha experimentado bien sea en espacios institucionales, en espacios parentales o a través del ocio, la calle,... En este sentido, es útil entender el concepto de ‘microcultura’ que describe Wulff (1988), como “flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en su vida cotidiana, atendiendo a las situaciones locales concretas”.

puesto que este mismo chaval estará en el mismo grupo que la chica de origen árabe. La expresión es más bien una excusa, una oportunidad de crear un conflicto ante el docente que, por un lado, restará unos minutos de clase, y, por otro lado, sacará algunas risas por parte de sus compañeras y compañeros; acto y argumento para posicionarlo en la cúspide de la jerarquía juvenil.

Podríamos describir de dónde proceden los estilos: claramente de la cultura *mainstream*, la que todo lo mueve, la publicidad y el marketing, la televisión, las tiendas de ropas donde pueden comprarla, pero la moda en estos tiempos se mueve con mayor velocidad en dos años que lo que pudo moverse durante los veinte siglos pasados. El pantalón roto, desgastado, de pitillo, el short, camisetas anchas para ellos, ajustadas para ellas, dejar el vientre al aire como en los 90, las zapatillas llamativas —deportivas, aunque no se vaya a hacer deporte—, el pelo largo, con mechas de colores, para ellos muy rapado por los lados y con mucho flequillo-tupé,... No es algo de cultura o contracultura escolar, como ocurría en la Inglaterra descrita por Willis, sino una distinción generacional. Lo nuevo, lo viejo. Lo pasado, lo moderno. Los ‘pijos’ vestirán como sus padres y madres quieran que vistan, con sus polos y mocasines, pero ellas y ellos son la moda. En este punto, hablando con cinco de las chavalas y chavales que me han acompañado durante todo el proceso, hacía que se situasen como ‘modernas’. Al otro lado, ‘las otros’, serán aquellas cuyas cadenas sociales de una cultura que prohíbe, vigila y castiga (Foucault, 1983<sup>157</sup>) les hace no ‘atreverse’ a vestir a la moda. Los colegas, pues, serán ahora ‘los modernos’. A quienes entrarían en el grupo de las “pringadas”, realmente, no se les presta atención puesto que es todo lo demás, lo que no son ellas. Los padres y madres, profesores y profesoras, abuelos y abuelas, familiares mayores, parte de la juventud que no tienen estilo —que no debe ser confundido con clase—, llamados ahora *viejóvenes*. Es bajo estas premisas desde las que moderno es sinónimo de ‘ser bien’, y lo pasado, el *viejoven*<sup>158</sup>, es lo opuesto.

Responder por qué la moda es tan importante para la juventud del barrio, su peinado, sus accesorios, entre los que se incluye un buen smartphone, conlleva mucho más que una descripción de estilos. El estilo, al fin y al cabo, como hemos comentado anteriormente, cambia constantemente, de forma que resulta casi imposible ir a la moda. Las tiendas de ropa permiten esto —más que permitir, obligan, en tanto que es la propia industria de la moda y su marketing vertiginoso el que lleva a una compra masiva de ropa de baja calidad y alta tendencia actual— y fomentan que, por poco dinero, el rico, el medio rico y el medio pobre, puedan adquirir prendas

---

<sup>157</sup> Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.

<sup>158</sup> Término (jerga) utilizado para referirse a una persona joven que no viste, o no aparenta físicamente, serlo. Algunos ejemplos: <http://www.theidealist.es/5-rasgos-del-viejoven/> ; [https://www.youtube.com/watch?v=bqy\\_zJ5aeMc](https://www.youtube.com/watch?v=bqy_zJ5aeMc)

que variarán a lo largo del año, sin que nada de ello sirva al siguiente. No entraremos en el análisis de qué provoca, además de una demanda continua de actualización de armarios, esta moda de ‘estar a la moda’; el comprar como si no hubiese mañana. Y es que, ciertamente, el mañana no existe, ya que lo que es hoy de ‘modernas’, será de ‘carcas’, al día siguiente.

Recordábamos un hecho que siempre nos llamaba la atención al entrar en el instituto, hecho que, además, compartíamos Mercedes Jabardo en algunas de las charlas donde las conversaciones sobre lo observado fluían incesantes. Antes la moda era no seguir la moda, ser diferente daba sentido de originalidad, y eso era ser moderno. Aquello ya no está entre lo que la juventud llamarían moderno. Ser ‘cool’<sup>159</sup> implica mucho más que una moda, representa una actitud que varía en formas de vestir y de arreglarse el pelo, pero también lo hace en las características propias de los gustos en una serie de variantes. El cine, la música, la literatura — de escaso consumo—, las tecnologías,... todo queda supeditado al *mainstream*, que parece retornar a los eufemismos, armas propias, de un capitalismo implacable. Al igual que sucediera con numerosos estilos, el ‘Pop’ es más que una moda<sup>160</sup>, es un elemento más del capitalismo que va transformándose para el disfrute de las masas. Un hecho que no es particular de tiempos actuales. Como afirmaban Corrigan y Firth en la década de los 70 sobre *Las políticas de la cultura juvenil*<sup>161</sup>, “los símbolos del ocio comercial tienen un rol crucial en la cultura juvenil” donde se daba una cierta corrupción de inocentes, que no lo eran en tanto ya formaban parte de la rueda del capitalismo, y donde cabía preguntarse hasta qué punto explota la industria a la gente joven, que se sabe cierto, y “hasta qué punto los manipulan”. Así como el heavy, el rock, el punk, y otros muchos estilos, fuesen adoptados por la industria discográfica, por los conciertos con elevados precios y aforo ilimitado para vender entradas al máximo, las giras mundiales, la industria textil sumada al carro de un mercado brutalmente creciente, incluso los dibujos, programas y series de los que proliferan una cantidad ingente de *merchandising*, siempre habrá detrás de todo un mercado, que se llama libre por no denominarse implacable, que adquiere los propios estilos, los culturales y subculturales, para vender a ‘la masa’ bajo un estado monetario que se expande. Hoy en día, aunque ya no se reconozca como ‘Pop’, existen otros términos que

---

<sup>159</sup> Del inglés, cool como adjetivo = fresco, cool como interjección = ‘genial, ‘guay’. Que va a la moda, que está de moda, que es genial y fresco.

<sup>160</sup> Toda la historia del pop es una prueba de esto, pero lo que es característico del síndrome teenybopper de los años setenta es que estaba expresamente dirigido a un mercado muy joven, por ejemplo, a chicas de entre diez y quince años, demasiado jóvenes para haber escuchado a los Beatles y que ciertamente no enganchaban con el nuevo rock heavy (E.L.P, Yes, Led Zeppelin o Deep Purple) que sus hermanos y hermanas mayores escuchaban tan ávidamente. El atractivo de este mercado con su potencial de rápidos relevos (esta semana Mark Bolan, David Cassidy la siguiente) ofrecía a maltrechas compañías de cine, radio y televisión estadounidenses la oportunidad de levantar sus beneficios, Screengems y MGM en particular. (Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*. Pág. 329).

<sup>161</sup> Incluido dentro de la obra *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*. Hall, S., & Jefferson, T. (2014).

siguen perteneciendo a la idea original de la propia palabra ‘Pop’ —hablo de lo actual, que aparece de repente—.

El reggaeton, el electro-latino, el dupstep, el ‘twerking’, la electrónica —diferente al resto puesto que se considera una propia cultura dentro de la marabunta de estilos— como algo distinto, ser hoy ‘hipster’<sup>162</sup> —sin tener nada en común con la cultura hipster<sup>163</sup>— que copia elementos estéticos pero no simbólicos, ni de pensamiento o estilo de vida; todo ello forma parte del *mainstream*, que no es otra cosa que un negocio globalizado, con nombre ‘cool’ para ir a la moda y no ser visto como un ‘viejo pasado’. La reproducción de las lógicas capitalistas se presenta, incluso, en la formas que estos jóvenes han tomado como propias. El sistema se nutre de la ‘contracultura’, la incorpora, para convertir en lanza el escudo.

En el cine ocurre lo mismo, son aquellas películas ‘de moda’, las de grandes productoras y efectos especiales alucinantes, quienes pueden llegar a atraer a los jóvenes a una sala. Aunque de esto queda poco, si acaso en ocasiones determinadas por ofertas o películas ‘obligatorias’ para ser ‘moderno’. Ir al cine regularmente no es una opción. Ver en televisión los programas y series más vistos por el resto es un elemento priorizante. La ‘telebasura’<sup>164</sup> forma parte de ese *mainstream* con programas en la actualidad donde los hombres y mujeres, y viceversa, son objetos de gimnasio y un culto al cuerpo sobrevalorado, con poca conciencia, tanto ideológica como de clase, que promueven el escándalo, el ‘critiqueo’ (que en ningún momento debe ser confundido con la crítica), una sexualidad en base a la estética y poco más, donde el hombre conquista mediante logros en el banco de pesas y la mujer en la mesa del quirófano.

En este paradigma, donde los elementos que conforman el ‘look’ juvenil, su propia cultura, sea ésta contraria o no a lo que sucede en aquel círculo al que no pertenecen, son más un objeto de distinción que de contraposición. Como veremos seguidamente, el no acatar la norma impera en dicha cultura, pero no tanto por desobediencia como por distinción; que, en algunas de sus acepciones, puede resultar ser lo mismo. El chaval no quiere parecerse al profesor, al igual que la chavala a la profesora, ni a sus padres, ni a nadie que no vaya a la moda. Que la forma de vestir vaya en contradicción a lo establecido por la norma quiere decir para la juventud —al menos, la de estos barrios— que ésta última es antigua, vieja, y obsoleta. La educación —como mano de poder que permea, al menos lo intenta, sobre toda persona— es vista a través de las paredes que conforman el centro y el ‘look’ del cuerpo docente. Es entonces cuando la educación es también antigua, vieja y obsoleta, lo cual implica poca aceptación por su parte desde una base de estilo y

---

<sup>162</sup> Greif, M. (2010). The Hipster in the Mirror. *New York Times*, 12.

<sup>163</sup> McCracken, B. (2010). *Hipster Christianity: When church and cool collide*. Baker Books.

<sup>164</sup> Bueno, G. (2003). Telebasura y democracia; Aznar, H. (2002). Televisión, telebasura y audiencia: condiciones para la elección libre. *Revista Latina de Comunicación Social*, 48.



forma. Las frases “es que no me van a enseñar nada cuando no saben ni usar un móvil” o “no saben de la vida”, que se repiten en diferentes formas, en numerosas conversaciones mantenidas con el alumnado, dice mucho del estado actual de la escuela y la visión que estas jóvenes tienen sobre ella. Ahora el docente no es visto, o no tanto, como el que tiene el conocimiento y poder<sup>165</sup> de la verdad sobre la vida. Ahora todo se puede saber buscando en internet. El conocimiento —la forma en que existe una transmisión de éste— ha variado para la juventud, y, por tanto, de significado.

Un elemento que aparece incesante, el cual recoge la característica principal de la cultura juvenil en la actualidad, es la osadía y el atrevimiento que se suma ahora a las chicas del barrio. La libertad de expresión se reclama no sólo a través de la palabra y el acto, sino también del cuerpo y la forma en que éste es construido por sí mismas, y por los demás.

*De la conversación con dos alumnas de 16 y 17 años, de 1 Bach:*

P.S.- ¿Qué es para ti ir a la moda?

Ainhoa.- Vestir como me de la gana

María.- Pues, por ejemplo, que nadie me diga nada por llevar una camiseta ajustada, o suelta sin sujetador, o unos *shorts*.

P.S.- ¿Qué pasa por llevar esas prendas?

María.- Los profesores te echan la bronca, y la gente dice que vamos desnudas. Que vamos vestidas de putas.

P.S.- Y no os gusta que piensen eso, ¿verdad?

Ainhoa.- No me gusta que me digan cómo tengo que vestir y qué tengo que hacer con mi cuerpo. Un chico puede ir sin camiseta pero una chica no. ¿Por qué?, a ver. Y todo es porque los tíos que te dicen que te tapes son unos salidos que piensan en lo que no tienen que pensar.

María.- Y porque las mujeres de los salidos saben que están casadas con unos salidos que miran de manera guarra a unas chicas

(risas)

P.S.- Y vosotras, ¿qué pensáis?

Ainhoa.- Que les den si piensan que soy puta por llevar una ropa u otra.

María.- Yo visto y uso mi coño como me sale del mismo.

Al hablar de ‘cultura de club’, de la [c]reciente ‘cultura swag<sup>166</sup>’, vemos la importancia de incorporarse a un grupo, a una categoría, donde las personas que la conforman se identifican tanto en aspectos materiales (ropa, accesorios,...), en formas verbales (usos de la lengua, jerga, ...), aspecto físico (peinado, forma del cuerpo, vestimenta,...), que trascienden a la propia ideología y simbolismo del individuo (pensar de determinada forma, obrar en base a según qué problemas,...). Podríamos hacer un estudio comparativo entre dichas ‘nuevas formas’ —entrecomillado puesto que la moda, para serlo, siempre ha de ser nueva[moderna]—, y los

<sup>165</sup> Foucault, M., & Terán, O. (1983). *El discurso del poder* (Vol. 5). Folios Ediciones; Mainer, J., & Montero, J. M. (2011). *Saber, poder y servicio: Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílló*. Tirant lo Blanch; Siebert, R. S. D. S. (1995). *As relações de saber-poder sobre o corpo*. ROMERO, E. *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papyrus.

<sup>166</sup> El término es derivado de ‘swagger’ perteneciente al lunfando o slang escocés, que se utiliza en dicho país para describir la forma en que caminan algunas personas. Se emplea como término en el hip hop y el rap, para determinar una cierta prepotencia a la hora de caminar. La tendencia nace de artistas de moda como Rihanna, Nicki Minaj, Lil Mama, Eminem, Lil Wayne, 50 Cent,...



Nuevos Movimientos Sociales (NMSs) desde la creación y discusión del propio concepto<sup>167</sup>. Estos, desafiantes de las lógicas propuestas en cuanto que suponen una brecha generacional, agrupan a una parte de la sociedad con una ideología y restablecen los imaginarios actualmente propuestos.

No dejan de ser “un sector significativo de la población que desarrolla y define intereses incompatibles con el orden político y social existente y que los prosigue por vías no institucionalizadas, invocando el uso de la fuerza física o de la coerción” (Dalton y Kuechler, 1990. Pág. 227). Y demuestra claramente que, aunque no sean conscientes de la resistencia que ejercen, “constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida por el marxismo” (Santos, 2001). En cualquier caso, ante la juventud hay una verdad, que es cierta puesto que es hacia su grupo ante y desde quien se representa: la forma de vestir y los peinados llamativos, la música y el tono de voz en alto, su forma de reír casi instintiva[animal], en ocasiones desproporcionada, su andar, el querer el pelo y las uñas más largas, los músculos y/o los pechos más desarrollados, el colorido en sus vida,... La forma de resistencia mediante todo este gran simbolismo que les rodea no son más que una muestra, que consigue su propósito, de su necesidad de hacerse perceptibles ante un mundo que quiere invisibilizarles.

Y parte de dicha visibilidad la tienen en el mundo ‘paralelo’ donde se abren nuevas oportunidades para ‘todas’ las personas, independientemente del origen: las redes sociales y el mundo *online*. La red social dentro de la ‘otra realidad’ llamada Internet cobra fuerza en la sociedad y su gran impacto se debe a que la mayoría sienten dicha necesidad de ‘sociabilizar’ y al uso multidisciplinar que puede dársele a esta nueva ‘plaza’ social. Se utiliza para quedar, para informar, para jugar, compartir, trabajar, estudiar... un sinnúmero de razones hace que esta forma de contacto se haya vuelto indispensable. Las barreras temporales, de espacio y forma se disipan (Ardévol, 2010) y cada vez es más común, y fácil, encontrar un punto de acceso a Internet.

En un pequeño estudio-proyecto realizado a final de este curso en el centro con el alumnado, realizamos un pequeño test donde debían enumerar qué uso le daban a internet y porqué. En el 100% de la muestra se hacían eco dichas redes sociales que utilizaban mayormente para hablar con amistades y familiares, para compartir fotografías y vídeos con gente de todas partes, y seguir a sus artistas o bloggers de moda. La importancia que dan a las Nuevas Tecnologías, por tanto, viene desde dos paradigmas, principalmente. Por un lado, el objeto (smartphone, tablet, ipod,...), y, por otro, el sujeto —o sea, su persona— y su posibilidad [necesidad] de ser visible, y

---

<sup>167</sup> De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Osal*, 5, 177-188; Touraine, A. (1999). ¿Nuevos movimientos sociales?. *Cómo salir del liberalismo*, 53-80; Gusfield, J., & Rodríguez-Cabello, E. L. (1994). Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS); Hall, S., & Jefferson, T. (2014). Rituales de resistencia. *Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*.

permanecer en tal *status*<sup>168</sup> a fin de estar al corriente —y dentro de la corriente— de cuanto y en tanto sucede día a día. Desde seguir a gente en *Instagram* ya que representan el ser una persona ‘moderna’ y llevan las riendas de lo que estará de moda mañana, como de tener más y más amistades en *Facebook* que demuestre lo interesantemente moderno que son, pasando por ser quien mejores vídeos crea o comparte en *Vine*. O *Flickr*, o *Pinterest*, u otra de las muchas que surgen poco a poco y que dejan detrás a las demás.

Ser ‘seguido’ por, o ‘seguir’ —*followers*— en las redes por las ‘mejores’ en moda representa un ‘poder’ dentro de la cultura juvenil y éste debe ejercerse, además, a través de todos los canales que se vayan creando. Atrás quedarán muchas aplicaciones (App’s) y redes que ya no marcan tendencia, y por delante un sinfín de nuevas posibilidades a las que debe prestarse mucha atención. Y así se llega al cometido de todo: compartir.

Si una palabra define el uso de las redes sociales online es la de compartir. Desde una foto que deje paso a cientos de ‘me gustas’ (o pulgares arriba: ThumUp<sup>169</sup>) donde podremos conseguir *followers*, conquistas, a un vídeo que consiga hacerme reír (añadido a lo que explicaremos como folklore personal), a un smartphone novedoso que capte la atención del grupo. Todo es digno de ser compartido, desde una foto en la playa o tomando café con espuma, hasta una agresión, o nuestro cuerpo [semi]desnudo<sup>170</sup>. Habrán conversaciones sobre la cultura juvenil, sobre los consumos, sobre sus inquietudes, sobre su sexualidad, en base al sexo, pero parece que nadie quiere prestar atención a esto, y preferimos educar en para qué sirven y cómo se usan las cosas más que para concienciar en el uso y significado de ellas. El hecho de que un espacio —las redes sociales juveniles— y otro —la escuela— permanezcan desconocidos no significa que no existan. El alumnado, en cualquier caso, puede encontrar que la escuela limita aquello que internet ofrece como un espacio múltiple, multicanal, donde ‘nada que prohibido’. El hecho es que, entre jóvenes, principalmente, que ven que los límites sólo los establece la capacidad de la batería de su smartphone o los datos de su tarifa, es estar dentro del cambio; moviéndose y demostrando desde los múltiples avatares a los que posibilitan las redes sociales que se es una persona ‘conocida’, como una especie de *pseudofamoseo* al que cualquiera puede llegar, y que atraerá poder en las demás esferas sociales donde interactúan (excepto, puede ser, entre la familia

---

<sup>168</sup> No tanto status de gradamiento social, sino como ‘estado’ dentro de las redes, que se marcan y diferencian por poder actualizar dicho estado en todo momento. Una visibilidad que busca ser vista.

<sup>169</sup> Del propio icono de Facebook para dar a ‘me gusta’ a algo que nos resulta interesante, donde se ve una mano con el pulgar levantado. También llamados ‘likes’.

<sup>170</sup> En muchas ocasiones siendo esto eliminado por la propia red social, sobre todo cuando son cuerpos de mujeres (como recientemente sucedía en Twitter por una foto de una joven a la que se le veía medio pezón y que originó el gran revuelo conocido como #TetasPorManuela: [http://www.huffingtonpost.es/2015/08/22/tetas-por-manuela\\_n\\_8025582.html](http://www.huffingtonpost.es/2015/08/22/tetas-por-manuela_n_8025582.html)

o el profesorado —lo visto como gente mayor— puesto que a tales esferas conviene tener ‘bloqueadas’).

Estudiar la adolescencia desde la perspectiva de la red social se vuelve aún más importante al considerar que aquella no es vivida en forma similar por todos los sectores sociales (De la Garza, Mendiola & Rabago, 1997). Las redes sociales pueden atrapar en algunos casos a un adolescente porque el mundo virtual contribuye a crear en él una falsa identidad y a distanciarle (pérdida de contacto personal) o a distorsionar el mundo real (Becoña, 2006). Existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que, en determinadas circunstancias, pueden convertirse en adictivos<sup>171</sup> e interferir gravemente en la vida cotidiana de las afectadas, a nivel familiar, escolar, social o de salud (Echeburúa y Corral, 1994). Esto, aunque es tema de controversia y disputa, no es un hecho tan extendido entre el alumnado, pero sí representa una amenaza en la que difícilmente una o un joven se da cuenta de estar cayendo.

Retomando el tema del ‘poder’ que denota la visibilidad dentro de las redes —que no es más que un ‘virtud’ dentro del mundo ‘virtual’—, incluso hacerse ‘amiga’ o ‘amigo’ de alguien, o poder bloquearle si cae mal, otorga dicho poder; un poder a nivel jerárquico donde se elige y/o menosprecia, donde se es reconocido socialmente y que, en muchos casos, hará tener 1000 amistades en una red social que será trasladado al exterior —e interior de las redes— como ‘admiración’ en el aula y el entorno. Tal vez pase, además, que fuera de tal mundo online no se tengan amigas, pero que se tengan cientos de *followers* en Twitter o Facebook, o cualquier otra red social. Lo que queda latente, en cualquier caso, es que, sea por un motivo u otro, las redes son vistas por jóvenes como espacios ilimitados donde el tímido puede ser el blogger más seguido y la chavala de barrio la consejera de moda mejor valorada, y en ambos casos se les reconoce un *status* dentro de las categorías sociales que surgen de su uso y que les aleja del mundo adulto. Es aquí, donde el dinero sólo puede comprar Gigas —y para ello existe el Wi-fi— que el valor está determinado por *followers*, por los *likes* y por las publicaciones compartidas; y en ello no hay tanto —al menos tan notorio— nivel socioeconómico que determine la posición que cada cual deberá adoptar dentro de las redes. En esto, la juventud de nuestro barrio, sabe que tienen las ‘mismas’ oportunidades que cualquier otra persona, por lo que no resulta difícil comprender cuál es la importancia que dan al uso de nuevas tecnologías y redes sociales.

---

<sup>171</sup> Según el estudio realizado por la Fundación Pfizer (2009), el 98% de los jóvenes españoles de 11 a 20 años es usuario de Internet. De ese porcentaje, siete de cada 10 afirman acceder a la red por un tiempo diario de, al menos, 1,5 horas, pero sólo una minoría (en torno al 3% o al 6%) hace un uso abusivo de Internet. Es, por tanto, una realidad obvia el alto grado de uso de las nuevas tecnologías entre los adolescentes y jóvenes (Johansson y Götestam, 2004; Muñoz- Rivas, Navarro y Ortega, 2003). A un nivel demográfico, los adolescentes constituyen un grupo de riesgo porque tienden a buscar sensaciones nuevas y son los que más se conectan a Internet, además de estar más familiarizados con las nuevas tecnologías (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamorro y Oberst, 2008). Los riesgos más importantes del abuso de las TIC son, además de la adicción, el acceso a contenidos inapropiados, el acoso o la pérdida de intimidad.

## 2.1. Sexualidad

Podríamos decir que la sexualidad es algo transversal, o mejor dicho, un eje vertebrador de muchos de los anteriores elementos de la cultura juvenil. La sexualidad es un motor que parece tener cada vez mayor importancia. Ahora vemos necesario, imperante en los tiempos que corren, hacer una distinción en la semántica de la palabra sexualidad. Ésta ha sido trabajada por la Antropología, como Antropología de la sexualidad<sup>172</sup> o desde otros conceptos como son el cuerpo, lo afectivo-sexual, el género, etcétera. Para nuestro estudio, así como para la construcción del corpus que recorre el presente apartado, era ineludible mencionar la importancia que han tenido los aportes de Judith Butler, primeramente, y Michel Foucault.

Por un lado, tenemos la noción de sexualidad como el sexo, la práctica de éste, donde reside el elemento fundamental de lo que se describe al comienzo de este párrafo; a esto nos referiremos como práctica sexual. Por otro lado, encontramos la sexualidad como el elemento inherente a la persona que describe su orientación; la orientación sexual. Aquí, la sexualidad, cobra un nuevo significado puesto que, sin tener que existir una práctica previa de sexo, puede existir la sexualidad del individuo en cuanto a su preferencia. No es un nuevo paradigma en la vida la homosexualidad, el lesbianismo, la bisexualidad o la asexualidad —y el largo etcétera que se va añadiendo a todo el conjunto relacionado con lo *queer*<sup>173</sup>—, ha existido desde tiempos inmemorables, aunque la escuela parezca evitarla y sus charlas, como se ha podido comprobar en

<sup>172</sup> Nieto, J. (2003). Antropología de la sexualidad y diversidad cultural. Talasa.

<sup>173</sup> La palabra inglesa *queer* tiene varias acepciones. Como sustantivo significa “maricón”, “homosexual”, “gay”; se ha utilizado de forma peyorativa en relación con la sexualidad, designando la falta de decoro y la anormalidad de las orientaciones lesbianas y homosexuales. El verbo transitivo *queer* expresa el concepto de “desestabilizar”, “perturbar”, “jorobar”; por lo tanto, las prácticas *queer* se apoyan en la noción de desestabilizar normas que están aparentemente fijas. El adjetivo *queer* significa “raro”, “torcido”, “extraño”. La palabra *queer* la encontramos en las siguientes expresiones: *to be queer in the head* (estar mal de la cabeza); *to be in queer street* (estar agobiado de deudas); *to feel queer* (encontrarse indispuesto o mal); o *queer bashing* (ataques violentos a homosexuales). Los estudios de género han sido emparentados con la Teoría Queer, pues ambos discuten las identidades (mujeres en el primer caso, gays y lesbianas en el segundo), reformulando nuevos procesos de identificación y de diferenciación en torno a la sexualidad. Según Fabienne Worth, fue en 1989 en la conferencia sobre cine y vídeo *queer* titulada *How do I look?*, organizada por *Bad Object-Choices* en la ciudad de Nueva York, cuando el término *queer* se hizo público por primera vez. Sin embargo, quien se ha llevado la fama de haber inaugurado el uso de este término ha sido Teresa de Lauretis, al haberlo utilizado en la introducción del número especial sobre Teoría Queer publicado por la revista *Differences* en 1991. Mientras que el movimiento gay y lésbico estaba comprometido fundamentalmente con las políticas de identidad, asumiendo la identidad como el pre-requisito necesario para una intervención política efectiva, el movimiento *queer* mantiene una relación más estrecha con las categorías de identificación. Desilusionado con las formas tradicionales basadas en la identidad de la organización política, el sujeto *queer* opera no tanto como una nomenclatura alternativa sino como una forma de llamar la atención hacia aquellas ficciones de identidad que estabilizan todas las categorías identificatorias. El movimiento *queer* es, además, el ejemplo más extremo de la característica descentralización y la reivindicación de espacios autónomos de los nuevos movimientos sociales. En sus comienzos no dilucida el problema ético de la definición de las prácticas de libertad, “porque no va más allá de las prácticas de liberación” (Foucault, 1987). Según Panedo (2008), el movimiento persigue la liberación de la sexualidad y el deseo, pero sin lograr llegar a la raíz de estas cuestiones y explicar qué significan realmente las prácticas de libertad y como se puede practicar la libertad. Se limita a articular prácticas basadas, precisamente, en la sexualidad, o sexualidades y el deseo; por lo que se sigue manteniendo el dilema ya avanzado por Foucault donde la liberación es en ocasiones la condición política o histórica para que puedan existir prácticas de libertad.

el transcurso de la investigación asistiendo a las sesiones ofrecidas en el centro sobre sexualidad, siguen manteniendo la figura del sexo heterosexual, patriarcal, y de estilo masculino-femenino, macho-hembra, donde premia la teorización y escena médica (físico-mental) sobre la realidad del gran crisol existente en las personas y sus gustos, sus preferencias, sus orientaciones,...

Por último, tendríamos el concepto de sexualidad —o más bien sexo— desde la concepción del género, de la identidad de género, que cada vez está más desarrollado en la teoría de los múltiples géneros<sup>174</sup>, que trascienden y derrotan la concepción burguesa, religiosa y ‘naturalista’<sup>175</sup>, donde sólo dos géneros, a través de una mirada binarista y patriarcal, son los que existen. El género, según lo expresaba Judith Butler (1990 y 2006), es una “manera de hacer”, es decir, una acción discursiva que es forjada en el seno de una ideología representada en una cultura o sociedad caracterizada por el uso de la normativa (Soley-Beltrán, 2006). El género, que también representa la identidad, adopta las formas que dicha ideología ‘permite’. En nuestra sociedad, por ejemplo, el sistema binarista comentado nos ‘deja’ elegir entre hombre o mujer (lo cisgénero); sin que haya muchas más opciones donde poder identificarnos. Ante ello, como forma de representatividad de nuevas acciones discursivas a tener cuenta en el debate, se visibiliza la transexualidad y la intersexualidad; lo cual, aunque rompe con el sistema binario (hombre-mujer), sigue manteniendo un espacio [menos]limitado de opciones.

*En una charla, tras una sesión habida sobre sexualidad, con un grupo de chavalas de primero de Bachillerato:*

P.S.- ¿Qué creéis que diferencia al hombre de la mujer?

Paula.- Todo, y nada.

P.S.- ¿Cómo puede ser eso?

Paula.- Porque creo que, realmente, el ser hombre o mujer no importa. Importa lo que a ti te guste hacer, como te guste vestir, en lo que te gustaría trabajar.

P.S.- ¿Qué es para ti ser mujer?

Paula.- A veces, nada.

Lucía.- Tener la regla, y ya está.

Paula.- Tener la regla no te convierte en mujer; puedes ser transexual, mujer, y no tener la regla.

Lucía.- Bueno sí, pero las mujeres de verdad tienen la regla.

Paula.- Las mujeres que nacieron con cuerpo de hombre son mujeres de verdad. No son robots, ni nada de eso.

P.S.- (A Lucía). ¿Te identificas con ser mujer sólo por el hecho de tener la regla?

Lucía.- No, hombre. Las mujeres son más femeninas, nos gustan otras cosas.

---

<sup>174</sup> Butler, J., & Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós; Bourque, S. C., & Butler, J. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México; De Lauretis, T. (1994). *La tecnología del género. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 206-242; Butler, J. (1990). *Variaciones sobre sexo y género*. Beauvoir, Wittig y Foucault. *Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.

<sup>175</sup> Naturalista en el sentido de natural, propiamente como puede darse de forma natural por estadios de biología.

P.S.- Y, ¿un hombre no puede ser femenino?

Paula.- Yo no soy femenina, ni me gustan muchas de las cosas que supuestamente son ‘de chicas’.

Lucía.- A lo mejor quieres ser hombre.

Laura.- O bollera.

(risas)

Paula.- No, no quiero ser hombre. Y ser lesbiana no tiene nada que ver con ser femenina o masculina. Puedes ser mujer, hetero y masculina. ¿No? (me pregunta, mirándome).

Laura.- Bueno, ya...

P.S.- ¿Con qué género os identificaríais más?

Paula.- Con los dos, o con ninguno. No soy femenina, pero tampoco masculina. Y no me gustan esas cosas que dicen que son ‘de chicas’, pero tampoco me tienen por qué gustar las cosas ‘de chicos’. El problema es que hay pocas opciones donde elegir. Sólo hombre o mujer.

Se ha querido comenzar sobre la primera de las acepciones de sexualidad que comentábamos, la práctica sexual. Decíamos que es un elemento transversal, un eje vertebral, de muchos de los ítems que hemos visto componen la estructura de la cultura juvenil. Al hablar del uso de la ropa, de los peinados, el perfume, el móvil, el dinero-status, el folklore personal, el grupo al que pertenece, la música que escucha, su conocimiento sobre temas actuales, incluso el trabajo o la necesidad de éste durante el verano —hecho diferenciado de un/a joven de familia de economía media-alta— para poder comprar aquello que le hará ‘triunfar’ durante el curso, debemos tener presente el aspecto sexual que se encierra tras cada circunstancia o elección. Todo, o cualquier cosa, puede ser un elemento motivador que conseguirá llamar la atención del género por el que el chaval o la chavala se sientan atraídos. La juventud sabe que tienen que ir a la moda para gustar.

La música y cómo la bailan es un elemento indiscutiblemente sexual hoy en día. Las canciones hablan de conquista, de inclinación hacia una práctica sexual inminente, y la ropa que aparece en los videoclips muestran que la mejor forma de conseguirlo es yendo a la moda, y que ésta moda deje poco a la imaginación (un estadio de visualización, que convierte el centro y la calle en un territorio casi *voayeur*). El chico con su cuerpo de gimnasio, marcando brazos y pectorales, cabeza rapada con largo tupé, pantalones que marquen por delante y por detrás. La chica ya no se quiere delgada hasta la saciedad, al menos no en la zona de las caderas y las nalgas, los pechos deben también desmarcarse del cuerpo, vientre plano sin dudarlo; un cuerpo trabajado que debe ser provisto de los mejores elementos estéticos para realzar su sexualidad. Y



no hace falta más que mirar esos videoclips que comentamos para hacernos una idea de lo que vamos a encontrar<sup>176</sup>.

La economía, aunque sean personas que provienen de una misma ‘categoría’ social —obrero—, marca los ritmos en los que podrán ‘evolucionar’ dentro del fluir imparable de la tecnología de la moda. Poder comprar el nuevo móvil con el que ‘fardar<sup>177</sup>’ en el instituto puede representar un acercamiento por parte de la chica o el chico que te gusta, lo cual puede llevar a una relación —sea corta o larga—, donde habrá, si se juegan bien los roles, una práctica sexual que otorgará, no sólo placer, sino un estatus social. En este aspecto, la economía monetaria ofrece posibilidades de estatus a un ritmo exponencial, multiplicándose a sí mismo de sus propias derivaciones, que se traduce como poder dentro de la sociedad a la que acceden mediante diversos canales: adquisición y conquista, que además se añaden al folklore personal y la legitimación de su ascenso en la jerarquía del territorio. Al final de la cadena el resultado es que un smartphone de última generación, al igual que lo han hecho los coches y las motos, pueden conseguirte un cierto estatus a través de múltiples canales de forma que parece potenciarse a sí mismo.

La sexualidad, como hemos visto, es un aspecto transversal a muchos otros actos, posiciones y objetivos en la juventud. La mayoría de elementos que circulan dentro de la red juvenil poseen ciertos rasgos que hacen particularmente del sexo un símbolo de necesidad, ‘deber’, hazaña y conquista. En un entorno donde los recursos son limitados, donde el dinero es escaso y el poder adquisitivo se ve mermado por el momento actual que viven, a corto plazo, el sexo es un recurso que puede ser ilimitado y que otorga relevancia dentro del grupo. En ellos representa la masculinidad, el poder del ‘cazador’ que es visto por sus compañeros como un ‘hombre’, un adulto. En ellas ya no se reconocen tales actos como un símbolo de promiscuidad poco debida para una mujer, sino una potestad dentro del campo de visión masculino, y también en las lógicas del grupo femenino. En este sentido, siempre la mujer ha sido depredadora de mujeres al acentuar la importancia del hombre que conquista y tachar de ‘zorra’ a su igual por darse fácilmente a los hombres.

El paradigma es distinto, también las mentalidades, y las costumbres que proceden de sistemas religiosos-sociales machistas parecen haber situado a la mujer en un plano más próximo al del

---

<sup>176</sup> ‘Work’, Rihanna y Drake: <https://www.youtube.com/watch?v=HL1UzIK-flA>  
‘Calvin Klein’ Justin Bieber: [https://www.youtube.com/watch?v=8mMS\\_WKfTjg](https://www.youtube.com/watch?v=8mMS_WKfTjg)  
‘Anaconda0’ Nicki Minaj: <https://www.youtube.com/watch?v=LDZX4ooRsWs>  
‘7/11’ Beyoncé: [https://www.youtube.com/watch?v=k4YRWT\\_Aldo](https://www.youtube.com/watch?v=k4YRWT_Aldo)  
‘Partition’ Beyoncé: [https://www.youtube.com/watch?v=pZ12\\_E5R3qc](https://www.youtube.com/watch?v=pZ12_E5R3qc)  
‘Pilotwalk’ Zayn Malik: [https://www.youtube.com/watch?v=C\\_3d6GntKbk](https://www.youtube.com/watch?v=C_3d6GntKbk)  
‘Only’ Drake, Lil Wayne, Chris Brown y Nicki Minaj: <https://www.youtube.com/watch?v=zXtsGAKyeIo>  
Son sólo algunos de los ejemplos.

<sup>177</sup> Forma coloquial muy utilizada para referirse a presumir o alardear de algo, jactarse de alguien por la tenencia de algo que las demás no tienen, y que, normalmente, no podrán tener.

hombre, en este sentido. La chica puede ser también conquistadora, aunque no utilice los mismos recursos que él. El short que muestra la nalga, el estómago al aire, la forma de bailar, de maquillarse,... son muestras de un estado menos 'pasivo' en el papel de persona conquistadora-conquistada, de cazadora-presa; que también puede ser una muestra de independencia corporal. En este sentido, se ve a una mujer más concienciada de su actividad, menos sumisa a quedar a la espera de los actos del hombre, aunque en ello esté en juego su privacidad del cuerpo, el cual ya no es pudoroso, y en ello cobra poder.

Pasear por los pasillos del centro, por las pistas de entrenamiento, por los patios, posibilita enormemente diferenciar entre las distintas personas, entre sus edades, que circulan en la comunidad educativa. Tenemos, por un lado, a personas más próximas a la niñez, recién llegadas de la escuela que quieren convertirse en adultas rápidamente cuando se ven inmersos en el instituto, que es un mundo 'adulto'. Aquí comienza lo que podríamos llamar juventud. Entre segundo y tercero se da el gran cambio, la adolescencia, que acompaña a las características de nivel fisiológico<sup>178</sup>, pero también psicológico, casi de una forma psico-social.

La juventud, más que un estamento de edades, donde "no podremos encontrar un criterio universal ... debe ser entonces entendida como un proceso social donde vemos una ruptura en las relaciones causa-efecto propias de cambios a nivel fisiológico de la pubertad y un comportamiento social juvenil" (Lemus, 1998)<sup>179</sup>. Por tanto, los procesos biológicos y sociales que delimitan el concepto de juventud nos permiten diferenciar a la jóvenes de las que está en la niñez por la parte física (menstruación, desarrollo de los órganos sexuales, madurez para la procreación...) y diferenciarles también de la adulto por su madurez intelectual y/o su papel dentro de las normas sociales<sup>180</sup>, que son distintas también en cada lugar. Podríamos decir que en esta dicotomía donde 'cuerpo biológico-cuerpo social' marcan la diferencia entre niñez-juventud-etapa adulta y establecen las fronteras, los límites y barreras establecidos que dan acceso a un grupo u otro, se dan las razones por las que la juventud ve ello, en el sexo, un elemento que puede, y de hecho lo hace, situarles a un lado u otro; que sean vistas como personas en edad infantil, como niñas, como adolescentes o como adultas.

---

<sup>178</sup> La diferencia más importante entre la pubertad y la fase juvenil ha de verse en que la primera es una etapa de maduración del individuo humano ampliamente determinada por leyes fisiológicas y si bien es modificada sociológicamente, se encuentra supeditada básicamente a los procesos biológicos. En cambio la fase juvenil se ve determinada de manera decisiva y fundamental por factores sociales. K. Allebeck y L. Rosenmayr: Introducción a la sociología de la juventud. Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1979.

<sup>179</sup> Lemus, R. B. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década*, (9), 8.

<sup>180</sup> La mayoría de edad, la licencia para la conducción, la venta de alcohol, la autonomía, el nivel de arraigo a la casa familiar, dependencia-independencia,...

El concepto del sexo contrario cambia también. Los grupos varían. Ahora el chico comienza a ver a la chica o al chico como mujer u hombre, y ella a él o a ella como un hombre o mujer, aunque los tiempos no sean iguales para ambos sexos. El sexo, por tanto, deber ser visto también en las dos variantes, donde persiste una dicotomía entre lo biológico y lo social. Pero no todo es sexualidad desde el hombre hacia la mujer y viceversa. Como se ha estado haciendo en las numerosas obras donde se detallan los cambios físicos y la sexualidad en la juventud, parece que reconocer los cambios a través de relaciones mujer-hombre y hombre-mujer, nos sitúa en el craso error de no actualizar el tema<sup>181</sup> y proseguir con descripciones androcentristas, machistas, binaristas y heterosexuales. Una sociedad cada vez más visible como diversa ha hecho replantearse conceptos preestablecidos como el propio de género, el de orientación y el de práctica sexual.

Aunque sigue siendo un condicionante a la hora de establecer preferencias, selección de pares, creación de grupos o adquisición de ‘normas sociales’, aspectos de orientación sexual como la homosexualidad, la bisexualidad, la asexualidad, u otros aspectos físicos como el transgénero, la intersexualidad, etcétera, parecen seguir siendo —como veremos en el apartado del centro educativo— invisible a los ojos de la escuela; que no de la juventud, para quienes, aunque sigue siendo objeto de burla y acoso escolar, al igual que otros tantos objetos de mofa, parece que cada vez se encuentra más ‘normalizado’ (que no debe ser confundido con ‘normal’, sino representado como visible).

## 2.2. Consumos

Decir que el consumo de drogas entre la juventud de un barrio obrero, como son Juan XXIII y Colonia Requena, está extendido y que no existen los mismos reparos entre su gente hacia el consumo como lo existe en otras zonas sería, como poco, bárbaro, cínico y embustero. Decir que las chavalas o los chavales son propensas al uso de sustancias ilegales, como quieren hacernos creer para legitimar aquellos controles policiales día y noche, como nos cuentan los tópicos carentes de datos y sentido, cuando podemos observar, y he observado, que el uso de tales drogas no es inherente a la cultura, tal vez, en todo caso, al sujeto —sea éste de clase baja, media o alta— sería malintencionado, descarado y déspota. Ahora bien, cabe decir que tampoco es un cuento todo lo contado. El acceso a la cultura que tiene la juventud de una zona marginada puede presuponer como ‘correcto’ el consumo de ciertas sustancias (incluido el alcohol, presente en la

---

<sup>181</sup> Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad (Vol. 168). Ediciones Paidós Ibérica; Butler, J., & Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós; Bourque, S. C., & Butler, J. (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Universidad Nacional Autónoma de México. Santaolalla, P. (2015). Queer: la resistencia a lo ‘normal’. Sin editar; Jiménez, R. M. M. (Ed.). (2002). Sexualidades transgresoras: una antología de estudios *queer* (Vol. 11). Icaria Editorial; Fonseca Hernández, C., & Quintero Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60; Foucault, M. (1987). El verdadero sexo. *Revista Universidad de Antioquia*, 28, 40-49.

mayoría de ‘clases’ sociales —salvo algunas religiones que lo condenan— y/o culturas), pero ello no implica que jóvenes de otros grupos sociales no tengan también un acceso a una cultura juvenil que pormenoriza sobre las consecuencias de consumir ciertas sustancias. El uso de sustancias que alteran el estado de ánimo, sea cocaína, alcohol o marihuana, por muy bien arraigado que esté éste a la cultura social (occidental) hegemónica, es un elemento importante dentro de la juventud. Para observarlo no hay más que ir a un pub del centro de la ciudad, o a una discoteca o terraza en el puerto, para saber que las copas a ocho euros no se venden sólo a los pobres, ni las colas en el cuarto de baño están llenas de gente de la periferia. Además, si cabe mencionar, tal vez sea una sociedad con mayor poder adquisitivo quien busque tales sustancias con precios establecidos para bolsillos sin reparos.

Sobre tales aspectos, Paul Corrigan y Simon Firth, en su aportación<sup>182</sup> sobre *Las políticas de la cultura juvenil*, de los trabajos de Blackburn y Cockburn (1969) o Neville (1971), vieron la necesidad de estudiar a la clase trabajadora desde un prisma particular, no como una contraposición a la cultura burguesa. Corrigan y Firth concretaron que “el análisis político de la cultura joven debe focalizarse en la cuestión de la clase trabajadora por encima de joven”, aunque hoy parece que la cultura juvenil predomina sobre las clases sociales (el estatus social), al menos en el intento de procurar una distinción significativa entre clase media y clase trabajadora. Sigue existiendo la ‘brecha generacional’, aunque se demostrase incorrecta la expresión por los autores, y cabe, todavía hoy, o incluso con mayor incidencia, “centrarse en la juventud de la cultura juvenil sobre las características psicológicas de la gente joven a expensas de sus características sociológicas” (Hall, 2014<sup>183</sup>). Por tanto, debe analizarse la cultura juvenil, en este y otros muchos aspectos, sino todos, de forma que englobe la cultura a la que pertenece además de las características propias del sesgo generacional. Así, y sólo de tal forma, podrán darse ambos estadios de forma que se complete un estudio cuya óptica añada de forma efectiva los rasgos propios de la ideología que tienen.

Que en el barrio se venda droga no es un indicativo de que en el barrio se consume más droga entre su población que en otro lado, precisamente, la circulación de tales sustancias se hace de dentro a fuera: del barrio a otro lugar. Que sea un punto neurálgico donde la gente se acerca a comprar, sí que es un indicativo de que las ‘visitas’ son externas. Podríamos decir, en todo caso, que existe un alto índice de droga en el barrio, donde se procura el tráfico, incluso afirmar que las personas con menos recursos económicos, como puede ser el estereotipo de ‘yonki’ que se quiere

---

<sup>182</sup> Incluido dentro de la obra *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*. Hall, S., & Jefferson, T. (2014).

<sup>183</sup> Fragmento dentro del ensayo de Corrigan, P. y Firth, S. dentro de la obra de Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*. Págs. 341-351.

sacar a la luz y no el de hombre de oficina con traje, viven en estos barrios. Los jóvenes, sin embargo, no viven aquí por ser de una ‘clase’ o por tener una adicción cuyo mantenimiento impide otros recursos existenciales.’ Viven en el barrio porque sus familias, por múltiples razones, son del barrio.

Aun así, el título presente habla más de un problema que existe, y lleva existiendo desde mucho tiempo, entre la juventud, también entre adultas, y cuya observación puede darnos características propias en base a los razonamientos que promueven el consumo o la venta de tales sustancias.

Aunque hemos visto una parte, sin entrar en detalles sobre el gran mercado existente, de los consumos que se hacen por la denominada ‘cultura juvenil’, en este apartado quería especificar sobre el consumo de sustancias como puede ser el alcohol, el tabaco, los porros, drogas blandas y/o duras, en general. Para este tema, he querido hacer un uso de dos obras del mismo autor: Paul Willis. Por un lado, su explicación sobre el consumo del tabaco y el alcohol en los chicos de la Hammertown<sup>184</sup>, que ahora, por las razones que mostraremos, difiere en forma y en uso con la juventud con la que he trabajado durante mi estudio, y su ensayo *El significado cultural del uso de drogas*<sup>185</sup> incluido en *Rituales de resistencia*<sup>186</sup>.

Existe actualmente una clara diferencia entre el consumo de tabaco que describe Willis y el que se ha podido observar en la actualidad de nuestros barrios. La juventud está más concienciada con el peligro que supone fumar, y también es consciente de que inhalar humo, sin ‘nada más’, no aporta ninguna nueva experiencia a su vida. En este sentido, el tabaco, aunque sea visto como una droga blanda y socialmente aceptada, es aquello que ‘la gente convencional’ consume (Hall, S., & Jefferson, T., 2014. Pág. 183) como un atenuante del nivel de las neurosis causada por las propias paranoias de quienes lo consumen. En un estadio parecido situaban los *heads* con los que conversaba al alcohol. Sin embargo, el cannabis es visto como elemento de socialización, de valentonería, que ayuda a cruzar líneas donde queda, a un lado los tabúes y, al otro, la valentía. Dichos consumos, al igual que el sexo, les hace creerse más adultos, al menos más lejos de la niñez. Al igual que Willis describe en lo referente a la cultura *hippie* de los años 60, a los *heads* y sus ‘viajes’, la juventud del barrio ven en el consumo de sustancias ilegales como el hachís o el cannabis, como la cocaína, el speed o las pastillas, una forma de alterar el

---

<sup>184</sup> Willis, P., & Willis, P. E. (1988). *Aprendiendo a trabajar* (Vol. 118). Ediciones AKAL.

<sup>185</sup> Según notas en el propio texto que lo recoge, ‘el estudio de Paul Willis sobre el rol del uso de drogas en la subcultura hippie de una ciudad industrial grande es parte de un estudio mayor que compara estilos de vida, puntos de vista y preferencias musicales de dos grupos subculturales (un grupo de hippies y un grupo de chicos moteros). La tesis exploraba la «concordancia» entre la vida y los valores de estos grupos, y las preferencias musicales que expresaban’.

<sup>186</sup> Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de.*

orden social, de distinguirse de los ‘no modernos’, de los integrados, de forma que entran en un estado de autonomía donde las barreras las establecen -más bien las rompen- a medida que dicho consumo les aleja de la ‘realidad’ que les quiere ser impuesta<sup>187</sup>. Estos chavales y chavalas “entienden de forma consciente la importancia simbólica de beber como un acto de afiliación al mundo de los adultos y de oposición a la escuela” (Willis, 1988).

De todo el repertorio de drogas existentes, de todas formas, el grupo de jóvenes con el que hemos podido conversar rechazan la mayor parte de las drogas y se inclinan por el alcohol. Los porros son casi una ‘tradición’ en la cultura del barrio, aunque a los jóvenes no les aportan el efecto esperado. Tal vez, como reconocían cuatro alumnos en una de las entrevistas no formales, para “echar unas risas con los amigos, pero no para salir”. “No puedes ligar si vas to’ fumao’ ”, me decía uno de los mayores, quien estaba en edad para salir por el centro de la ciudad de fiesta. “Hay tardes que estamos con los amigos, en el parque o paseando por el barrio, y sabemos que queremos algo para reírnos, no vamos con intención de hacer nada malo como se piensan los mayores, es para pasarlo bien”. “Quieres comprar alcohol, pero no te dejan por que no tienes edad, aunque siempre hay algún amigo que la tiene. Ó son más de las 22:00h, y ya no puedes comprar una botella de ron por que es ilegal, pero siempre tienes a alguien en el barrio que tenga <<chocolate>><sup>188</sup>, incluso en algunos Kebab y tiendas de alimentos. Pues al final, aunque queríamos hacernos un ron con Coca-cola, acabas fumándote un <<peta>><sup>189</sup> y pegándote unas risas” como comentaba su compañero. “No veo que hay de malo en ello”, sentenciaba otro.

El uso del alcohol, de los porros, va a seguir dándose mientras hayan realidades de las que evadirse. Bajo tal afirmación no queremos, en ningún momento y bajo ningún pretexto, decir o insinuar que el consumo quede legitimado o que no sea todo lo perjudicial que se advierte. Con ello queremos decir que es papel de la escuela actuar sobre las bases propias de tales perjuicios físicos. Una charla anual donde un agente del cuerpo de policía y un médico les hablan de los efectos a largo plazo del uso de una sustancia, de la ilegalidad de ello, parecen estar reforzando entre la juventud su idea de ‘tentar a la suerte’, de desafiar la norma, pero no somete a su capacidad crítica, a su concepción de la ‘realidad escondida’ tras el consumo, hacerse voluntariamente una persona que adopta una vida de no consumo de cualquiera de las sustancias.

---

<sup>187</sup> La droga podía ser vista hasta cierto punto como responsable del estado de conciencia de alguien y, por lo tanto, paradójica- mente, como algo que aumentaba la libertad de conciencia. La *creencia* de que «son las drogas, no yo» permite al individuo, por un tiempo, ver las contradicciones (la dialéctica) entre libertad y determinación. Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*. Pág. 184; del mismo texto encontramos una analogía: ‘en este sentido, entonces, nada podía dañar al *head* cuando estaba colocado: estaba más allá del alcance de la coerción pública’ (Pág. 19 )

<sup>188</sup> Forma coloquial de referirse al hachís, también conocido como polen, por su forma y color semejantes al de las barras de chocolate.

<sup>189</sup> Forma coloquial de referirse a los porros, también expresados como ‘canutos’, ‘calamares’, y un sinnón de nombres que van cambiando para no ser reconocidos en conversaciones por gente ajena.



En una de las charlas ofrecidas por la policía nacional, incluso se discutió sobre la venta de drogas en los centros educativo —se advirtió, más bien— y las multas que podía ocasionar el tráfico de éstas a pequeña escala. Bajo tal discurso podemos reafirmar el prejuicio que existe en pos a la figura de jóvenes de clase obrera; la charla advierte sobre lo perjudicial de consumir, pero aprovecha la oportunidad para advertir también sobre lo perjudicial del tráfico, de la venta, y no sólo del consumo. Esto no se haría si no se estuviera presuponiendo que una parte importante tal vez no consuma, pero sí venda, o ambas.

### 2.3. Sexismo, racismo, etnocentrismo y religión

El **sexismo** es mencionado por Paul Willis (1988) en una buena parte de su trabajo. Desde los póster de las chicas en la grasienta maquinaria de la fábrica, hasta la forma de ‘cortejo’ e interpretación del sexo opuesto. En mi estudio, puesto que se trata de una escuela pública con ambos sexos, intentaré, en la medida que pueda, complementar la visión que tienen ellas del sexo opuesto, y actualizar la mirada que tienen estos chavales sobre el estado del tema. Por ello, me he referido a sexismo desde la perspectiva de Willis sobre los chavales de aquel lugar y aquella fecha, donde existía una actitud discriminatoria de ellos hacia ellas, infravalorando en algunos casos al sexo opuesto. Aunque nos basaremos más en los conceptos de género —opuesto, o no— que tienen, cabe decir que utilizaremos este término puesto que siguen dándose casos donde el género es motivo de risas, de humillaciones y disputas, mayor siempre desde el género masculino, y heterosexual, hacia la mujer (en base a género, a orientación sexual, y también al propio género masculino homosexual). Así, el género será entendido como una identidad, donde ésta es la permanencia, unidad y continuidad de la propia individualidad en tanto masculina, femenina o andrógina, especialmente tal como se la vive en la consciencia y se la experimenta en la conducta. Rol de género es todo lo que una persona hace o dice para mostrar a los otros o a sí misma en qué medida es masculina, femenina o andrógina; esto incluye excitaciones y reacciones sexuales y eróticas, pero no se limita a ellas<sup>190</sup>.

El ‘macho debe’ defender su posición hegemónica y, aunque luego en la práctica estos chavales admiten una actitud de igualdad, reproducir los tópicos, las historias de sus ancianos, en pos de legitimar dicha posición en la cúspide humana. Todo lo que no se parece (casi calca) a ellos representa, en menor o mayor medida, una amenaza.

Cierto es que la mujer ha ganado terreno dentro de este paradigma. Su visión a través de discursos propios han hecho que hoy en día veamos un acercamiento más parecido entre ambas partes, como explicaba en el apartado de la sexualidad. La mujer conoce ahora sus derechos,

---

<sup>190</sup> Money J. y Ehrhardt A.A. (1972) *Desarrollo de la sexualidad humana. Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género*, Madrid, Morata, 1982; Money J. "Gender:History, Theory and Usage of the Term in Sociology and its Relationship to Nature/Nurture", *Journal of Sex and Marital Therapy*, 11 (1985), 71-79.

aunque muchas de las chicas ‘se dejen embaucar<sup>191</sup>’ por falsos discursos que hablen de feminismo cuando quieren decir contra-machismo, en el mejor de los casos. Es cierto que esto es muy distinto entre las diferentes chicas que acuden al instituto, de su origen, sobre todo de su religión, por lo que intentaré concretar los hechos que he podido observar e intentar dar una explicación de ellos.

Ellos hacen burla, ellas también, aunque en menor escala. Incluso afirman que ellas merecen trabajos peor remunerados, aunque en las conversaciones en solitario demuestran que no son tan machistas como aparentan. Así que, una vez más, la apariencia es en mayor grado lo que hace que se muestren ‘ásperos’, maleducados, soberbios, frente al género femenino. La actitud de algunos alumnos hacia la profesora sigue siendo distinta que la procurarían ante un profesor, aunque tal vez no tanto por machismo -que actúa en posicionar ambos géneros-, como por creencia de superioridad en fuerza bruta. Saben que, a nivel intelectual están por debajo de la profesora, pero reconocen que a nivel físico están muy por encima. Una exaltación de la masculinidad que a veces es más fachada que cimientos, pero que no deja de suponer un componente esencial a tratar en el aula. He aquí una conversación con Ángel y el ‘Domi<sup>192</sup>’, dos alumnos de 2º de PCPI<sup>193</sup>:

P.S.- ¿Cómo es vuestra relación con los profesores?

Ángel.- Bueno... a lo primero siempre chocas, cuando tú... no sé, luego les respetas y ellos te respetan.

P.S.- ¿Hay respeto?

Ángel.- A veces no.

P.S.- ¿De ellos a vosotros ó de vosotros a ellos?

Ángel.- Ambas. Es verdad que yo, a veces, soy un niño y se me va, pero es que hay veces que se les va a ellos siendo grandes y lo que no voy a permitir es que se me falte al respeto. Soy muy orgulloso, y muy machista... soy muy raro...

P.S.- ¿Eres machista?

Ángel.- A ver... en el pueblo gitano somos así...

P.S.- Y en el pueblo blanco somos conquistadores, y el pueblo árabe es de otra forma, y así todos... Me comentaste [en charlas en el aula] que querías ir a la universidad, ¿crees que puedes ser machista en el mundo universitario? ¿Fuera del barrio y de tu familia gitana?

---

<sup>191</sup> Recuerdo los momentos tras la gran revolución que significó para ellas el libro -aunque más bien la película- de *Cincuenta sombras de Grey* (2015). Fue interesante ver la percepción de éstas sobre la protagonista como la ‘verdadera’ dominante de la relación, sin darse cuenta que apoyaban una postura donde una mujer con un doctorado se deja seducir por el hombre, el macho alfa, y su poder para dejarse azotar a cambio de lujo y una pareja de la que presumir.

<sup>192</sup> Entre sus compañeras y compañeros era conocido bajo el pseudónimo de ‘el Domi’, de Dominicano, por ser de dicho origen.

<sup>193</sup> Programa de Cualificación Profesional Inicial, alternativo a la E.S.O. y de acceso, mayormente, a una familia profesional concreta. En el caso del I.E.S. Las Lomas, el programa de PCPI es de carpintería (en base más al género masculino) y textil (hacia el género femenino).

Ángel.- Claro, yo lo voy a ser. Ahora, que lo acepten o no lo acepten... pues se tendrán que adaptar.

(...)

P.S.- ¿Te gustan que te respeten?

Ángel.- Claro. Me gusta que no me falten al respeto.

P.S.- ¿Por qué no te gusta respetar a ti?

Miguel.- A ver, voy a respetar siempre, sólo que más a los hombres que a las mujeres.

P.S.-¿Por qué?

Ángel.- Si él [señala a Nacer] me dice en plan: “cómete una mierda”, bueno... pero si me lo dice una mujer, pues le pego.

P.S.- ¿A una mujer, encima?

Ángel.- Es que está muy feo que una mujer diga esas cosas...

P.S.- Claro, y un hombre a un hombre... o un hombre a una mujer...

Ángel.- Hombre... ya... pero yo no acepto que una mujer me falte al respeto.

P.S.- ¿Es inferior a ti?

Domi.- Es muy machista, yo discuto y me cabreo mucho con él en ese aspecto.

(...)

P.S.- Imagina que tu hija se encuentra con un hombre que le dice que, como tú has dicho, se ‘coma una mierda’ y ella le dice que se coma él dos. ¿Verías bien que ese hombre le pegara a tu hija?

Ángel.- Hombre, pegarle no.

P.S.- ¿Es tu hija inferior a él?

Ángel.- Es que visto de esa manera, yo qué sé... Es que yo no le digo eso a una mujer sin que me haga algo primero.

P.S.- ¿Mereces el mismo respeto que cualquier persona?

Ángel.- Sí, eso sí, pero es que yo no voy faltándole el respeto a las niñas.

En los debates originados dentro y fuera del aula, se encontraban paralelismos similares a los que se han querido mostrar dentro de la entrevista anterior. Ángel, alumno gitano, se confrontó en su pensamiento con ‘el Domi’, alumno de la República Dominicana, quien expresaba que habían discutido con él en clase el resto de compañeros acerca de éste mismo tema. Hay en ello un punto de ruptura con la sociedad juvenil que nos mostraba Willis en su obra donde, siendo todos jóvenes ‘colegas’, se apoyaban en las opiniones que sus mismos familiares, su entorno, habían ido transmitiéndoles de generación en generación. Es cierto que se ha conseguido, por parte de la mayoría de grupos, desprenderse de aquel ‘conflicto tradicional’ donde la mujer es al mismo tiempo un ‘objeto sexual y elemento doméstico’ (Willis, 1988. Pág. 58), pero todavía quedan muchos jóvenes cuyo acceso cultural sigue pronunciándose sobre el género mujer-heterosexual (no creo que contemplen otro, al menos no por proximidad) como aquella que garantiza el cuidado de su hogar y sus hijas e hijos. Parece que al trasladar la discusión de la entrevista al aula, con un grupo heterogéneo, reclaman su significado desde una lógica próxima a la mujer; que traducido al aula, es un debate muy interesante donde cada uno debe construirse desde sus razones particulares, sin distinción de género, sino de persona.

Es cierto que el hombre, el ‘macho’<sup>194</sup>, presente de especial forma en la cultura latina (sin excepción al español), el hombre árabe (musulmán, sobre todo) y el gitano, todavía destacan su ‘ser varonil’ cuando su figura es confrontada hacia algo que no se le asemeja. “Su potencialidad debe ser conocida por otros. Esto conduce a la práctica de alarde e inventar historias acerca de su potencia y conquista de mujeres” (Giraldo, 1972), que serán incorporadas a su folklore personal. El macho ‘debe engañar y conquistar todas las mujeres que pueda pero al mismo tiempo debe proteger y defender a sus hermanas [luego a sus hijas] de los intentos de conquista de otros hombres’ (Lewis, 1967). Este debate<sup>195</sup>, estos conceptos, se utilizan como arma-escudo de defensa. Lo importante a destacar no reside, sin embargo, en ver tales comportamientos que ya han sido descritos y debatidos, sino comprender los dos cambios significativos que existen en la actualidad, donde antes no parecían tener cabida.

Por un lado, el hombre (heterosexual) es capaz de confrontarse con su compañero en caso de que éste tenga una postura distinta frente al debate de la mujer. Sabe que, en muchos aspectos, el ‘hacerse el machito’ no funcionará en este sentido dentro del grupo de mujeres, quienes verán al ‘compañero viril’ como un machista inmaduro, un retrógrado, y reconocerá en él que apoya ambos géneros desde la igualdad a su futura pareja, en caso de estar atraída por hombres. Por otro lado, el más significativo, es que la mujer, desde las distintas etnias, debate, genera disputa, y ataca al ofensivo ‘macho’ cuando éste se cree en potestad de situarla donde él considera.

Cierto es que, con todo lo observado y descrito, las chicas con las que se ha podido conversar todavía tienen un largo recorrido que hacer a través de su propio cuerpo, de su propio sentimiento y construcción de cuerpo, “donde lo femenino ya no parece ser una noción estable, y su significado es tan problemático y vago como el de <<mujer>>” (Butler, 2007).

Existen, como ya hemos comentado, ciertos elementos de la cultura hegemónica, concretamente en el *mainstream* de la cultura juvenil, que deberían ser puestos en tela de juicio desde el aula. Los vídeos musicales donde aparece la figura del hombre ‘macho’ que se rodea de mujeres despampanantes poco vestidas, las letras de las canciones donde ése mismo prototipo de hombre, el latino heterosexual que debe demostrar su hombría, habla de lo ‘duro que va a darle a las nenas’. Los programas de televisión, por llamarlos de alguna forma, donde la mujer es

---

<sup>194</sup> El macho, el ‘verdadero hombre’ según la cultura hispana, debe tener ciertas características para que se lo considere como tal y no como afeminado u hombre a medias. Las características sobresalientes del macho con su heterosexualidad y su agresividad. En relación con la heterosexualidad el énfasis es tanto en el carácter sexual como en el hetero. El hombre debe resaltar y demostrar su capacidad fálica. Mientras más grandes sean sus órganos sexuales y más activamente se entregue a la relación sexual, más macho será.

<sup>195</sup> Vidal, A. F. (2009). Machismo en los colegios y violencia sexista.; Sahuquillo, M. (2012). La ciencia es (aún) cosa de hombres. *El País digital*, 2(10); Garriga, A. R. (2011). Notas para una pedagogía no confrontativa. *Cuadernos de pedagogía*, (414), 58-61.

conquistada y el hombre elige entre un harén quién será ‘la que se lleve’ como pareja<sup>196</sup>. Las películas, basadas en novelas, donde la chica debe dejarlo todo para quedarse bajo el paraguas protector del hombre heterosexual cuyo edificio de oficinas representa un enorme falo, como muestra de su hombría y potencia sexual, aun sabiendo de él que tiene trastornos con las mujeres desde que era un niño y que su ‘morbo’ —o necesidad— es producirles daño.

P.S.- ¿Estaríais con un hombre celoso?

Lucía.- No. Jamás.

Laura.- A ver, si tiene celos es porque te quiere. Es normal.

P.S.- Celar no es sinónimo de amar. Celar es sinónimo de poseer.

Laura.- Bueno, depende de los celos. Si es que no me va a dejar salir con mis amigas y tal, pues no; no estaría con él. Pero si se pone celoso porque un chico me mira y tal, pues tampoco es malo.

Paula.- Pero es que eso es poseer. A ti te puede mirar un chico, porque no eres invisible. Eso no significa que tú vayas a hacer nada con él.

Laura.- Ya, por eso.

Paula.- Por eso no. Por eso mismo una pareja celosa no es buena.

P.S.- Por ejemplo, ¿le miráis el móvil a vuestras parejas? ¿Dejaríais que os lo mirasen?

Lucía.- Yo sí que se lo miro. Pero no me gustaría que mirase el mío.

Laura.- Yo le cogí el móvil a mi ex y tenía mensajes con tías. Y por eso es mi ex.  
(risas)

P.S.- Pero tú también hiciste un acto que no estuvo bien. Traspasaste la confianza con tu pareja. Invasión de su intimidad.

Laura.- ¡Ah! Que está mejor que el me esté poniendo los cuernos, ¿no?

P.S.- Ni mejor, ni peor. Él hizo algo que estaba mal, pero tú también ya que, sin saber si era así o no, rompiste la confianza.

Laura.- Y le pillé.

Paula.- ¿Y si no llega a tener nada?

Laura.- Pues estaríamos juntos.

Paula.- Pero tú hubieses roto la confianza.

P.S.- En cierto modo, hubieses sido infiel a vuestra confianza.

Lucía.- A mi me da igual. Que me lo mire. No va a encontrar nada.

P.S.- El hecho, en este sentido, es que mirar el móvil de tu pareja es invadir su intimidad, su individualidad, y eso es celar, es desconfiar; es decir, es un acto que está mal hacia la persona con la que compartes sentimientos.

Lucía.- ¿Y qué haces si piensas que tu novio te está poniendo los cuernos?

Paula.- Pues no estar con él. Si piensas eso de tu pareja es que no deberías estar con ella.

P.S.- O lo hablas con ella, primero, y luego tomas una decisión.

Todo ello genera —desde unos elementos u otros— que se reproduzcan distintas violencias machistas dentro de las aulas, en el centro, y en su propia vida. Y no sólo hablamos del machismo, siquiera de los ‘micromachismos’ que permean en nuestras ideologías sin ser

---

<sup>196</sup> Que estén, o hayan estado, en la parrilla televisiva en la actualidad: Mujeres y hombres, y viceversa (Telecinco); Un príncipe para Corina (Telecinco); Granjero busca esposa (Cuatro); Next (Neox);

percibidos. Son violencias machistas —donde se incluiría la violencia de género, la LGTBIfobia, el etnocentrismo, etcétera— que pasan por lo físico (pegar a otra persona), lo verbal (insultar o agredir verbalmente) y lo simbólico (menospreciar, excluir, marginar,...); este último, por desgracia, casi dejado al olvido dentro de las acciones llevadas a cabo por el sistema educativo en torno al acoso (*bullying*) escolar.

Pero el hecho, también muy importante, es que el centro educativo muestra —en éste y otros muchos aspectos—, un sesgo entre su población; el hombre de la mujer, en los trabajos que desde siempre han querido atribuírseles. Como mostraba en la nota a pie de página sobre los PCPI, existen dos ramas a las que el alumnado es ‘enviado’: lo textil para ellas, la carpintería para ellos. Aunque se evidencie que, dentro de las posibilidades, unos y otras escojan lo que les gusta, es cierto que la coherencia en la elección muchas veces está determinada por la cultura a la que pertenecen y el grupo social. En otras ocasiones, como comentaba Kaoutar, una alumna de origen argelino, su padre —de religión musulmana— no quería que estudiase carpintería. Los chicos (heterosexuales), fuesen de la cultura que fuesen, no contemplaban escoger lo textil —un trabajo ‘de chicas’—, teniendo la carpintería —un trabajo de fuerza y mano de obra donde, además, irían el resto de sus colegas—. Es una muestra de que, aunque creen tener superado el debate sobre el género, sobre el sexo, sobre la igualdad, en todo caso, los elementos más arraigados a nuestras mentes, a nuestra forma de vivir en el día a día, muestra que queda un camino muy amplio donde deberían estar recogiendo estos aspectos concretos.

La escuela, conociendo y reconociendo tales hechos, ofrece unas posibilidades limitadas en dos estadios: tanto al ofrecer titulaciones destinadas a trabajos prácticos, considerados manuales (obreros), frente a los intelectuales, como al ofrecer ramas donde se reproduce la idea de trabajos femeninos y masculinos. Es decir, discrimina por origen, identidad y género.

El **racismo** podría ser un tema cardinal, básico, casi nuclear, dentro de un grupo de chavales donde se dan todo tipo de conexiones entre las distintas ‘razas’<sup>197</sup>, que entenderemos como etnias, o como grupos culturales. Paul Willis nos acercaba al siguiente tema detallando los tres grupos que aparecían en la sociedad de la época. Casi parece imposible definir con exactitud unas diferencias que pongan límites al concepto de raza. Muchas de las que conforman el grupo juvenil son hijas de generaciones de inmigrantes, y el crisol es tan variado que no aparecen discriminaciones por tales razones a la hora de clasificarse entre ellas. Hace unos años, sobre el año 2000, cuando el fenómeno de la inmigración se dio en España con fuerza, existía ‘la división racial’ que comenta Paul Willis, donde se daba lugar a subclases que eran explotadas más

---

<sup>197</sup> Kant, I., & Gaos, J. (2004). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza Editorial; EZE, E. (2001). *El color de la razón. Las ideas de ‘raza’ en la antropología de Kant*. W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del signo.



intensamente que la clase obrera blanca y que, por lo tanto, ‘son explotadas indirecta y parcialmente por la propia clase obrera’. El racismo que dividía a la clase obrera, tanto material como ideológicamente (Willis, 1977; p.181) está pormenorizado entre el alumnado, cuyos grupos son heterogéneos y el trato entre su grupo no se clasifica entre ‘negras vs. blancas’, ‘latinas vs. gitanas’,... Hace unos años, cuando la economía estaba en auge, las clases obreras de inmigrantes eran vistas como <<aquellas que hacen el trabajo que nadie quiere>>, un ejemplo de ello lo tendríamos en los inmigrantes españoles que fueron a trabajar a Alemania en sus fábricas, entre otros grupos, “Arbeitmigranten”. Hoy, en medio de una crisis financiera que sacude con fuerza al país, el trabajo es querido sea cual fuere su índole. Es usual entre las familias de clase obrera blanca el provocar ese rechazo en sus hijos cuando se reafirman expresiones tales como “vienen a quitarnos el trabajo”. Además, tanto en los medios como en las calles, escuchan abiertamente sobre la responsabilidad de los inmigrantes en diferentes aspectos negativos sobre la economía y los servicios sociales: “vienen a gastar de nuestras arcas, a aumentar las listas de esperas en la Seguridad Social, tienen mejores subvenciones”, etcétera. Esto genera rechazo en una doble vertiente: la diferenciación de la ‘raza’ por una clase oprimida que intenta oprimir a una menos favorecida, viéndola en muchos casos como responsable de la delincuencia, el deterioro del urbanismo y participante en el gasto de sus contribuciones para servicios sociales, y lo que resulta más nefasto; como la visión de un nuevo agente que intenta robar el escaso trabajo existente.

Las personas, hijas de quienes tuvieron que sufrir los discursos anteriores, ya no se ven en el paradigma donde fueron situados sus familiares, al menos no lo hacen en la escuela. Para concretar, tal como veremos cuando lleguemos a la descripción propia de la escuela y el profesorado, no lo hacen a través de sus compañeras y compañeros. La juventud, en esto, ha crecido dentro de lo que a las mayores supuso una revolución en el estadio mental, en el visual, y no tienen un pasado con el que poder comparar. No se ha observado la violencia verbal que describe Willis, aunque sí chistes sobre esto —en algunos casos, violencia simbólica—, lo cual demuestra más una normalización del lenguaje y de las costumbres que una muestra de su verdadera personalidad o idea hacia el otro, o la otra.

Haciendo de nuevo referencia a sus gustos, a sus preferencias musicales, y lo que el mainstream difiere a nivel mundial, encontramos que aquí ha habido una aportación por su parte a la que debemos agradecer cierta ‘normalización’ de las diferencias. Las personas a las que siguen son de diversos orígenes geográficos y étnicos, y son respetadas, y el trabajo de ellas ha conseguido que la diversidad —al menos la étnica— sea entendida como algo natural entre su grupo. En este sentido, el mainstream podría ayudar a hacer visible otras diferencias que se ven

en la actualidad como negativas, como una amenaza, así como podría serlo en torno a cuestiones de orientación sexual.

En esto, podríamos afirmar que gracias a la adquisición de una visión pragmática, a un acceso multicultural, la cultura juvenil no representa una actitud de racismo hacia sus pares. Ahora bien, que algunas digan que son españolas por el hecho de haber nacido en España no implica que se sientan como lo hacen las españolas a las que se refiere su mente. Se sienten, primeramente, como ellas mismas, como su grupo, su cultura más cercana, su etnia, su círculo de amigas; luego, españolas. Se sienten españolas de nacimiento, pero no de origen. Lo que ocurre es que, si han de posicionarse, deben hacerlo en un lugar donde las identificaciones son muchas, pero las categorías y las opciones —al igual que ocurriese con la identidad— son escasas.

El **etnocentrismo** queda descrito más adelante en este mismo capítulo como introducción de la organización, la lucha y la resistencia de las chavales y chavales. Es por ello que se definirá aquí el etnocentrismo desde la perspectiva que se ha podido observar en las formas de expresión y actuación de este grupo de jóvenes. Si en el racismo hablábamos de la distinción que podía aparecer entre su grupo por su color de piel, por su raza; el etnocentrismo lo hace a través de las manifestaciones étnicas que tienen lugar en el centro. Para concretar, las diferencias observables entre payas y gitanas, entre payas (españolas) y españolas no payas (hijas de inmigrantes nacidas en España), y entre personas de origen gitano y no payas de origen extranjero.

Willis nos daba una referencia lógica al decir que ‘las minorías son contempladas como extrañas y menos civilizadas. Tanto los <<colegas>> como los profesores comparten un sentimiento de resentimiento contra el desconcertante intruso’ (pág. 64-65). Es difícil, sin embargo, encontrar actos radicales de un etnocentrismo déspota por parte de la juventud hacia ella misma, hacia aquellas que son de distinta etnia. Lo vemos, aunque parezca incongruente, en el grupo de profesorado hacia el alumnado. Sobre todo, al hablar de etnocentrismo, vemos una clara y monumental exaltación de la etnia hegemónica que se impone desde las instituciones (Ministerio de Educación, Consellería d’Educació, actuaciones de los Ayuntamientos, Centros Educativos,...) hacia el joven o la joven que no entra dentro de las categorías que desde nuestro discurso creamos en pos de querer organizar, cuando realmente estamos categorizando, jerarquizando, y, en definitiva, oprimiendo desde los distintos paradigmas desde los que el sistema neoliberal ataca (sin[querer] ser visto).

Es por tanto que el etnocentrismo, per se, entendido desde la dicotomía que se muestra al explorar a los dominados tanto por etnia como por lugar de procedencia, requiere también hablar

de la influencia del eurocentrismo<sup>198</sup>, que se impregna como la resina, invisible y pegajosa, sobre la educación que hoy en día se transmite en las escuelas<sup>199</sup>. Al hablar de etnocentrismo, acudiendo también al concepto de eurocentrismo, surge la necesidad de conocer el ‘españolismo’, el ‘payismo’. Todo ello, en conjunto, es la referencia a la que estaremos llamando cuando utilicemos cualquiera de los términos, puesto que sólo entendiéndolos como un conglomerado —que puede ser independiente pero que se hace resistente en su unión— consolidado para preservar el estado hegemónico de un neoliberalismo capaz de llegar a cualquier estadio de nuestra vida, nuestras costumbres, nuestros intentos de cambiar otras, e incluso nuestra forma de ver el mundo y vernos pensando en éste, seremos capaces de otorgarle la importancia que merece. Para reconocer al enemigo hay que mirar en los ojos de quien ejecuta, pero más en los de quien idea.

Se han mantenido múltiples conversaciones con estudiantes, las jóvenes de los barrios. En clase, asistiendo como una persona más. Hemos estado en el patio charlando, en aulas haciendo actividades. Hemos salido del centro y andado por el barrio. Es cierto que en algunos momentos han podido mostrar una opinión basada en tópicos sobre estas personas o aquellas, han bromeado sobre la persona ‘paya’ y la ‘gitana’, sobre la ‘mora’ y ‘la española’, pero en ningún momento, aunque resulte inverosímil por la magnitud de la muestra, tuvimos la sensación de presenciar un acto de etnocentrismo entre jóvenes que mostrase lo que sí se ha podido comprobar entre el vecindario más adulto del barrio, y de otros barrios de la ciudad, del centro, e incluso actos desde el cuerpo docente<sup>200</sup>.

Una característica de la juventud, por definición, es la jovialidad, el bromear por todo, de todo, sobre todo. De quien lleva gafas o aparato dental, de quien amana sus formas, de quien ha comido más, de quien no va a la moda, del ‘pachitawi’<sup>201</sup>, del ‘moro’ o ‘la mora’<sup>202</sup>, de quien es gitana o gitano, del ‘mariquita’ o la ‘marimacho’,... Debemos reconocer dónde está, y lo

---

<sup>198</sup> Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina; Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*. ISSN (impreso) 0104-0529 (electrónico) 2317-4307, (4), 69-81.

<sup>199</sup>Castro-Gómez, S. (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad (CICCUS); Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLASCO); Gundara, J. S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de educación*, (13), 199-222; Álvarez González, A. (2014). El eurocentrismo en la historia del mundo contemporáneo. Una aproximación crítica a través de una programación didáctica para 1º de bachillerato.

<sup>200</sup> No se hablará de las instituciones, de nuevo, puesto que queda claro que se dan en mayor escala que en ningún otro sitio; de no ser así, éste trabajo no tendría sentido puesto que habríamos alcanzado la utopía de una escuela libre, crítica, discursiva, diversa, que pretendemos.

<sup>201</sup> Forma de broma con la que se llama a la persona latinoamericana con aspectos étnicos muy profundos de los aborígenes del centro y sur de América.

<sup>202</sup> Expresión con la que se cataloga a cualquier persona de origen árabe, independientemente de que sean nacidas en Marruecos.

debemos hacer desde la propia cultura del entorno, la línea que separa la broma del insulto, y la broma del pensamiento ideológico amenazante hacia algo o alguien. Su convivencia diaria, por mucho que las bromas sean de una índole u otra, muestra que no existe un etnocentrismo desde la concepción que se ha querido reflejar en ello. Sus acciones no son en contra o de odio, sino de acompañamiento. Son compañeras, colegas, donde los tópicos sirven para provocar unas risas. Con ello no se quiere restar importancia a las ‘bromas’ que a veces se observan y que cruzan esa línea que la separa del insulto. El insulto tiene un carácter que los distingue en, al menos, dos estadios importantes del uso de la dialéctica; tiene una intención de dañar, y daña. Ahora bien, el insulto puede ser explícito (como decir ‘moro de mierda’), o implícito:

*Estos son dos fragmentos de entrevistas a dos profesoras, la primera Ana, la directora. La segunda Ana, profesora de Lengua Valenciana.*

*Directora.-* Más o menos han vuelto [a sus países] en un 70 80% de los casos ya que ha mejorado la cosa o han ahorrado, ya que son hormiguitas. (...) Nos estamos dando cuenta, que ahora, por fin, ha habido una caída desde 2010 a 2013 de matrícula del inmigrante, quedándose un alumnado mas característico de la zona.

---

*Profesora.-* Lo he visto desde el coche [el barrio] y está claro que no es un barrio donde me gustaría vivir. En el centro te encuentras muchas cosas y aquí, aunque prima lo malo, está claro que encuentras gente buena. (...) No soportan una clase, ni un espacio cerrado. Necesitan salir... no sé, supongo que se podría hacer algún tipo de actividades con estas personas. Sé que están acostumbrados a estar en la calle pero claro, yo saco paciencia para lidiar con ellos pero, para que todo funcione, tienen que poner un poco de su parte.

Estas conversaciones, aunque estén disfrazadas de la cordialidad con la que se dijeron, muestran un ejemplo de insulto hacia las personas a las que se refieren. El primer ejemplo de insulto es directo: “moro de mierda”, que no tiene ambigüedades. El segundo es un insulto de clase, un insulto institucional, camuflado en palabras normales, comunes, y en expresiones que parecen querer ‘ayudar’. No es un insulto directo, que parezca-pueda ofender, y por ello es más peligroso. En el primer escenario se busca el daño que provocará una reacción en caso de ser escuchado por la persona a la que pretenda dañar. El segundo, insultando a una ‘clase’ bajo artificios de otra ‘clase’ que se piensa imperante, no pretende dañar, aunque lo haga, ni pretende ofender, aunque lo consiga, sino reproducir las lógicas por las que todo debería permanecer como está, puesto que es lo correcto. No son las únicas conversaciones, ni tampoco las únicas personas, sino dos ejemplos. Por ello, puesto que nos gustaría desarrollarlo dentro del apartado donde compete ya que es en la segunda tipología de insulto donde queremos centrarnos, retomaremos este camino al describir al profesorado.

Desde el primer momento de contacto con el centro se observa que es un elemento abierto al debate, al discurso desde las distintas aproximaciones que han intentado detallar en qué consiste un elemento de la cultura como es **la religión**. Partiendo desde las categorías donde sitúa

Baumann<sup>203</sup> tal símbolo dentro del triángulo (Estado-nación; Religión; Etnia) del que se compone el enigma cultural, es notorio dentro del centro observar cómo las y los jóvenes sitúan las distintas religiones a las que puedan pertenecer como parte de su cultura familiar, aunque luego, desde su cultura de barrio, de jóvenes de barrio, ésta sea múltiple y no tenga una transcendencia —al menos a nivel objetivo— dentro de las relaciones personales.

Entre la juventud no se ve como motivo de discriminación las creencias de las demás personas, aunque sí puedan parecer algunas reacias (más antes que ahora<sup>204</sup>) a determinados símbolos particulares de la religión a la que pertenezcan. Si bien la religión es un elemento más de los que conforman su cultura particular —aunque en ocasiones, sobre todo en alumnado de origen occidental, discuta sobre cómo no pertenecen a ninguna religión y, sin embargo, cumplen con los rituales festivos católicos y provienen de una cultura católica, apostólica y romana que influye desde distintos paradigmas en su construcción del mundo personal y social—, es cierto que el sentimiento de su cultura de barrio está conformado por una multitud de éstas; lo cual hace pensar si entonces debemos observar tal multiplicidad como un conglomerado del que surge una nueva religión que se difiere de cualquier definición previa como “producto histórico de procesos discursivos” que es (Talal Asad, 1983a). De tal concepto se extraen similitudes que refutan la idea de una ‘nueva’ religión, que no es tan nueva ni tan religión, como “marco de referencias que se actualizan conforme al contexto” y aparece como algo vivo y dinámico (Baumann, 2001). Y esto no sólo ocurre con la percepción de la religión, sino sobre cualquiera de los demás hechos sociales. La expansión por contacto, podríamos decir, que se deriva de la multitud de nuevos elementos que van apareciendo dentro de las relaciones de las chavalas y los chavales en su entorno, de las que surgen dicotomías en el entendimiento propio de la palabra religión.

Al hablarles de religión, preguntarles por ella, dos alumnos (español de familia árabe y español de familias gitana) responden que en su casa son musulmanes y evangelistas, respectivamente. Una chavala del centro me dice que su familia es católica, y su compañero añade que en su casa no son creyentes.

En el primer escenario, hablábamos de las distintas culturas y ambos alumnos coincidían que sus culturas son las de sus padres, aunque reconocen que no acuden a la mezquita e iglesia evangelista y que “no importa todo ese ‘rollo’ de que si estos se llevan mal con los otros porque son cosas de los mayores, que les gusta discutir por todo”. Los primeros alumnos no reconocen la religión como un elemento dentro de sus ‘culturas juveniles’, aunque sí que lo hacen dentro de su ‘cultura familiar’, cosa que parece indicar que se posicionan en un paradigma distinto cuando están en casa o en el barrio, aunque se sepan como una persona dentro de ambos escenarios.

---

<sup>203</sup> Baumann, G. (2001). El Enigma Multicultural. Un replaniamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas.

<sup>204</sup> Al comienzo de las llegadas de inmigrantes, el velo de la mujer, por ejemplo, era motivo de controversia, aunque poco a poco haya ido configurándose como un elemento más dentro de la multiculturalidad que representa el barrio.

En la segunda charla, la chica cuya familia vino hace ya 18 años de Colombia, sabe que debe interpretar dos roles también, pero esto ocurre no sólo en el aspecto religioso, sino en el social y el económico, y el de sentido de pertenencia a un Estado-nación. En casa deberá vestir de cierta forma, respetar ciertos símbolos, mostrarse perteneciente a España pero también a la tierra de sus familiares, hablar de tal manera —incluso pensar—,... sabrá que debe ser ella, pero que ella puede ser de distintas formas para desenvolverse correctamente dentro de los escenarios que la vida le plantea. Parte de esto se ha configurado en sus mentes a través de múltiples canales, desde distintos ámbitos, como es el educativo. En el centro se hace alarde de no pertenecer a ninguna religión en concreto, pero ciertamente aprecian que la religión católica define y determina en parte las vacaciones, los festivos, y también el currículo en tanto ésta está presente y las demás no. Además, el discurso exterior del *mainstream* dice que la religión es de mayores, de ‘carcas’ y ‘beatas’, y que la única religión es creer en uno mismo.

Por último, dentro de este apartado, consideré en un principio incluir los términos de ideología y simbolismo para ser debatidos como un aspecto fundamental de la cultura juvenil, que lo es, pero es cierto que, tras la descripción que pretendo a lo largo de este y otros capítulos, quedan representados de forma transversal al conjunto en sí; que no es más que una muestra de todos los códigos, los tangibles y los metafóricos, de las características idealistas —que no ideales— de los discursos entre los que se mueve el joven y la joven hoy en día. Así, mientras han sabido comprender que su cultura es discursiva, ven que la escuela sigue sin entenderlo y sigue siendo una herramienta de un sistema (Estado-nación) que poco, o nada, tiene que ver con ellos y ellas.

## 2.4. Folklore Personal

Hemos querido hacer uso de la expresión a la que se refiere Willis (1988. Pág. 35) entre otros<sup>205</sup>, de <<folklore personal>> al nombrar esto como las historias particulares de la cultura juvenil, de jóvenes junto a quienes he trabajado. Sus historias de vida informales, las hazañas y logros que recordarán toda la vida. Aquello que les hará permanecer en la cúspide de su sociedad particular. El folklore personal, por tanto, nos habla sobre las intenciones por quebrar las formas del *status quo*, configurándose como una ventana en la que podemos observar tales actos en primera persona, y aprender directamente de lo que quieren mostrarnos.

Comenzaremos por el más reciente, la última semana de clase, e iremos intercalando historias que han ido apareciendo a lo largo de estos años, apareciendo en el diario de campo, y que significaron para mi, también para la comunidad educativa, un ejemplo esencial de esa lucha-resistencia que mencionábamos.

---

<sup>205</sup> Stahl, S. K. (1977). The personal narrative as folklore. *Journal of the Folklore Institute*, 9-30; Abrahams, R. D. (1971). Personal power and social restraint in the definition of folklore. *Journal of American Folklore*, 16-30; Dolby, S. K. (1989). *Literary folkloristics and the personal narrative*. Bloomington: Trickster Press.



De tal forma, a dos días de graduarse, al entrar en el aula de cuarto de diversificación, donde estudia Alí, uno de los chavales con los que trabajamos desde el comienzo de mi estudio, nos encontramos con Fátima (profesora de Historia), hablando-discutiendo con un grupo de chicos:

Fátima. -¿Por qué habéis hecho eso si todavía quedan dos clases?

[Nadie le contesta, ríen]

P.S.- ¿Qué ha pasado?

Fátima.- Que te cuenten lo que ha pasado.

[ríen con más ganas]

Bilal.- Nada Pablo, ha sido una tontería, pero es que no veas cómo se pone.

Fátima.- ¿Encima me dices que cómo me pongo? Esto es muy fuerte. ¿Te quedas con ellos? -se dirige a mí-

P.S.- Sí, no hay problema.

*La profesora se marcha, dejándome con el grupo en el aula. Me acerco a la ventana, que es donde parece provenir el factor desencadenante de la trifurca. En efecto, la razón está ahí, en el tejado del primer piso (nos encontramos en la segunda planta y el centro tiene los pisos escalonados de forma que el tejado del primer bloque queda bajo las ventanas del segundo). En el tejado, se ven una serie de libretas.*

P.S.- ¿Qué ha pasado?

[las risas se acrecentan cuando ven que se marcha]

José.- Nada, que hemos tirado las libretas por la ventana.

P.S.- ¿Y eso?

Soufiane.- Por que ya ha acabado el curso.

P.S.- Hombre, acabar... faltan dos días ¿no?

Alí.- Sí, pero ya tenemos las notas.

[lo cierto es que es de los pocos grupos que quedan asistiendo al centro, que en estos últimos días parece un poblado fantasma debido a que nadie va]

P.S.- Tal vez os hiciese falta la libreta para algo, para repasar... no sé, para guardarla o utilizarla, que seguro que no estaban llenas.

Alí.- Da igual, Pablo. Valen un euro.

[Todos ríen]

La importancia que ellos<sup>206</sup> dan a la libreta no es nada comparada con las carcajadas que ha producido. Aunque Alí se refiere a ella como un objeto que vale un euro, que cuesta debería haber dicho, es, sin embargo, acertado el uso del valor ya que valor, como tal, no tiene ninguno ya. El coste de un euro no es nada comparado con el valor de las risas que han provocado; de las reacciones, consiguiendo, en último lugar, que la profesora se fuese sin dar la clase que no querían dar. En sus mentes, por un euro cada uno se han librado de una clase, podrán hacer lo que quieran durante la próxima hora, tal vez la siguiente también ya que algo inventarán, y tienen una anécdota que contar entre sus amistades cuando salgan del instituto.

---

<sup>206</sup> Nos referimos en masculino puesto que las chicas (las tres que van al grupo de diversificación) habían estado sentadas, mirando el móvil, y mostrando alguna risa más de compasión por el acto infantil de sus compañeros que por otra cosa.

Los últimos días representan el final, más si nos acercamos al grupo de cuarto de la E.S.O., donde ya van a ser graduados. El grupo de diversificación, además, es donde la mayoría acabará sus estudios, algunas irán a un ciclo formativo (una pequeña parte), pero nadie quedará en el centro puesto que tendrán que ir a otro para continuar sus estudios (salvo que quieran realizar bachillerato).

Tirar la libreta por la ventana es visto por la profesora como una ‘gamberrada’, como una tontería por parte de las compañeras, pero su significado trasciende en ellos de forma que supone una ruptura con las normas a las que han tenido (en el mejor de los casos) que obedecer durante todo este tiempo. Son adultos, graduados, tienen las notas que lo certifican, que muestran que han ‘acatado’ el papel que les correspondía -sea en mayor o menor medida- y ya no tienen que seguir interpretando. Hoy, a dos días de acabar la secundaria obligatoria, ya se siente libres.

Actos similares se han estado dando también durante el curso, en diferentes grupos y de diferentes edades. El final resultado esperado siempre es el mismo: no dar clase, romper con la monotonía de un horario que marca los minutos incesantemente, salir al patio,... La siguiente anécdota ocurrió al comienzo del curso pasado en las clases de 3ºA, 3ºB y 2ºB, que se encuentran en la misma zona. Al acercarme para una de las charlas que tenía programada con 2ºA, noté un olor fuerte, repugnante, fétido... Estaban fuera de las clases, quejándose una parte, riéndose la mayoría, por el olor tan fuerte que impregnaba el pasillo y que provenía de las aulas, donde era imposible permanecer.

P.S.- ¿Han tirado alguna bomba fétida, verdad? -le pregunto a un profesor.

Profesor de 2ºB.- Exactamente.

[otras dos docentes, de los grupos de 3º, están agrupando a su clase para bajar al patio; el olor se vuelve más insoportable, si cabe, teniendo en cuenta que el calor de septiembre juega un papel importante]

P.- Te juro que los hacía entrar en clase y darla.

Alumna de 2º.- ¡Sí, anda! Ni que la hubiésemos tirado nosotras. Han sido los de tercero, seguro.

Alumno de 3º.- Nosotros no hemos sido.

P.- Sí, si nadie ha sido. Huele así por que se han roto las cañerías, ¿no?

Alumna de 3º.- Seguramente, el instituto está hecho una mierda.

En cierto modo, este caso es similar al de la libreta que es arrojada por la ventana. O el hecho de un día en el que contaron que habían pintado un grafiti en la pared de clase, o cuando escuchabas a un grupo tocando las palmas en una clase, o cantando. Dos profesores nos contaban que, cuando era un grupo amplio, comenzaban a sonar móviles por toda la clase. Esto conllevaba que se perdiese una parte sustancial de la asignatura debido a que no se podía reconocer a un/a causante, en particular, del ruido. Al acabar queriendo confiscar todos los teléfonos, la revuelta se

procedía a sí misma con una discusión sobre los derechos de quienes afirmaban no haber participado del acto. El resultado, con o sin móvil, era que la clase se perdía.

Tales actos en sí pueden parecer una simple broma, una gamberrada, pero lo que se transcribe de las formas es, sobre todo en la historia de la bomba fétida, una imaginación bastante amplia que sugiere las definiciones descritas por Paul Corrigan<sup>207</sup> de *no hacer nada*.

En este aspecto, buscan las risas, sí. Esto será una de esas grandes anécdotas que perdurarán en su folklore personal, incluso quien no haya participado activamente de la broma de la bomba fétida lo transmitirá en una primera persona activamente posicionada dentro de la historia. Pero sobre todo, buscan el no hacer nada durante una hora, o dos, depende del acto (en este caso el olor), y pasarla en el patio, donde el control del gran número de alumnado es más complicado. 'No hacer nada en la calle -que podríamos traducir al patio- debe ser comparado con las alternativas: por ejemplo, saber que no va a suceder nada con mamá y con papá -saber que no va a ocurrir nada con el profesorado- en el cuarto de estar -en el aula-; estar casi seguro de que el club juvenil será un completo aburrimiento -saber que sea como sea, la clase será aburrida y peor que estar al aire libre-. Esto hace de la calle el lugar donde algo debería suceder, si no este sábado, seguramente el próximo' (Corrigan, 1979<sup>208</sup>).

Otras anécdotas, muchas y de variado tipo, con mismo resultado (salir del aula, no dar clase, cabrear al profesorado,...) se dan en el transcurso de los cursos lectivos. Son eso, gamberradas que intentan decir mediante actos no formales el desacuerdo con la metodología empleada en la escuela. Una imposición de autoridad ante la que manifiestan su autoridad particular, la que les queda, contradiciendo la norma que no quieren acatar. Algunas, sin embargo, no deben considerarse anécdotas, no son historias 'divertidas', y no acaban en risas por parte del alumnado, aunque muchas veces estos relatos serán transmitidos también por el docente, quien tal vez lo recuerde entre risas con su grupo.

Paul Willis también lo describe, lo detalla y analiza, al hablar de lo *emocionante y lo aburrido* (Págs. 48-58). Si 'el <<cachondeo>>, el hablar mal y comportarse peor, es bastante efectivo, aunque no del todo, para combatir el aburrimiento, un aburrimiento que se ve incrementado por el éxito que cosechan haciéndole el juego al sistema' (Willis, 1988. Pág. 49), los actos de violencia no tienen el mismo sentido en ninguno de sus estadios. Es cierto que una de tales

---

<sup>207</sup> Incluido como capítulo 6 del trabajo de Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*. Pág. 175.

<sup>208</sup> Este fragmento pertenece a un resumen del estudio de Paul Corrigan sobre la cultura de las esquinas en Sunderland, *Schooling and the Smash Street Kids* (McMillan, Londres, 1979). El trabajo testimonia la intensa actividad involucrada en el corriente pasatiempo de «no hacer nada» y explica que lo que la mayoría de los adultos ve como una interminable pérdida de tiempo, una ausencia de propósito, es, desde el punto de vista de los jóvenes, una completa cadena de incidentes, dado que se les ocurren constantemente «ideas raras».

gamberradas acaben en un acto de confrontación y violencia, pero el principio por el que se hacen no tiene como finalidad tal confrontación directa con el docente. El acto de violencia, de agresión verbal (que puede llegar a física) no nace con la intención de hacer reír al grupo, ni de reírse tu propia persona, sino que el resultado es todo lo contrario.

Tenemos también —como folklore, pero con otro fin— las anécdotas que surgen de una organización más compleja, mejor llevada, cuya finalidad y bases están consensuadas y trascienden a las risas. Será una historia que recordar, pero no por que fuese graciosa, sino por que representara una conquista, un paso hacia la libertad personal del alumnado que la haya practicado. Todas estas, las luchas pacíficas y las actitudes violentas, hemos querido describirlas en el siguiente apartado por considerarlas mucho más que un folklore personal; como una historia de comunidad.

## 2.5. Prácticas amenazantes: organización, lucha y resistencia

De una u otra forma, la mayoría de los problemas en el marco de los rituales de resistencia se encuentra en el tercer nivel de la teoría, en cómo los sujetos en cuestión viven la subcultura, ya que persiste la sensación de que estas vidas, estas personas y estas identidades no coinciden siempre con aquello que se supone que representan.

(Cohen, 1980; trad. 2005: 167)

Aunque lo hemos hecho desde que empezamos a redactar el presente estudio, cabía hacer una parada previa sobre el término de resistencia para describirlo desde la necesidad que tiene —y ha tenido— durante nuestra investigación. Sin duda, a través de las etnografías de los barrios, ahora de la juventud de estas barriadas, y anteriormente mediante la fundamentación teórica analizada, hemos hablado de lucha, de cambio, de transformación,... La lucha representa el enfrentamiento surgido de un grupo (dominado) en contra de los estadios donde otro grupo (dominante) ha querido situarles. La lucha, en este sentido, es acción, reacción y/o revolución. Es un combate que se produce cuando estos grupos marginados, oprimidos, deciden actuar frente a una relación de poder que les viene dada a la fuerza por el grupo hegemónico<sup>209</sup>.

Gramsci, en su recorrido teórico amplio, hablaría de igual forma de ‘los intelectuales’, como ‘funcionarios’ de la clase civil o del Estado, como aquellas que tienen el ‘deber’ de forjar la ‘hegemonía social’, es decir, suscitar un consenso en las grandes masas por ir en la dirección que

---

<sup>209</sup> ¿Qué es esto de ‘hegemonía’ que tantas veces se repite y que hoy en día, con el surgimiento de nuevos partidos políticos en nuestro país, se está llevando a los discursos sociales populares? Luciano Gruppi explicaría que dicho concepto, como palabra, proviene del griego “*eghesthai*, que significa ‘conducir’, ‘ser guía’, ‘jefe’,...” o podría derivar del verbo “*eghemoneo*, cuyo significado se representa como ‘guiar’, ‘conducir’, ‘preceder’, ‘estar al frente’, ‘comandar’,...” De la primera, vemos que por ‘*eghemonia*’, en el antiguo griego, entendían la dirección suprema del ejército; es decir, era un término militar. Para Antonio Gramsci el término suscitaría una condición de poder casi absoluto, si no completo, que se da desde un grupo social a otro desde distintos estadios y que van más allá de la estructura política y económica adentrándose, de igual forma, en la ideología, la cultura, la religión, la educación, el arte, y otros muchos ámbitos sociales.

el grupo dominante ha decidido en torno a la vida social. Estos ‘intelectuales’, por tanto, tienen la labor de ejercer una labor ideológica sobre la sociedad; y esto se consigue tanto mediante la ideología como por la fuerza física. Mediante los cuerpos de seguridad, la religión, las instituciones, el sistema, y, por supuesto, la educación. Por supuesto, como proyecto contra-hegemónico, Gramsci propondría una alternativa al expresar que sólo se puede desafiar seriamente el poder de un Estado capitalista mediante un movimiento político basado en una cultura popular de masas. Para ello, de hecho, se debe atender a las vías que se han establecido por los grupos dominados para no dejarse ‘dominar’ completamente en todos los paradigmas sociales e individuales. Habría que analizar los procesos particulares, potenciar los discursos grupales, de forma que se observaran y comprendiesen las luchas, pero también las formas de resistencia, que dichos grupos han ‘ejercido’ contra la hegemonía y, de tal forma, conformar propuestas contra-hegemónicas de representación cultural.

El término de resistencia aparece también como noción central al pensamiento político de Michel Foucault debido a que el poder, al aparecer ligado a las relaciones sociales, hace que la resistencia quede de forma intrínseca a éste. En este sentido, la resistencia no tiene ‘un lugar’ específico, sino que, donde hay poder, existe la posibilidad de haber —o hay— resistencia. Hablar de resistencia, por tanto, puede ser entendido desde múltiples textos y autoras<sup>210</sup>; pero debe ser comprendido —de forma inequívoca— como aquellos elementos que surgen de un grupo dominado —de donde también surge el término de ‘subcultura<sup>211</sup>’— en contra de las penetraciones culturales (ideológicas, religiosas, económicas, políticas, educativas, etcétera) y la dominación social e individual que el grupo hegemónico pretende imponer.

En el sentido más amplio a lo que pretendemos en este apartado, encontramos las formas de resistencia de los barrios (descritas anteriormente) donde el intercambio de favores, el ‘trueque’, las normas sociales particulares, las formas de convivencia, etcétera, representan parte de la no conformidad con lo establecido por el Estado, por el sistema. De forma más íntima, convergemos

---

<sup>210</sup> Gramsci, A., & Buey, F. F. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Cuadernos para el diálogo; Canclini, N. G. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva Sociedad*, 71, 69-78; Bourdieu, P. (1999). Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Anagrama; Hall, S., & Jefferson, T. (2014). Rituales de resistencia. *Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*; Scott, J. C. (2003). Los dominados y el arte de la resistencia. Ediciones Era; Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI; entre otras obras.

<sup>211</sup> Al igual que con otros usos de la dialéctica, la palabra ‘subcultura’ se entrecomilla puesto que —siendo posible hacer uso de otros términos como grupo dominado, marginado, oprimido, etcétera— éste nos da nociones similares al de ‘tribu’, al de ‘minoría’ y comprende que un grupo está, por que debe estarlo, debajo de otro. En este caso, una cultura que está por debajo a otra. Si bien es cierto que existe cierta subordinación —en cuanto a sometimiento, puesto que el poder es ejercido verticalmente y de arriba a abajo—, también lo es que el grupo dominante, el hegemónico, puede aprovechar el uso de dichos términos para incorporar en los grupos sociales, en las masas, la idea de que tal sometimiento es, en realidad, un orden que viene dado de forma ‘natural’ debido a la propia naturaleza de los grupos. Es decir, que son grupos menos desarrollados, con una cultura que está ‘por debajo’, inferiores,...

con el centro educativo —las relaciones habidas entre las ‘intelectuales’ que refería Gramsci y la cultura juvenil, la cultura del barrio— donde el alumnado lleva a cabo, cuando no una lucha, un conjunto de formas contra-hegemonistas que quedan diseñadas como resistencia.

El hecho de describir la ‘cultura juvenil’, per se, ya nos deriva a la idea de que existe una diferencia, a que dicha diferencia proviene de una relación y, como hemos podido observar y observaremos, que dicha relación está basada más en la idea de ‘amenaza’ —de invasión— que en la de ‘comunidad’, donde “el valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominantes y subordinados, así como la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas de culturas legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia” (Giroux, 1992; p.23). “Aunque su análisis de la cultura es de alguna manera no-dialéctica y claramente subdesarrollada, sí ofrece las bases para una mayor elaboración y comprensión de la relación entre cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia” (Ibid. p23).

Henry Giroux, que se establece como fundador (entre otras) de la pedagogía crítica, hablaría en ‘su’ *Teoría de la Resistencia*<sup>212</sup>, de que tales resistencias —y relacionadas con los estadios dados en la educación— representan un recurso para analizar la relación existente entre la escuela y la sociedad que permite comprender las formas bajo las cuales los grupos dominados “experimentan o enfrentan el fracaso educativo” (Giroux, 1992). El autor enfatiza la importancia del ‘agenciamiento’ humano y la experiencia dada en las escuelas como elementos de especial importancia para analizar las relaciones tan complejas existentes entre la Educación —como institución— y el grupo dominante. Dicho análisis teórico, al igual que en el ámbito social, muestra la importancia de conceptos como ‘conflicto’, ‘lucha’, y ‘resistencia’.

El autor de *Educación: reproducción y resistencia* (1985) expone que existe la posibilidad de vincular la escolarización y la emancipación. Es decir, que existe una posibilidad —una necesidad— de que la institución escolar habilite al alumnado para que se desarrolle una comprensión crítica de su persona, de su grupo, para luchar contra la desigualdad social. Las resistencias, en este sentido, que nos vienen dadas como las formas de interacción habidas entre las estructuras de opresión-dominación, son conductas de oposición frente a estrategias impuestas por parte de un grupo externo (hegemónico) surgidas de la necesidad de emancipación para desarticular dichas formas de dominación. Una dominación que se reconoce en los distintos estadios sociales, y, en especial, en la educación. Para Giroux, una hipótesis que refleja en su teoría, es la de que el alumnado de familias obreras —de grupos dominados— no sólo deben

---

<sup>212</sup> Parte de dicha teoría puede encontrarse recogida en su obra: Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.



entenderse como producto del capital económico, sino que debemos comprender las críticas que exponen frente al orden pre-establecido; es decir, es nuestra labor la de analizar la resistencia juvenil y estudiantil que se da de forma colectiva como alternativa de cambio particular, o como freno al cambio impuesto.

Por supuesto, la organización, la lucha, y sobre todo la resistencia, son aspectos que hemos ido observando en casi todos los actos descritos hasta ahora. La vestimenta, la música, el aspecto, la jerga utilizada, las formas de hacer bromas, las de no hacer nada,... todo ello se representa mediante sujetos que organizan su vida en desacuerdo a los propuestos y realidades dadas desde el sistema economocentrista, el capitalismo, y de acuerdo a los postulados de resistencia que se dan a través de multitud de imaginarios. Podríamos hacer un recorrido a través de [casi] toda la obra de Stuart Hall y Thomas Jefferson<sup>213</sup> y darnos cuenta que siguen dándose casos parecidos — si no iguales en cuanto a su finalidad— a los que describían los distintos autores en sus trabajos. Resistir a ser ‘condicionadas’, ‘convertidas’, a ser ‘invadidas’, una repulsión a ser ‘colonizadas’, a ser ‘apayizadas’; y quedar en los márgenes impuestos sin posibilidad de emancipación personal, pero sobretodo de grupo.

De todas las expresiones anteriores, hay una que resuena por encima del resto. La expresión ‘apayizar’ es una de las formas más concretas que se han podido encontrar al conversar con diferente gente sobre qué representa dicha palabra. Son numerosos los estudios y debates<sup>214</sup> sobre las colonias, el occidentalismo, el eurocentrismo,... sobre los estados en los que se da la invasión por parte de un grupo que se ‘cree’ superior a otro. Parece que el mundo globalizado pretende acotarnos. Primero distinguiéndonos por ‘raza’<sup>215</sup>, la cual “en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América” (Quijano, 2000). Luego, cuando ser acusado de racista era un hecho que los capitalistas, en su intento de hacer de la dialéctica un arma que exponía sus crueles intenciones como actos de bondad, no podían permitirse, fuimos clasificados por los de Occidente y Oriente, los de arriba y los de abajo, los del norte, modernistas, con los de abajo, a

---

<sup>213</sup> Hall, S., & Jefferson, T. (2014). Rituales de resistencia. *Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de*. Pág. 175.

<sup>214</sup> Fanon, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. Txalaparta; Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Vol. 18). Ediciones Akal; Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*; Quijano, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 93-126; Dussel, E. (1993). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. *Revista de Cultura Teológica*. ISSN (impreso) 0104-0529 (electrónico) 2317-4307, (4), 69-81; Chakravorty Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364; Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.[Links]; Wallerstein, I. (2001). *El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales*. Chile: revista de sociología, N°15.

<sup>215</sup> ‘Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el *eurocentrismo*’. Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Pág. 201.

los que tenían que enseñarse las bases para que el modernismo llegase a sus vidas. Los desarrollados frente a los tercermundistas, donde el eje desde el que se plantearon las líneas del desarrollo, descrito por Rostow<sup>216</sup>, se escalonó de forma que una diese paso a la siguiente. Dentro de todo esto, el término ‘apayizar’ se conforma en la idea de una cultura sobre otra, de una etnia (en este caso la paya) que intenta dominar y ‘convertir’ a otras (por referencia al grupo que da uso del término, diremos que a la etnia gitana). La cultura que predomina, y que no por ello sugiera que deba dominar, es la blanca, con cierto nivel positivo socio-económicamente, europea, occidental, ‘moderna’<sup>217</sup>.

Para entender la importancia que representa la organización en el grupo de jóvenes deberíamos analizarlo desde varios niveles. El primer nivel, por proximidad al sujeto, intentaría explicarnos qué representa el grupo, qué fuerza tiene el grupo en su persona, y su persona en el grupo. El segundo sería un nivel menos apreciado, a priori, por la persona que pertenece a un grupo, pero que, sin embargo, explica los motivos que subyacen a tal importancia de pertenencia; una especie de explotación del conocimiento organizativo. El grupo es un lugar de experiencia, de conocimiento, de educación y acompañamiento. Es un santuario donde ‘entran’ para obtener seguridad.

*De una conversación con un grupo (o ‘banda’) de chavales del barrio:*

P.S.- ¿Por qué os identificáis como ‘banda’, y no como grupo de amigos?

Luis.- Porque un grupo de amigos puede tenerlo cualquiera, pero una banda no.

P.S.- ¿Qué significa tener una banda?

Jaime.- Pues que nos defendemos entre nosotros. Yo tengo amigos que no son de la banda, que son amigos de mi familia y tal. Pero no los tengo como ‘hermanos’. Estos de aquí son mis ‘hermanos’, y les llamo ‘bro’<sup>218</sup> por eso. Otros, que vienen a clase conmigo y tal, y que me caen bien, son colegas, pero no son mis hermanos. ¿Entiendes lo que te quiero decir?

P.S.- Dices que la banda es para defensa, ¿de qué os defendéis?

Jaime.- Puede de cualquiera que ataque a un hermano.

P.S.- ¿Como quién?

Josué.- Pues de otra banda. O de alguien que se pelea con alguno de los nuestros. Quien se meta con nosotros, da igual quien sea.

---

<sup>216</sup> Rostow, W. W. (1964). El proceso del desarrollo. Vea y lea.

<sup>217</sup> Desde la dicotomía conceptual planteada por Dussel en su obra *Europa, modernidad y eurocentrismo* (1993) en cuanto a ‘modernidad’: “El primero es eurocéntrico, provinciano, regional. La *modernidad* es una emancipación, una salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano”. El segundo concepto lo hace “en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo *moderno* el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) ‘centro’ de la Historia Mundial”.

<sup>218</sup> Abreviatura del término inglés ‘*brother*’, muy utilizado, entre otros estilos, en la música hip-hop, el rap, y todo lo relacionado con el estilo ‘swag’.

P.S.- Es decir, para protegeros. ¿Buscáis vosotros directamente, como ‘banda’, la pelea?

Luis.- No, tío. Nosotros no vamos por ahí metiéndonos con la peña. Somos buena gente, ¿sabes? Pero en caso de que alguien, que no sea buena gente, se meta con alguno, pues se lo ‘explicamos’. ¿Me entiendes?

P.S.- Esa defensa, ¿es siempre violenta?

Josué.- No, para nada. Hay veces que es para que no nos toquen las pelotas, pero no nos pegamos ni nada.

P.S.- Como por ejemplo...

Josué.- Pues, por ejemplo, cuando vamos por el barrio y nos para la policía para cachearnos, o para pedirnos los papeles, hermano, que yo nací aquí en España y me piden los papeles. ¿De qué van? Pues eso, que si vemos que la poli le está intentando hacer la ‘rula’ a uno de nuestros hermanos, pues vamos a ver qué pasa, por si intentan hacer algo que no tienen por qué hacer.

P.S.- ¿Qué hacéis?

Jaime.- Hablamos con ellos, les decimos que vamos a hacer deporte, o que le conocemos y es español de toda la vida.

Luis.- O les grabamos, que eso les jode. O llamamos a nuestras familias para que vengan y les meta caña a la poli.

P.S.- Y en el instituto, ¿la ‘banda’ también sirve como defensa?

Luis.- Claro, bro. Si otra banda, o un grupo de chavales, se mete con alguno, o si se pasan ‘de listos’, pues ahí es cuando la banda actúa.

P.S.- ¿Cómo actúa?

Sebas.- Si es un chaval o un grupo de chavales, pues se lo ‘explicamos’. Primero intentamos meterle miedo, pero no vamos a pegarle así de buenas. Eso es cuando la otra persona pega. Si tú pegas, nosotros te reventamos. Eso es así. Pero no es lo que buscamos. Hablamos para llegar a un acuerdo. Y si son profesores, o alguien de los mayores del insti, pues lo mismo que con la ‘pasma<sup>219</sup>’; intentamos hablar, o joderle la clase si nos faltan al respeto, a ellos es verdad que no les vamos a pegar ni nada de eso, que no estamos tontos.

P.S.- Dices “joderle la clase”. ¿Por qué puede llegar a pasar eso?

Sebas.- Porque, a veces, hay algunos profesores que van de listos, y no saben una mierda. Por eso. Y alguien se lo tiene que explicar, como ellos nos lo intenta explicar a nosotros cuando hacemos algo mal.

P.S.- ¿Lo entendéis como una especie de castigo?

Luis.- Como una especie no, como un castigo. Ellos no son perfectos, ¿sabes? También se equivocan, aunque nunca lo reconozcan. Si se meten con algo que no deberían, pues le reventamos la clase.

P.S.- ¿Y qué puede ser ése algo que no deberían?

Jaime.- Pfff. Yo qué sé... Ahora mismo no caigo. No sé... A ver, imagínate que llegas a clase, te sientas, estás dibujando algo mientras esperas al profesor, que llega tarde él, y nada más venir te dice: “Guarda eso ahora mismo”, así, sin dar ni explicaciones o pedirlo bien.

---

<sup>219</sup> Forma coloquial para referirse a la policía.

Luis.- O te amenazan con amonestarte por todo, por llevarle la contraria en cualquier cosas. Aunque sepan que tienes razón, te amenaza con una amonestación. Pues, ¿sabes por dónde nos pasamos la amonestación?

P.S.- Me hago una idea.

Entre las personas que conforman la cultura juvenil —y, en parte, también la del barrio— se conoce cuáles son las oportunidades que pueden encontrar en él, pero también las amenazas que hallarán si no actúan en base a las ‘normas’ que impone un entorno, en ocasiones, hostil. La seguridad ciudadana, como se mostraba dentro de las etnografías de los barrios, no es elevada cuando ambas partes (delincuente-policía) actúan de forma opresora hacia quienes quedan anejadas a un conflicto de intereses que le es ajeno. Cuando salir a la calle representa una amenaza —que puede ser por que quiera atracarte una banda, como también que lo quiera la administración mediante un agente con afán de sancionar conductas—, el ser individual encuentra regocijo en su pertenencia al grupo. La seguridad la ofrece mediante la combinación de los distintos elementos que cada miembro puede aportar: la unión hace la fuerza. Pero también es muy importante la necesidad que muestran por formar parte de algo en una sociedad donde se les está dejando fuera de todo.

La familia es importante cuando no es una amenaza *per se*, pero no ofrece un espacio de risas, de rebelión, puesto que representa la autoridad. La escuela carece de significado personal y muestra todo aquello de lo que quieren ‘huir’. La sociedad, si es de ‘los del centro’, se muestra como una desconocida, que nada o poco tiene que ver con su grupo, por lo que mejor no tratar de acercarte. La administración se ve como un agente represor, castigador, donde siempre van a ser *non gratas*. La chavala, o el chaval, conoce de esta forma la importancia de ser parte de ése algo. El grupo, en este sentido, también representa un espacio de convivencia donde unas se protegen a otras —aunque, en algunas ocasiones, sea el propio grupo una amenaza para los sujetos que lo forman—. En su unión consiguen ser ‘respetadas’: la familia sabe que está acompañada si decide salir por la noche, el docente sabe que tendrá que enfrentarse a un grupo si ataca a una de ellas, el policía sabe que podrá ser grabado, o vilipendiado, si sus intenciones no son claras, el ‘malo’ del barrio u otras bandas<sup>220</sup> se lo pensarán dos veces antes de intentar nada,...

En sus mentes, aunque sin analizar en profundidad su noción de sujeto individual frente al grupal, todo son ventajas. Y todo va más allá cuando observamos que sus amistades son quienes comprenden su forma de vestir, que representan sus mismos gustos (o parecidos), comparten su ideología y sus simbolismos, entran dentro de su folklore personal, y lo generan. El grupo, por tanto, es visto como la familia comprensiva, la sociedad inclusiva, y el espacio donde el <<yo>>

---

<sup>220</sup> Me refiero a éste segundo tipo de grupo como banda ya que representa mejor el sentido que quiero dar de organización en pos de ataque. El grupo, por el contrario, sería una herramienta de defensa.

—para bien, o para mal— deja de importar para encontrarse con la primera persona del plural. “En el grupo informal se da una suspensión de los intereses individuales y un compromiso de la realidad del grupo y sus objetivos” (Willis, 1988, pág. 147).

Cabría, sin duda, analizar qué está ofreciendo exactamente cada grupo a cada individuo, y observar si está mermando sus posibilidades de crecimiento personal, o por el contrario haciendo que crezca personalmente en sintonía con el resto. En muchas ocasiones, la persona ve su entorno y su futuro —a través de la mirada grupal— como un espacio que le dice, voluntaria y/o involuntariamente, que lo correcto es dejar la escuela. Desaparece su individualismo en muchas formas para adoptar una forma de consejo grupal en el que predomina el ‘bienestar del grupo’. El grupo, sea de la índole que sea, y por ello debemos otorgarle la importancia que merece, representa la inclusión que echan en falta dentro del mundo que habitan.

Retomando parte de la conversación anterior:

P.S.- ¿Tenéis líder?

Luis.- Claro, yo.

(risas)

Sebas.- ¿Qué dices, paleta? El líder soy yo.

(risas)

Jaime.- No tenemos líder, la verdad. Aquí todos somos hermanos, y somos iguales. ¿Sabes lo que te quiero decir?

P.S.- Pero, alguien toma las decisiones, o propone más que otros, ¿verdad?

Jaime.- Bueno, tampoco. Las decisiones las tomamos entre todos. Lo que quiera la mayoría. Pero sí que algunos proponen más cosas.

P.S.- ¿Por ejemplo?

Jaime.- Ideas para hacer algo por la tarde, dónde ir, o cómo resolvemos un asunto.

P.S.- ¿Quién sería esa persona?

*(Todos, un total de seis chavales —entre los cuales, alguno todavía no habían hablado—, dijeron un “él” rotundo mientras miraron a Luis).*

Dentro de cada grupo encontramos la figura de ‘líder’, puede darse el caso de que haya varias personas, pero siempre veremos la figura de una que dirige. Su nivel de dirección puede oscilar entre las mismas líneas que observamos en cualquier sociedad organizada; más democrático, más independiente, más jerárquico, más autoritario,..., pero el/la líder será quien regule las pautas de acceso y salida al grupo, lo que se hará por la tarde, cómo actuar frente a un hecho y, en el peor de los casos, cómo vestir, sobre qué reír, y qué pensar.

Es en ello que debemos entender, así como explica Paul Willis en su estudio sobre los chicos de Hammertown, la importancia de chivarse o decir la verdad, que no es más —pero tampoco menos— que ser fiel, o no, al grupo, a la otra persona, y expresar, aunque sea mediante el silencio, de qué lado se está, con quién se está, y por qué se está. Cuando decimos que una persona sea reacia a acercarse a un nuevo entorno, a un nuevo grupo, no sólo debemos analizar el

proceso de incorporación, de acercamiento, que se está dando en el individuo. La persona, en un primer momento, no es sólo reacia a la aproximación, más bien es temerosa de la distancia que recorre y que le aleja de lo conocido, de aquello a lo que ha estado apegada desde siempre (fatalmente, en muchos casos, aunque sea negativo). El chaval o la chavala de Juan XXIII, o de Colonia Requena u otro barrio obrero, que ha estado siempre integrado en su grupo y ahora ve que necesita expandir sus fronteras siente miedo al acercarse a un grupo universitario —por ejemplo—, pero también al ver cómo ello le alejará de sus amistades de siempre, de sus colegas, incluso de su familia, puesto que sabe, íntimamente, que los códigos de conducta variarán y los símbolos, la vestimenta, las expresiones, etcétera, etcétera, quedarán modificados.

Han sido muchas con las que hemos podido mantener una conversación tras muchos años pasados desde que fuéramos parte de los grupos de jóvenes del barrio, y en todas —salvo pequeños matices— coinciden en un hecho innegable: al ir a la universidad, o hacer unos estudios superiores, al conseguir un trabajo deseado —al menos bien pagado, para quien le contente esto—, al vestir con ropa de ‘equis’ tienda, poder viajar, etcétera; la visión del barrio cambia, pero también lo hace la percepción del barrio hacia ti. El vecino te ve como otra persona, de las ‘del centro’, alguien transformado, aunque —debido a que tiene dicho concepto— seguramente se mueva por intereses particulares y un deseo de estar en una posición mejor. De ahí, aunque no entraremos en analizarlo, que veamos cómo oprimidos optan a ser opresores, en lugar de acompañantes liberadores. Es por ello que, buscando la mejora individual, se hace tan complicado —que no debe parecerse imposible— el que un barrio —la sociedad que en él habita— pueda determinarse a sí mismo para adquirir poder.

Así, se ha querido mostrar un relato ocurrido —rescatado del diario de campo— en Febrero del 2015 en el centro educativo Las Lomas. El día 16 un alumno llegó a clase con una gorra puesta, aparentemente nueva, y comienza a enseñársela a sus compañeras y compañeros. Se siente importante por un momento, ha conseguido algo con lo que el resto ‘sueña’. Nos enteramos de estos hechos al día siguiente, cuando observamos que entran a un aula unas veinte con la gorra puesta.

Alumno.- Ayer la profesora le dijo que se quitara la gorra, y no quiso, y le expulsó de clase.

Alumna.- Pero se fue de clase con la gorra puesta.

(risas)

P.S.- ¿Por eso lleváis hoy gorras?

Alumno.- Claro, ahora que nos eche a todos.

Alumno.- Y nos vamos al patio.

(risas)

P.S.- Pero, ¿pasó algo más?



Alumno.- ¡Qué va! Discutieron un poco, como siempre, pero es que no veo por qué le tiene que decir que se quite la gorra, si no le molesta. ¿Ella puede llevar un pañuelo de colores en el cuello y nosotros no podemos llevar lo que nos de la gana, no?

Alumna.- Es un complemento, como cualquier otro.

(risas)

Dentro de todo lo que podríamos abstraer de este hecho, hay un elemento que nos gustaría destacar primeramente.: el grupo, la resistencia a lo formal, y la unión como muestra de apoyo hacia una persona con la que se ha cometido, según su perspectiva, una injusticia. El grupo sabe que unido tiene fuerza, que puede conseguir aquello que no puede hacer sólo, aunque luego vemos que, en muchas ocasiones, no saben trasladarlo a nuevos paradigmas de su papel en la sociedad. Willis (1977) habla de cómo los no-conformistas están en minoría, aunque aquí sucede todo lo contrario. **Los no-conformistas representan una mayoría absoluta.** Preferir marcharte de clase a quedarte sin llevar puesta la gorra es una muestra de este no-conformismo, pero también es una muestra hacia el grupo de que la autoridad puede ser desafiada, que los valores personales priman sobre la tiranía. Además, como acto que formará parte de su folklore personal, es una hazaña innegable hacia su pareja, la novia que le regaló la gorra y que estará orgullosa de que ella —a través del regalo— haya sido la ‘elegida’ ante la opción de quedar o no en clase, y quedar o no con la gorra puesta.

“En la violencia se encuentra el compromiso total, como una forma ciega o distorsionada de rebeldía, rompiendo la tiranía convencional de la <<norma>>”

(Willis, 1988. Pág. 49)

Es cierto, también, que el chaval o la chavala puede presentarse —y esto es reforzado por el grupo— como un elemento de amenaza en sí mismo. A esto no lo llamaremos resistencia, tampoco organización, siquiera lucha. Hay actos que deben saberse como no ideales, como actos de represión hacia el opresor, donde ninguna de las partes saldrá bien parada. La lucha debe hacerse desde la conciencia de una solución donde se practique la tolerancia y la convivencia, nunca desde la agresión. Meses más tarde, cuando se les preguntaba sobre las actividades extraescolares que se realizaban en el centro, decían que no podían hacer nada para cambiar las cosas, y, sin embargo, conscientemente, eran capaces de practicar la unidad en actos como el que hemos visto de las gorras de forma organizada, como una lucha, a través de la resistencia.

En el mes de Marzo escuchamos que dos alumnos —primero uno y luego su mejor amigo— se habían encarado de forma agresiva a una profesora —la sustituta— por decirles que sacasen la libreta y se callaran. El hecho, al contrario del anterior ejemplo donde la profesora expulsa a un alumno sin motivo aparente salvo el de querer mostrar su autoridad y llevarla a los límites, no es loable por ninguna de las partes. Ni lo serían las maneras de introducir una clase, ni de comenzar a conocer a una persona, ni lo es el uso de la violencia como respuesta. Podríamos hacer una

reflexión de una frase de Paulo Freire (2005, p.26) que dice: “muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada”.

Son muchos, como hemos visto, los estudios<sup>221</sup> sobre las formas de resistencia —sobre qué es y qué no— vista desde un enfoque más social, más personal. La resistencia, como la hemos podido conocer gracias a las aproximaciones a las que se han tenido acceso, es la forma en que dicen ‘hasta aquí’, donde trazan la línea inquebrantable, como un paraguas que protege contra la lluvia de poder que permea sobre todo. La resistencia, aunque no sea tan apreciada como la lucha, es también lucha, es organización —consciente e inconsciente—, y consigue que, si no a mejor, al menos la cosa no vaya a peor. ¿Cómo resiste un/a chaval/a en clase, al centro educativo? De muchas formas, la pregunta que debemos plantearnos también es: ¿Por qué se resiste una persona ante la educación?

En primer lugar, tanto el grupo como el individuo, siguen manteniendo la importancia de la práctica sobre la teoría que igualmente referenciaba Willis (1988, pág. 71). La burla hacia la teoría se pone de manifiesto con expresiones como “hay profesores y abogados que trabajan en McDonald, o en un supermercado!”, además que parecen conocer a alguien con un título universitario que trabaja en un puesto considerado como ‘peor’, o de un ‘nivel más bajo’.

“Para la clase media, la teoría es valiosa aunque no se aplique a la naturaleza” (Willis, 1977). Esto, junto al hecho de que la educación dispone de la teoría y el saber como si de un elemento de poder se tratase donde salen ‘ganando’ los grupos que la diseñan (grupos hegemónicos), hace que podamos reconocer en la práctica en el aula, en la pedagogía empleada y la metodología expuesta, que las clases sean poco ‘naturales’, poco experimentales. Clases donde el alumnado, que reconoce la necesidad de la experiencia frente a la teoría, ve mermados sus intentos de ser escuchado por un cuerpo docente que sigue refugiado —aun sabiéndose ineficaz tal praxis— al otro lado de los libros de textos formales. Ahora más, si cabe, a causa de las nuevas tecnologías donde la información está al alcance de un toque de dedo, la importancia de la teoría para el grupo juvenil parece tener menor importancia. No es que la teoría no sea importante, todo lo contrario, pero la forma en la que es transmitida no llega a captar las necesidades actuales.

*De una conversación con Jaiza y Javier, del alumnado de segundo de la E.S.O.:*

P.S.: Pero, ¿por qué no os interesa lo que os cuentan?

---

<sup>221</sup> Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.; Bourdieu, P. (1999). Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Anagrama.; Hall, S., & Jefferson, T. (2014). Rituales de resistencia. *Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de.*; Scott, J. C. (2003). Los dominados y el arte de la resistencia. Ediciones Era.; McLaren, P., & Puiggrós, A. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Aique.

Jaiza: A mi sí que me interesa, pero es que no les entiendo. No hacen nada para que se les entienda. Y, cuando pregunto, me dicen que no me he enterado porque estaba en ‘mi mundo’.

Javier: Pues a mi no me interesa, la verdad. Me están contando una cosa de ciencias que podríamos estar viendo en el patio, y, cuando les digo de salir a verlo, se niegan. Y tenemos que estar aquí, siempre en clase, escuchando los rollos que quieran.

P.S.: Pero sabes que ciertos conocimientos son necesarios...

Javier: ¿Y? Que nos pregunten sobre lo que ya sabemos, y luego que vean lo que necesitamos saber. Yo también les puedo enseñar muchas cosas. A vivir, por ejemplo; porque seguro que no tienen vida. Por eso algunos están tan amargaos’.

Jaiza: Yo veo bien que haya que estudiar ciertas cosas en clase, y con los libros; pero no todo. Es que al final es un aburrimiento. Y, cuando me aburro, pues la lío.

P.S.: ¿Y por qué la lías?

Jaiza: Por que no tengo nada más interesante que hacer.

Javier: Se creen que por ponerme una pantalla digital me voy a quedar escuchando. Pues no. Tengo el móvil, que es más interesante.

P.S.: ¿Para qué utilizan la pantalla digital?

Jaiza: Para poner presentaciones de esas. Que total es lo mismo que el libro, porque es todo letras y más letras.

Javier: Es que es eso. Se piensan que si nos ponen una pantalla delante nos vamos a quedar embobaos’ y vamos a escuchar más.

Lo que estos jóvenes reclaman es que se informe mediante la práctica, mediante la experiencia de ver-oir-saborear-tocar-razonar-hablar, donde se espera de una persona que sea capaz de reconocerse en su entorno, de analizarlo y analizarse, y comprometerse a una práctica de vida crítica, donde el problema es pensado y resuelto por la persona, por sus pares, y no advertido por una educación que poco parece saber sobre ellas y que da soluciones preestablecidas a problemas completamente nuevos. Tampoco quieren que se les entretenga, sino que se les atienda. Que se les pregunte, y que se responda a algo sobre lo cual tienen dudas. Lo que quieren de la teoría, en este sentido, es poder reflejarla en la práctica; de otra forma, se convierte en inoperante.

De una forma similar, “los novillos no son más que una variante de importancia relativa y poco refinada del principio de autonomía que domina sobre una gran parte del programa de estudios y afecta a muchas y variadas posibilidades” (Willis, 1988, pág. 42). A veces no sólo se falta a clase por una voluntad propia del estudiante, tenemos que observar el paradigma social y familiar en el que se encuentran para entender su procedencia, ya que hasta ahora ha resultado más cómodo el señalar a la desobediencia del joven que atender a una preocupación sobre qué ocurre en su vida.

P.S.: ¿Por qué faltáis a clase?

Ábel: Pues... depende del día.

Samuel: A veces es porque no quiero, pero otras es porque no puedo.

P.S.: ¿Por qué no quieres?

Samuel: Porque sé que va a ser lo mismo de siempre. Porque me aburro. Algunas veces porque me he peleado con algún profesor el día de antes y no me apetece verle.

P.S.: Cuando no puedes, ¿a qué se debe?

Samuel: Yo qué sé... A veces por mi hermana pequeña.

P.S.: ¿Por qué?

Samuel: Porque si está mala, y mi madre trabaja, me tengo que quedar con ella.

P.S.: Pero, ¿tu hermana enferma muy a menudo?

(risas)

Samuel: No, tío. Pero no sé. A veces mi madre necesita que le acompañe a comprar para la tienda. Y otras he estado el día de antes hasta por la noche haciendo cosas con ella y por la mañana me suena el despertador y lo apago.

P.S.: ¿No te dice nada tu madre?

Samuel: No está. Se tiene que ir pronto a trabajar.

P.S.: ¿Quién lleva a tu hermana al colegio?

Samuel: Yo.

P.S.: Y si te duermes, ¿quién la lleva?

Samuel: Pues yo. No me duermo toda la mañana. Me duermo un rato más, pero me da tiempo a llevarla.

P.S.: ¿Y vienes luego al instituto?

Samuel: Pues no, porque me van a pegar la bronca, y paso.

P.S.: ¿Por qué faltas tú?

Ábel: Porque me aburro aquí. Cuando tengo fútbol vengo más animado. Pero sólo tenemos dos horas a la semana, por lo que poco tengo para entretenerme.

P.S.: ¿No te dicen nada tu padre y tu madre?

Ábel: No tengo madre. Y mi padre... bueno, eso es cosa mía.

Samuel: Además, si faltamos muchos, al profesor le mola.

P.S.: ¿Le mola?

Samuel: Sí, lo dicen muchas veces que para ellos es mejor. Y para nosotros. Si no venimos no damos clase y luego, en los exámenes, no salen la mitad de las cosas.

Saben que con la unión consiguen hacer frente a ese poder, intangible pero presente-constante, o al menos no dejarle avanzar en el 'terreno de juego'. La penetración cultural de la que habla Willis (1988), entre otros autores<sup>222</sup> desde distintas aproximaciones teóricas, es vista como una pie que avanza sigilosamente, camuflado, hacia la frontera que separa una cultura de la otra. La resistencia de estos jóvenes, por tanto, se presenta como un muro; que no impide la aproximación, pero controla el nivel de exposición hacia el otro, y el de penetración del enemigo hacia su grupo. De esta aproximación *intransvasable*, donde unas intentan dominar a otras, surge la resistencia, [para]la cual, sin los ejemplos de agresividad expuestos, se hace sustancial en sus

---

<sup>222</sup> Segundo, F. (2009). Televisión y educación: Un desafío posible. *Aula*, 9.; Monsiváis, C. (1983). Penetración cultural y nacionalismo (el caso mexicano). *No intervención, autodeterminación y democracia en América Latina*, 75-89.; Acosta, L., Erhart, V., & Vega, P. (1976). Penetración cultural del imperialismo en América Latina. Ediciones los comuneros.; Montalbán, M. V. (1974). La penetración americana en España (Vol. 62). Edicusa; Chacón, A. G., & Sociólogo, U. P. L. A. Tensiones en las relaciones profesor-estudiante: Formas creativas de reproducción cultural en las aulas de la Universidad de Playa Ancha; Sánchez, S. C., & Valverde, A. A. (2011). La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en la escuela. *Revista Educación*, 21(2), 7-18.

vidas y, por ello, aparece que debería formar parte de cualquier currículo educativo, más que como un eje transversal, como una espina dorsal.

## 2.6. Saber de la vida

¿Qué es saber de la vida? Lo cierto es que es una frase repetida en el diario de campo en numerosas ocasiones, en diferentes ámbitos, con parte del vecindario adulto y con chavalas y chavales jóvenes, hace diez años y hace dos meses. Saber de la vida... una frase —casi hecha— que ronda entre las mentes y que está presente dentro de la dialéctica particular de las personas con las que hemos tenido oportunidad de conversar. Saber de la vida recoge, en pocas palabras, el sentido de utilidad que expresan con cada acto, en su día a día, a lo que sus familiares también se acogen.

En primer lugar, ‘saber de la vida’ puede ser un escudo de defensa: normalmente es utilizado cuando alguien intenta mofarse de la persona, por su falta de conocimientos teóricos o se burla por algo que desconoce a lo que responden con un “sé de lo que importa, de la vida”. Podemos encontrarlo también como un arma de ataque: “yo sé de la vida”, donde se remarca el <<yo>> para connotar en él que la otra persona no lo hace o un ‘no sabes nada de la vida’, que es más directo y define mejor su posición [superior] en materia de conocimientos prácticos, conocimiento de ‘la calle’, de las vivencias y experiencias con las que cuenta tras años moviéndose dentro del barrio y a través de quienes lo habitan. Saber de la vida, por tanto, va más allá de una simple frase hecha. En ella se recoge su visión del <<yo>>, del <<tú>>, del <<nosotras/os>>, y de la posición que cada ser ocupamos dentro de la red social donde nos movamos. Anteriormente hemos visto, en palabras del Paul Willis, la importancia que tenía para el grupo la práctica frente a la teoría (Willis 1977, p. 71); ahora lo vemos como un refuerzo que ha calado dentro de la visión individual y que es llevado a la cultura del barrio a través de tópicos que sirven como mecanismos de diferenciación.

La teoría representa todo aquello contra lo que se manifiestan y rebelan. La escuela, como parte fundamental de la sociedad a la que ‘no quieren acceder’, que es distinta a su persona y su percepción de las cosas, se basa en la teoría, por lo que —desde su perspectiva— la escuela intentará enseñarles sobre cosas que no necesitan. Al mismo tiempo, la calle es donde se desarrolla su mayor parte del tiempo —un 70% aproximadamente—, y donde se aprenden cosas útiles como defenderse, conocer a gente, saber por qué calle debes ir a determinadas horas y por cuáles no, saber que se debe sortear la ley en algunos momentos, que la policía no está para ayudarles, sino para vigilar y sancionar, conocer con qué familias —clanes— se debe inmiscuir, o no, en qué supermercado comprar, en qué bar está más barata la cerveza, a qué vecina o vecino se puede pedir un favor, dónde pedir una ayuda,...

Saber de la vida, por tanto, no se enseña en la escuela. En el instituto no se experimenta con la vida, si acaso se experimenta con la teoría, y ven que el momento del patio es una oportunidad de llevar su cultura de barrio a la escuela. En esto, en un recreo donde pueden tocar, sentirse ‘libres’, ven que el saber de la vida les hará ser líderes; y, quien más sabe, más oportunidades de serlo tendrá. Será quien sepa cómo se viste, cómo moverse y peinarse, probablemente, quien dirija el grupo informal, quien mayor probabilidad de atracción tendrá, y, en último caso pero relativo a todo, tener sexo: conquistar la cima.

El <<yo>> es visto como un ser que ‘sabe de la vida’, ‘sé de la vida’, y la vida es más importante que cualquier párrafo de teoría que pueda nadie enseñarles. Para el grupo, nosotras/os es su círculo cercano, pero también la gente de los barrios adyacentes y, de acuerdo a tal razonamiento, el grupo de docentes es visto como ‘los otros’. Surge entonces la idea de vosotras (personas) y nosotras, del tú y el yo, que delimita la línea donde se sitúan en su ideología. Un discurso de la alteridad al cual se les ha obligado desde una parte de la sociedad que saben les repele. Al otro lado de la línea, ‘vosotras’, teóricas, ricas, ‘las incluidas’, que “no sabéis nada acerca de lo que es la vida”, las que “nos tienen miedo”. A éste lado un ‘nosotras’, del barrio, que debemos resistir a la llamada de aquellas quienes intentan contradecir su propia experiencia vital.

Existen docentes que conseguirán atravesar dicha barrera, que podrán transvasar parte de su ideología entre el alumnado, que calará en él. Estos docentes habrán de demostrar que el espacio donde se experimenta, donde se experiencia, carece de tanta teoría y se formula mediante la práctica. Reirá de sus bromas —cuando no sean insultos—, dejará espacios a la conversación libre, —que no será alboroto—, dará una clase en el patio, —que no será un mero recreo—, explicará el giro del sol al aire libre —y no en un libro—, no se superpondrá a la posición que el alumno ocupa —pero tampoco quedará sometido—, explicará el porqué de los ‘no’ —donde no todo serán ‘sí’—, será una persona que les acompañe en sus vidas —aunque no debe ser confundida con un colega—, su pedagogía será una práctica de libertad —donde no cabrá el libertinaje—, la libertad será vista como una experiencia sin la cual la persona no es —sabiendo respetar la libertad de los demás—, encontrará en la pregunta la esencia de la enseñanza —aunque no todo pueda ser respondido—, será crítico con su entorno —in criticar por de forma negativa—, positivo —pero no positivista—.

Luego estará el docente situado al otro lado de la valla: al que deben provocar, del que deben resistir su intento de aproximación/penetración/invasión. Será el profesor que llegue e imponga unas normas de convivencia, la profesora que diga que abran el libro y callen, quien castigue a ambas partes tras un altercado sin buscar los motivos que originaron la disputa.

*Fragmento de conversación con una alumna (paya) y alumno (gitano):*

P.S.- ¿Por qué dices que os tratan como a tontos?



Noé.- Porque sí, porque se piensan que son más listos que nadie. Te hacen parecer tonto, o que te creas que eres tonto y que no sabes de nada. Sé de lo que tengo que saber.

P.S.- ¿Algo concreto?

Silvia.- En matemáticas, por ejemplo, veo bien que las aprendamos, claro. Pero todo lo que nos explican, ¿sirve? Pues no, porque no es algo fácil, o que sepas para qué sirve. Yo no me voy a poner a hacer integrales de esas por ahí, por la calle, o ecuaciones...

P.S.- Pero las ecuaciones te sirven. Por ejemplo, si vas a comprar algo y tienes que saber qué precio para qué cantidad es mejor.

Silvia.- Pues que me lo expliquen así, pero no como si fuésemos a ser todos matemáticos.

Noé.- Y de la historia. Cuentan la historia, pero la que a ellos le apetece. Que si reyes, que si guerras,... ¿Y de lo que a mi me interesa, qué?

P.S.- ¿Qué te interesaría?

Noé.- Pues cosas de nuestra historia. Y cosas interesantes de la historia... No sé, seguro que hay cosas que nos gusten más que las que enseñan ahora.

Silvia.- Nosotros también podemos enseñarles cosas, ¿sabes? Pero ellos no creen que nosotros sepamos cosas.

P.S.- ¿Qué les podríais enseñar?

Silvia.- Cosas de la vida de aquí. De cómo somos. Del barrio. De nuestra historia. No sé, seguro que entre todos los alumnos del centro aprenderían muchas cosas. Pero eso no les interesa. Pues a mi no me interesa lo que me enseñan ellos.

## 2.7. El futuro en una sociedad a corto plazo

Para finalizar con el último apartado a destacar dentro de la etnografía del alumnado, de lo que hemos recorrido desde el concepto de 'Cultura Juvenil', éste se describirá a través de una línea temporal que recorre la vida de la juventud del barrio, su pasado —como forma de conocer su bagaje personal, también el académico—, pero no como hechos que determinan su presente, el cual, a su vez, no constriñe su futuro; sino que es un presente lleno de oportunidades para alcanzar el mañana deseado, donde poder ser verdaderamente libres. En este complicado recorrido, que se presenta como un análisis lacónico, intentaremos ver los puntos principales del bagaje social y académico — ya descritos y por describir— que irá retomándose en apartados posteriores a través del trabajo en su totalidad.

### **Pasado: bagaje socioacadémico**

¿Por qué más de un 90% de estudiantes de un centro educativo no supera la secundaria? Esta es la cuestión que nos deriva, primeramente, a través del presente estudio. Una pregunta que ha sido resuelta por parte de las instituciones, y que pretende ser respondida, desde la culpabilidad del propio alumnado, de sus familiares, y su entorno. Para el sistema, el estudiantado es quien suspende y abandona. En el intento de respuesta observamos lo socioeconómico y lo cultural de la, pero estamos descuidando ese papel nombrado —la importancia primera— que tiene la

educación para las personas —lo que vendría siendo su mirada hacia la educación— y la representatividad que supone en la sociedad a la que pertenece.

La pertenencia, el sentido de utilidad —que repetimos, no debe ser confundido con el utilitarismo—, la práctica y experiencia, han aparecido a lo largo del presente capítulo, y nos gustaría retomarla una vez más. Es innegable que la economía<sup>223</sup> es necesaria para toda familia, de hecho, el chaval o la chavala estarán dentro de las lógicas del mercado, en un estado u otro, dependiendo de esto. También la cultura a la que pertenecen, a la que tienen acceso, los situarán dentro de unas u otras lógicas. Ahora bien, nombrando su bagaje *socioacadémico* no se pretende estigmatizar todavía más a un alumnado sobradamente categorizado, sino todo lo contrario. Es decir, que al hablar del bagaje socioacadémico, no sólo intentaremos mostrar qué ha ocurrido en la trayectoria escolar del alumnado, sino también qué papel ha jugado la educación recibida en su persona, para su ser, dentro de su sociedad.

“La educación relevante propone que el profesor —o la profesora— del chico —o la chica— no académico de la clase obrera debería comenzar en el lugar donde está, en términos de sus propios intereses, más que desde los distantes intereses de las materias académicas”.

(Paul Willis, 1988)

Los colegas de la escuela donde realizó su trabajo Willis sentían una cierta predisposición a trabajar en la fábrica como contradicción a la escuela, que representaba todo aquello que no formaba parte de su cultura. Hace no muchos años, con el auge de la obra en España debido a la burbuja inmobiliaria<sup>224</sup>, también era representativa la proporción de estudiantes que abandonaban<sup>225</sup> sus estudios para adquirir la profesión que, en la mayoría de casos, desempeñaban sus padres. Dentro de algunos grupos, la chica se marchaba a cuidar de la casa, de sus hijos, y preparar las tareas de su marido. No hablamos de cincuenta ni cuarenta años atrás, sino de diez o menos.

La construcción en la España del año 2001 tenía nociones muy parecidas, algunas idénticas, a la proyección que nos mostraba Paul Willis sobre la fábrica de un pequeño poblado. La

---

<sup>223</sup> La economía no capitalista, sino la economía familiar que pudiese darse dentro de la multitud de variantes económicas existentes. Desde la mirada de Karl Polanyi\*, donde cabe el intercambio de cosas —sea esto de forma monetaria/objeto, por trueque, o por reparto de bienes—.

\*Polanyi, K. (2003). La gran transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo. Fondo de Cultura Económica.

<sup>224</sup> Para su definición: [https://es.wikipedia.org/wiki/Burbuja\\_inmobiliaria\\_en\\_España](https://es.wikipedia.org/wiki/Burbuja_inmobiliaria_en_España); [https://es.wikipedia.org/wiki/Crisis\\_inmobiliaria\\_española\\_2008-2014](https://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_inmobiliaria_española_2008-2014)

<sup>225</sup> 1) Artículo periodístico publicado en el periódico El País (21 de Septiembre 2010, edición digital): [http://elpais.com/diario/2010/09/21/espana/1285020006\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/09/21/espana/1285020006_850215.html); 2) Artículo periodístico publicado en el diario Público (1 de Febrero de 2011, edición digital): <http://www.publico.es/espana/auge-del-ladrillo-disparo-fracaso.html>; 3) Artículo periodístico publicado en el periódico El Mundo (31 de Enero 2011, edición digital): <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/01/31/suivienda/1296487213.html>

masculinidad impresa incluso en las paredes del local —los carteles de mujeres desnudas—, que equivale al piropo desde el andamio, o el póster en los talleres de reparación. Lo mecánico, lo práctico frente a lo teórico. Ese halo divino donde nadie se cree superior por su saber, confundido con la verdad, donde predomina la fuerza bruta. La creencia por parte de la chica de que no puede hacer otra cosa salvo casarse y parir, puesto que es su papel fundamental, su razón de ser, por el discurso de su cultura hacia la representatividad de la mujer en el mundo. Ambos, ellos y ellas, que se vanaglorian de ‘saber de la vida’ sin saber que en la vida se les está sumiendo en una derrota prematura. Antes, el hijo o la hija parecía no creerse capaz de superar la barrera impuesta por su nivel económico, por la familia donde nació, incluso por algo tan banal y relativo como el barrio donde se naciera<sup>226</sup>. Con el cambio dentro del paradigma laboral —que de intento de sacar lo positivo tendríamos esto como único referente— el chaval no tiene un recurso inmediato que le dará dinero, sin beneficio personal, y permanece en sus estudios para conseguir un título, y la chavala conoce las nuevas alternativas, y se reconoce dentro de ellas como una posibilidad dentro de muchas.

Si bien todo lo anterior es cierto, también lo es que hoy en día las limitaciones de <<herencia>> y <<estatus>> están muy presentes. No querer entenderlas como tácticas amenazantes del legado neoliberalista sería otorgarles mayor papel en nuestra vida. La familia, el barrio, el grupo de amistades, la escuela, la economía familiar, la etnia y cultura,.. Todo ello condiciona, pero no determina. Es innegable que ser de tal familia, o la otra, hará que tengas más o menos ventajas en la vida, en el presente y futuro laboral, que accedas a un ‘nivel’ social u otro, el chaval y la chavala saben esto, y lo expresan, al igual que gente más adulta.

El ‘enchufe<sup>227</sup>’ que pondrá un padre abogado para que su hija sea abogada, o lo que quiera, ya que seguro otra madre sea dentista y tenga una consulta donde ‘enchufar’ a su hijo; o dentro del panorama político —como nos llevan acostumbrando a ver—. Al igual que podrá un merchero o una camarera ‘enchufar’ —aunque el término aquí no signifique lo mismo— a su hijo o su hija en el mercado o en el bar. El problema reside en que, en el primer caso, la posibilidad de acceso de alguien de ‘clase’ obrera a un bufete se sabe menos esperanzadora que en el caso contrario.

Menos no significa nula. Un ejemplo de todo ello lo vemos, aunque se profundizará en tales aspectos cuando hablemos de profesorado y escuela, en el trabajo de Bourdieu y Passeron (1981) sobre la reproducción social, la cultural, en este caso incluso la profesional. Es en tales esfuerzos sistemáticos del padre o la madre que impone, en lugar de posibilitar, una homogeneidad en sus

---

<sup>226</sup> Con banal y relativo nos referimos, por supuesto, a un hecho fortuito para el alumnado como lo es nacer en un lugar u otro. En ningún momento, puesto que este trabajo no tendría sentido, banalizamos sobre la importancia que desempeña el entorno en la persona.

<sup>227</sup> Enchufe: uso coloquial de un trabajo que se obtiene por influencia o recomendación, donde se requiere poco esfuerzo o reporta mucho beneficio.

jóvenes, que “son altas las probabilidades de una rebelión por parte del hijo —o la hija— contra el padre —o la madre—” (Ibid. p.5). Y ocurre de igual forma con el centro educativo, con el profesorado, cuando se les intenta condicionar en la libertad que habría de haber en su elección. El centro, cuando intenta ‘diagnosticar’ su futuro, está imponiendo una elección particular en el alumnado contra la cual han de rebelarse.

*De una conversación con Lorena, alumna de PCPI:*

P.S.- ¿Por qué te molesta cuando vas a orientación?

Lorena.- Porque sí, porque siempre sales con algo malo. Es como ir al médico.

(risas)

P.S.- Algo malo, ¿en qué sentido?

Lorena.- El curso pasado me metieron en un PCPI, que es de la rama textil, porque no hay otra. Bueno sí, la de madera, pero ahí van los chicos y paso. Yo no quería ir al PCPI, porque quiero hacer un Magisterio Infantil; pero ahora no voy a poder. Y cuando pregunté a los profesores me dijeron que porqué no pensaba en hacer algún módulo medio —se refiere a Ciclo Formativo— por aquí por la zona. Por la zona no hay nada de lo que me gusta, y no quiero hacer algo que no me gusta. Quería hacer magisterio porque es lo que me gusta.

P.S.- ¿Por qué dices que no puedes hacerlo?

Lorena.- Porque me metieron al PCPI, y me metieron porque quisieron ellos, porque había suspendido un curso, pero es que ése curso habían pasado cosas personales. Los demás siempre había ido bien. Y del PCPI es imposible pasar a la Universidad. Y no hay módulos por la zona de cosas relacionadas con magisterio, y uno que hay, que está lejos, es superior.

P.S.- Y tu familia, ¿qué opina?

Lorena.- También dicen que mejor haga algún módulo, pero porque es más barato, y porque mi madre prefiere que me quede cerca para poder ayudarle. Y no me da la gana. Son los profesores quienes les convencieron para que me ‘conformase’ con lo del módulo.

Vemos así que la escala en la pirámide jerárquica, que nos es impuesta pero que en ningún caso debe ser entendida como lógica y legítima, tanto menos aceptada, se hace más imposible y cala —ya ha calado— sobre la construcción intrínseca de nuestra persona, de nuestras limitaciones, donde aparecen obtusas y poco cualificadas. Queremos tener títulos, aunque no sepamos para qué los queremos. Deseamos tener dinero, aunque no tengamos un plan de gasto o ahorro. Queremos ser, y no nos creemos capaces de hacerlo. Aun hoy —más, incluso hoy—, donde vemos que queremos más pruebas cuantitativas, más reválidas y exámenes tipo test, donde la empresa ya ha sombreado la educación bajo una mano de poder que todo lo posee, pero que se disfraza bajo una máscara a modo de Ley donde dicen que debemos educar en ‘competencias’ —que más bien significa eficiencias— sin hacer nada por que esto sea cierto, tenemos que pensar en qué estamos consiguiendo cuando nos basamos en un sistema de títulos, de cota y caza, donde las personas parecen irse desvinculando ‘naturalmente’. Aún hoy, como exponía Willis en su

obra, “la proliferación de varios certificados para los agentes de la clase obrera es más propensa a oscurecer la naturaleza sin sentido del trabajo y a construir falsas jerarquías y atar a la gente ideológicamente, que a crear o reflejar el crecimiento de trabajos más exigentes”.

Vemos que ocurre algo similar, sino idéntico salvo en contenido, con las enseñanzas de formación profesional y los programas de cualificación profesional inicial (PCPI). Se intenta dar forma a los trabajos mediante títulos que posicionan a la persona en una jerarquía donde, a veces, es ‘llevada’ sin poder hacer nada al respecto; pero no se incurre en favorecer a la equidad en oportunidades.

Así como Bourdieu y Passeron, a través de varias obras<sup>228</sup>, han argumentado que la importancia del conocimiento institucionalizado y los títulos radica en la exclusión parcial más que en un progreso técnico o humanístico, vemos hoy que la formación, sea en el ámbito que sea, se transforma en base a la empresa, con títulos creados para ser buenos peones del entramado capital, donde cada vez más se ven resquicios, que ya son bloques completos, de la lucha entre ‘los normalistas y los universitarios por ganar el monopolio de la “titulación universitaria” de la que hablaba Inés Dussel<sup>229</sup> que ahora, en el presente de España y su Ministerio de Educación, se conforma como una lucha entre ‘clases’ por delimitar las oportunidades mediante impedimentos administrativos de acceso y permanencia a las titulaciones.

*Fragmento de una conversación en una charla con un grupo de 2º ESO:*

Nagual.- Me gustaría estudiar química.

P.S.- Entonces debes cambiar la forma del condicional por el presente del indicativo.

Nagual.- ¿Cómo?

(risas de clase)

P.S.- Has dicho que te gustaría estudiar química, que es un condicional donde cabe la posibilidad de que así sea, o que no. Te digo que lo cambies por un presente, ‘quiero ser química’, ‘voy a ser química’, donde el resultado será seguro lo que quieras que sea.

Nagual.- Pero es que no sé si podré hacerlo. Tengo que tener buena nota para entrar, y sin beca mis padres no me van a pagar la matrícula.

P.S.- ¿Y qué es lo que te impide sacar buena nota y tener una beca?

Nagual.- Nada, pero es que soy un poco burra.

P.S.- ¿Por qué?

Nagual.- Porque eso es lo que me dicen los profesores.

P.S.- ¿Todos te lo han dicho?

Nagual.- Hombre, todos no. En algunas tengo buenas notas.

P.S.- Seguro que en las asignaturas que te gustan.

---

<sup>228</sup> Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura; Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.; Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Bs. As.: Labor. Pág. 153 - 154

<sup>229</sup> Dussel, I. (1997). Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media. Buenos Aires, FLACSO-CBC. Pág. 52.

Nagual.- Sí.

La concienciación por parte de la alumna<sup>230</sup> de que quiere ser algo, en este caso estudiar química en la universidad, es una muestra de que la mentalidad ha variado en cómo se concibe como mujer en la sociedad, en su cultura. Creerse limitada por el estatus familiar, por su procedencia, por su estado socioeconómico y sociocultural, es el nuevo paradigma, que es un estigma, del neoliberalismo y las sociedades modernas. Esto no significa que antes no existiese tal pensamiento —por supuesto, existía como ahora— ya que el rey debía, y debe, ser hijo de rey, y la noble hija de nobles.

La limitación actual referida tiene que ver con la idea que tiene el modernismo, el positivismo, de que las personas alcanzarán a ‘ser iguales’ mediante su titulación, y la práctica posterior donde las titulaciones se crean como barreras de incorporación al estatus social. En su día a día, viendo una realidad contraria a dicha idea de escalada social (que, en cualquier caso, será individual), se forjan las razones para entender que es improbable que lo consigan. Y dicha idea tiene que ver con el bagaje socioacadémico, donde pretender hacerles creer que tenemos las mismas oportunidades se convierte en un arma letal. Saben que existen las escuelas privadas, que dotarán de mejor nota o facilitarán los accesos, los colegios concertados, las academias, los recursos materiales, las profesoras o profesores particulares, las actividades extraescolares, y así un sinfín de elementos que procurarán que una persona, dependiendo del posible acceso a cada uno de estos, puedan alcanzar su meta, o no. Estos son parte de las nuevas herramientas de las que se sirve el capitalismo para que la sociedad hegemónica permanezca, si acaso agrande pero nunca encoja, haciendo parecer, bajo el lema ‘todos somos iguales’, que la categorización es inevitable, pero no es culpa de nadie.

No entraremos en el detalle del lugar que les depara el futuro dentro de la sociedad, más en el trabajo, puesto que, con firmeza, creemos en un futuro incierto, nada preestablecido, y huimos de los razonamientos de los mecanicistas<sup>231</sup>, del condicionamiento y la determinación, del historicismo que dice que ya nada podemos hacer; del fatalismo. El futuro de la juventud, como el de cualquier persona, es —debe ser— incierto en el sentido de libre elección, y para ello no hay que hacer un estudio.

---

<sup>230</sup> Nagual fue alumna, de 15 años, en el curso 2012-2013 de tercero de la E.S.O., de familia árabe.

<sup>231</sup> Salmon, W. (1984). *Scientific explanation and the causal structure of the world*; DES CHENE, A. (2001) *Spirits and Clocks. Machine and Organisms in Descartes*. Ithaca, Nueva York, Cornell University Press. Citado en CRAVER, C. & L. DARDEN (2005) Introduction. *Studies in the History and Philosophy of the Biological and Biomedical Sciences* 36: 238; BUNGE M. (2007) *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Gedisa, Barcelona.



### 3. LAS FAMILIAS

“Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación”.

(Eisner, 2002)

Aunque se ha debatido, y se debate<sup>232</sup>, sobre la importancia de la presencia familiar dentro del entorno educativo, “existe un importante vacío en la investigación española de la función compartida por familia y escuela de socialización y prevención de la conducta antisocial (...) y las actitudes y conductas de los profesores frente a las familias de los adolescentes” (Recio, 1999) que parece no haber progresado mucho en estos años que han pasado. A fin de cuentas, la familia es un elemento fundamental en la educación de sus jóvenes, sino el más importante, aunque parece que falta un camino muy largo que recorrer hasta encontrar razones suficientes para saber cuáles son los factores por los que las familias no tienen mayor presencia dentro del centro educativo (sea éste de educación infantil, primaria o secundaria). Parte del problema parece residir en las líneas de investigación que están siendo recorridas frente a estos paradigmas.

Estos estudios que indagan, algunos pormenorizan y otros dan protagonismo, sobre el porqué las familias en entornos de contexto de crisis social no colaboran, participan, o siquiera tienen una vida más activa dentro de la escuela a la que acuden sus jóvenes. Dicha cuestión está descrita, analizada, repetida y catalogada hasta la saciedad, de forma que parece que tan sólo cabría hacer un estudio de ‘uno a uno’ (familia por familia) para dar nuevas claves a dichos razonamientos que llevan a los familiares del alumnado a sentir aprecio hacia la escuela. Aprecio que en ocasiones es nulo, escaso, o incluso inexistente en tanto es más rechazo que aceptación.

¿Porqués? Haciendo un recorrido sobre la superficie vemos que se repiten los mismos discursos (en algunos casos ciertos, pero no por ello determinantes) una y otra vez. Desde un recorrido hacia los motivos aparentes —que, en cierto modo, son recurrentes y verídicos, sólo que faltos de explicación sustancial para observar los motivos encerrados tras de la cortina de humo—, vemos que:

- La familia no ha estudiado y no da valor a la escuela
- Muchas veces ven en el docente un enemigo de sus tiempos como estudiante
- La escuela presenta valores que entran en confrontación directa con los valores/simbolismos propios de la familia y la cultura a la que pertenecen.
- Muchos grupos, etnias y/o culturas, ven un elemento de amenaza hacia el patrimonio cultural y el folklore propio de su origen.

---

<sup>232</sup> Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146; Dowling, E., & Osborne, E. (1996). Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistemática a los problemas infantiles. Paidós Ibérica; Palacios, J., & Delgado, A. O. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. In *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-352). Alianza Editorial; Kñallinsky, E. (1999). La participación educativa: familia y escuela. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria; Carbó, M. J. C. (2009). Familia y escuela: compartir la educación (Vol. 15). Graó.

- Las familias de clase obrera que tienen que desplazarse y dicho “nomadismo” repercute sobre sus jóvenes.
- La mirada negativa, que subyace y anda en las dos direcciones, hacia ‘el otro’.
- La escuela, siempre salvadora, que procura llamar al padre o a la madre y no consigue que se acerquen.
- El poco sentido de utilidad que dan a lo que sus hijas e hijos vayan a aprender en la escuela.
- La obligatoriedad, donde ahora los ayuntamiento imponen sanciones económicas a familias dependientes (pagas, subvenciones,...) si no llevan regularmente a sus jóvenes a clase...

No son ni más ni menos coherentes que las actitudes descritas en cuanto al alumnado. Los padres fueron chavales del barrio, en su mayoría, y las madres fueron también estudiantes del centro. De ello vemos un anclaje cultural, también generacional, donde hay familias que se representan como dinámicas o estáticas. Las primeras, las que verán un valor en que su progenie alcance estadios no alcanzados por los familiares (que vayan a la universidad, que estudien un ciclo formativo, accedan a ‘mejores’ trabajos,...), y las segundas, que verán en el posible éxito de sus jóvenes un fracaso personal puesto que no hace las mismas elecciones que un día tomaron dichos familiares. Pero esto, sin embargo, podría reconocerse dentro de cualquier estructura familiar, sin tener que ir a la periferia de la ciudad para encontrar casos; al final no es más que un círculo de autoreconocimiento que intenta prolongar en la vida de su familia las elecciones personales —si las hubieron— del pasado como una especie de egocentrismo paterno-materno. La familia que no quiere que sus progenie estudie por que el padre o la madre, o ambos, no lo hicieron lo hace reforzada por la idea de que su elección fue correcta.

En cualquier caso, un hecho principal a tratar en este capítulo será el sentido de pertenencia, de utilidad, que se repite dentro de las causas descritas de forma constante. ¿Qué es útil y en base a qué? ¿Qué papel están cumpliendo los centros educativos en los barrios marginados? ¿A quién pertenece el papel de la educación cuando aquellos principales encargados de transmitirla — familia y escuela— permanecen como dos instituciones que intentan construir a la persona desde paradigmas contrarios que nacen desde los imaginarios egocéntricos de ‘supervivencia<sup>233</sup>’ más que de pedagogía y libertad?

Partiremos desde la idea misma de que la utilidad, como tal, puede estar sobrevalorada en muchas ocasiones. Utilidad como pertenencia es el término que hemos querido recoger, que nace ni más ni menos que desde dicotomías sobre la posición de los agentes (arriba-abajo; derecha-izquierda; dentro-fuera). Arriba-abajo puesto que existe una jerarquía que se demuestra a través del trato interpersonal. Derecha-izquierda ya que, a nivel de importancia en educación, se sitúan

---

<sup>233</sup> Sobre esto, que las instituciones familia y/o escuela pretendan hacer de estudiantes su imagen y semejanza, no es más que una muestra de cómo la reproducción social acecha desde cualquier rincón. Véase a Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

paralelos pero no iguales en ideología y práctica. Dentro-fuera debido a la separación espacial donde la familia es situada fuera del centro como un agente que debe ser llamado para que acuda, pero que no está dentro del centro puesto que su papel es meramente el de persona espectadora. En base a ello, se han recogido fragmentos de conversaciones con el profesorado y familiares, donde se observan las características que representa cada estadio en cuanto a las posiciones personales.

## Arriba-Abajo

P.S.- Cuando se programa el curso, ¿interviene la familia?

Profesor.- No, es el centro quien elabora la programación anual y especifica las actividades que se harán con la familia.

P.S.- Al decir centro te refieres al cuerpo docente, ¿verdad?

Profesor.- Claro, aquí centro no es contemplado como comunidad educativa, sino como profesores por encima del resto.

En este sentido, las relaciones en cuanto a la programación del curso, de las actividades, sitúa al profesorado como representante del centro educativo en un estadio superior al de las familias, quienes no tienen voz ni voto a la hora de decidir, o simplemente opinar, sobre qué quieren para sus jóvenes. Abajo, las familias, son representadas como espectadoras.

## Derecha-Izquierda

P.S.- ¿Qué papel tiene la familia en el centro?

Profesora.- Poco, la verdad, porque les llamas para decirles que su hijo se ha portado mal y no vienen.

P.S.- Tal vez no pueden venir en ése horario por trabajo.

Profesora.- Ya, pero sus hijos deberían ser lo primero.

P.S.- Hay veces que darles de comer es prioritario.

Profesora.- Y muchos no vienen por que no quieren, y no están trabajando.

P.S.- ¿No habría otra forma de acercarse a ellos?

Profesora.- Si ven el centro como algo que no sirve para nada, ¿para qué van a venir?

P.S.- Que el centro se acercase para hacerles ver que lo que aquí se enseña no es tan diferente a lo que les enseñan en casa, sólo que con otra variedad de contenidos y recursos.

Profesora.- No creo que nos abriesen las puertas de su casa.

En los posicionamientos que van de derecha a izquierda se observa —y es una actitud que surge recurrentemente en las conversaciones mantenidas con el resto del profesorado— un alejamiento debido a las ideologías, que en este caso son significados de importancia.

De una forma u otra, para el centro parece que todas las familias son iguales, y es por ello que no debe concederse el beneficio de la duda; se opta por el fatalismo y los tópicos arraigados

desde años atrás. Además, el centro no parece querer acercarse, e ‘invita’ a familiares a hacerlo, pero bajo sus condiciones, lo cual complica las aproximaciones. En cierto modo, como ocurre con ideologías de derechas o izquierdas, en este sentido vemos que, por motivos que no parece haberse consensuado, o discutido, siquiera puestos en la mesa de debate, ambos grupos permanecen excluidos en sus ‘terrenos’.

## Dentro-Fuera

P.S.- ¿Habéis realizado alguna actividad en el centro?

Madre.- No. Bueno sí, las reuniones con profesores.

P.S.- ¿Algo más?

Padre.- No.

---

P.S.- ¿Crees que tu familia está integrada en el centro?

Alumno.- Sí.

P.S.- ¿Dime ejemplos?

Alumno.- ...

P.S.- ¿Vienen al centro?

Alumno.- Sí, al principio del curso se reúnen con el tutor o la tutora.

P.S.- ¿Algo más?

Alumno.- Cuando pasa algo malo les llaman, y tienen que venir...

P.S.- ¿Hacéis algún campeonato de deportes? ¿Actividades extraescolares donde participen? ¿Encuentros o días donde las familias vengán a pasar la mañana?

Alumno.- No, eso no.

P.S.- ¿Preparan antes de comenzar el curso actividades con los docentes? ¿Vais a excursiones con familiares? ¿Participan en alguna asignatura?

Alumno.- JAJAJA ¡Qué va!

P.S.- ¿Crees que tu familia está integrada en el centro?

Alumno. No, visto así no.

Desde el centro, dentro, visto éste desde el sentido de centro-periferia, las actividades que allí se hacen permanecen de puertas[cerradas] para dentro. El realizar actividades en el barrio no se contempla en ningún documento, y tampoco lo hace en la práctica. Los barrios son vistos, también aquí, como aquello que circunda el centro; la periferia. Las vías que se posibilitan son nulas, acrecentando el sentimiento de ‘extrañeza’, donde el centro educativo es visto por el vecindario como un agente fuera de alcance, lejano, que responde mediante la inactividad en este sentido, demostrando que existe, al menos en esto, reciprocidad de sentimientos. En base a ello, las relaciones son exclusivas, y de tal forma excluyentes. Un cuerpo que se posiciona dentro, y otro que es visto fuera.

Podría resultar esclarecedor un análisis más detallado sobre lo que se [de]forma entre las líneas de las conversaciones mantenidas, aunque queda bastante claro un hecho en cada uno de

los mostreos ofrecidos: la relación escuela-familia está separada por diversos procesos de posicionamiento donde, en todo caso, existen limitaciones de acercamiento por ambas partes. La inclusión, o la falta de ésta, queda constatada en cada entrevista, donde ningún agente se reconoce como culpable, y donde, como resultado, el alumnado queda en un limbo óptimo para que se acentúe su resistencia a ocupar ambos estadios.

Antes de continuar, queríamos mostrar los tipos de familia con los que hemos dialogado durante este bello trayecto realizado. Es, sin embargo, imposible detallar cada ejemplo puesto que todas son distintas en cuanto a su visión, su ideología, y su práctica diaria. Los simbolismos que pululan entre cada unión (padre-madre<sup>234</sup>) les dan una falsa potestad donde se piensan como únicas responsables de la educación de sus jóvenes, por el hecho de serlo, en contraposición al discurso de la escuela donde, como dueña del [poder]saber<sup>235</sup> educativo, sólo ella sabe hacerlo. Para tal empresa, la de aproximarnos a la tipología familiar encontrada, se decide establecer una categorización, que en ningún momento pretende clasificar como estadios impenetrables y rígidos, sino que intenta poder establecer puntos de actuación inicial desde donde deben ser comprendidas.

En el siguiente punto se describe brevemente la organización realizada desde este trabajo conjunto con las familias y lo observado como elementos que se repiten. Es cierto que el trabajo de entrevistar a las familias ha sido el más complicado de todos puesto que, en la mayoría de casos, parecían reacias a entrevistar a los miembros. Se encontró, al llamarles para explicarles el estudio que se llevaba a cabo para que lo entendiesen como proyecto, que no se veían capaces de poder ser de ayuda, que creían que no entenderían nada; que no encontraban sentido a su participación. Este hecho en sí mismo muestra las posiciones adoptadas durante el transcurso escolar de sus jóvenes, donde el centro ha estado arriba, a la derecha, y dentro.

Tras la breve introducción, se han querido recoger cuatro breves historias de vida —que no se muestran como narraciones completas puesto que sería una tarea más compleja para lo que se pretende—, posicionándonos lo más objetivamente que se pudiese, para no caer en el error de descripciones básicas y estancas ante un paradigma tan amplio y cambiante, sino como una descripción de lo que contaron. Son historias breves para que quien lea estas páginas, al igual que

---

<sup>234</sup> Aunque la familia ha cambiado en forma (homoparentales; homomaternales; monoparentales, monomaternales...), no encontramos ningún ejemplo que no sea, al menos en su origen, de una relación entre hombre y mujer, por lo que tal relación como cabezas de familia es la más común, pero, sin embargo, no única. Existe tal familia como base, pero en multitud de ocasiones vemos ejemplos donde el padre vive sólo con hijas e hijos, o la madre junto a la abuela, o la tía, criándolos, por lo que, en cierto modo, sí que se da el caso donde la educación familiar se da desde dos mujeres, dos hombres, o una persona.

<sup>235</sup> Escobar, M. R. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, (27), 48-61; Domingo Segovia, J. (2011). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad; Foucault, M., & Terán, O. (1983). *El discurso del poder* (Vol. 5). Folios Ediciones.

hiciésemos en su momento, pueda conocer parte de las familias que conviven en los barrios, donde no se cataloga ni estimulan los tópicos, sino donde se lleguen a conocer ciertas formas de admitir que no siempre todo es lo que parece.

### 3.1. Tipología de la familia

Desde el discurso de la escuela, existen 4 tipos de familia: a) la que está fuera; b) la que debe aproximarse; c) la que quiere aproximarse; y d) la próxima (ésta última siendo la de menor cantidad).

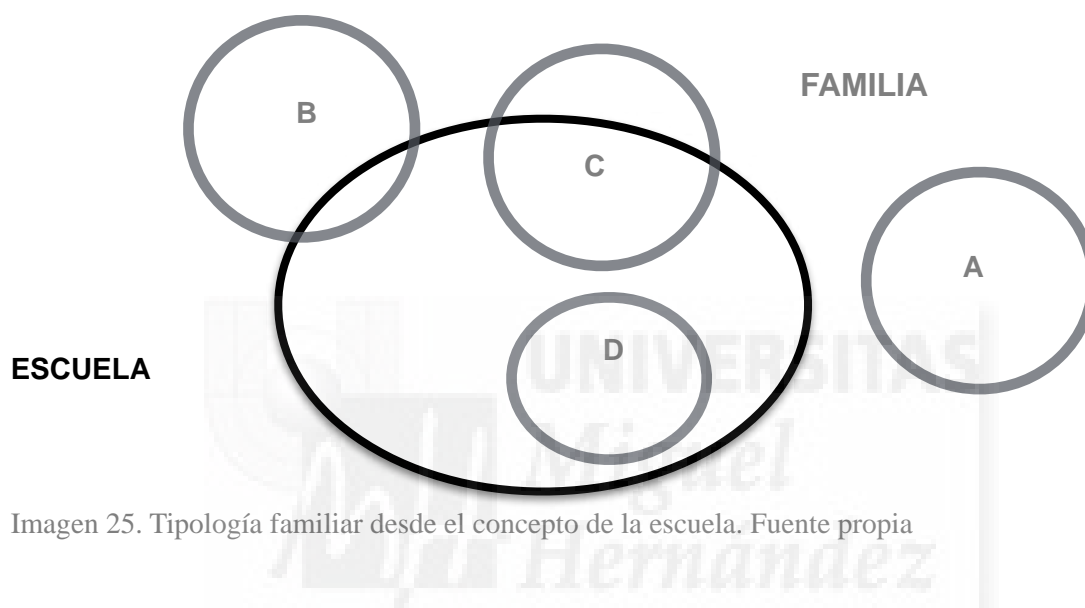


Imagen 25. Tipología familiar desde el concepto de la escuela. Fuente propia

A la hora de programar las entrevistas que se querían realizar, fueron observados los estudios que se estaban escribiendo en el entorno ‘familia-escuela’, sobre todo para conocer las tipologías que estaban siendo entrevistadas-estudiadas. Tales trabajos<sup>236</sup> se aproximan desde las familias del alumnado que va a la escuela, pero existe un cierto descuido ante aquellos familiares de jóvenes que no acuden. No hablamos de absentismo, sino de no haber acudido nunca. Tales familias, que podrían ser parte de las descritas como **Familia A**, que no llevan a sus jóvenes a la escuela en tanto que no están de forma legal dentro del país, viven de forma nómada, no están censadas,... resultaban imprescindibles para conocer sobre su visión de la escuela. Es el tipo de familia más

<sup>236</sup> Martínez, S. D. La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia; Recio, J. L. (1999). Familia y escuela: agencias preventivas en colaboración. *Adicciones*, 11(3), 201-207; González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., ... & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477; Cardús, S. (2001). El desconcierto de la educación: las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión--y la inseguridad del futuro. Ediciones B; Palacios, J., & Delgado, A. O. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. In *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-352). Alianza Editorial; Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). RELACION FAMILIA Y ESCUELA:: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141.



difícil a la hora de entrevistar puesto que no existe una forma de contacto predispuesta (como en el caso de alumnado matriculado donde aparece dirección y teléfono).

Dentro de la **Familia B**, encontramos que éste grupo es entendido como quienes sí acuden a la escuela por que están obligados a hacerlo bajo pena de quedar sin ayudas por parte de la administración, que no por ello ven de distinta forma la escuela. Se tuvo una experiencia con un joven de quince años, analfabeto (nunca había acudido a la escuela primaria), que ahora era obligado a ir a clase. Contaba que era humillado por el resto debido a su falta de recursos —que no sabía ni leer ni escribir—; su frustración se expresaba mediante el insulto, la fuga, el no hacer nada y, en todos los aspectos, como una forma de resistencia determinada. Su resentimiento se profundizaba ya que era padre de familia y estaba casado. Un chaval que es respetado como cabeza de familia por su comunidad, es menospreciado dentro de la escuela por falta de conocimientos teóricos.

Los familiares de la tipología **Familia C** son aquellos a los que les gustaría participar de la vida educativa pero no pueden debido a situaciones particulares (trabajo, cuidado de familiares, no viven ambas figuras en el mismo hogar,...) o no encuentran un espacio en la escuela donde se les invite realmente a participar de tal actividad. La **Familia D** ven que la escuela es la única vía por la que sus jóvenes podrán optar a un ‘mejor futuro’ y, por tanto, su visión personal se sitúa dentro del discurso escolar, y participan de tal vida. Se ha de decir que, para el sentido que se pretende dejar constatado de la presente tipología de participación activa, sólo dos madres estarían entre los casos encontrados, que son aquellas que forman el A.M.P.A.<sup>237</sup>.

¿Dónde está el resto? ¿Pueden resumirse en cuatro la gran cantidad de familiares cuando vemos que hay tanta diversidad como en el mismísimo pantone? ¿Qué ocurre para que una familia no lleve a sus jóvenes al centro educativo? Resultaba complicado creer que existían diferencias entre éstas y otras familias de la ciudad. Si algo habíamos visto durante nuestra experiencia es que la mayoría, y una gran mayoría, quería que sus jóvenes tuviesen el futuro al que no habían optado éstas en el pasado.

## 3.2. Historias de barrio

### Maisa: un camino de orgullo

Llegaba hace doce años a la costa de Alicante junto con el que fuese su marido, su hijo de dos años y quien sería hoy Aisha, su hija, desde quien conocemos la siguiente historia. Aunque no es

---

<sup>237</sup> Entre los cursos 2012-13, 2013-14 y 2014-15, el A.M.P.A. ha contado con la participación de dos madres, una de origen árabe llamada Nagual y Nieves, la presidenta. A Junio de 2015, el A.M.P.A. cuenta tan sólo con Nagual, puesto que la hija de Nieves, Aurora de PCPI 2, consigue el título y se traslada de centro.

su nombre real, este nombre fue elegido por su madre cuando nos comentó que no quería que aparecieran sus nombres. Aisha fue el nombre que hubiese querido si su marido se lo hubiese permitido, un nombre que, tras conocer su significado<sup>238</sup>, no podría haberle ido mejor a aquella niña.

Lo primero que recuerda su madre al bajar de aquel barco proveniente de la costa argelina, aunque la familia venía desde Marruecos, fue el temor y la alegría mezclándose en su pecho de forma que parecía que Aisha saldría de la barriga a puñetazos. Todo era nuevo, y en parte aquello significaba algo bueno. Estaba lejos de aquello por lo que había decidido embarcarse en esta aventura. Lejos del temor a ser mujer, cerca de la libertad; aunque tardaría en encontrar lo segundo y tuviera que aprender que la idea que allí le vendieron sobre occidente sólo había sido una pantomima. Llegaban en un momento donde la inmigración estaba mal vista, muy mal vista, sobre todo la inmigración de países árabes. Era un momento donde la gente les confundía con musulmanes radicales, y la veían como una ‘mora’ más; “una ‘mora’ asquerosa que venía con su velo a robar nuestro trabajo, y nuestras costumbres”.

No fue hasta los cinco años de su llegada —tras pasar todo tipo de aventuras que comenzaban con encontrar vivienda, trabajo y una comunidad donde poder estar—, cuando Aisha tenía edad de comenzar la escuela, que la madre pudo empezar a saborear aquellos aromas a libertad, a poder ser y sentirse ella misma. Al comienzo, hablando sólo ciertas palabras de español, sin conocer a nadie salvo a los pocos miembros de su familia, vio que su ‘sueño europeo’ se entorpecía con el pasado de la ciudad donde vivían. A la única comunidad que tenía acceso era a la árabe, siendo mal vista por las del barrio de origen español, donde seguía dependiendo de los varones y las costumbres de las que había querido escapar cada día. Sus verdaderos motivos en su venida a Alicante no habían sido los mismos que los de su marido. Allí, en Marruecos, tenían empleo, habían tenido cierta economía y estatus social, pero no disponían de aquello que ella más quería. Lo mismo que deseaba para su hija. Y lo mismo que querría para la nueva llegada de su segunda niña.

Con su hermano de siete años ya escolarizado, Aisha comenzó la escuela infantil a la edad de cinco años. A los seis estaba en Primaria. Su madre, quien por fin veía posibilidades a sus esperanzas, decidió formar parte del A.M.P.A. del centro. Sin que lo supiese su marido, había asistido a unas clases de español en el barrio y, aunque no lo hablase del todo, podía defenderse y expresar aquello que quería. Esa misma tarde, tras comunicárselo a su marido, tendría una batalla más que pelear en su hogar. Aquella sería la última. Y Maisa la ganó, aunque aquello le costase verse sola, con una hijo y dos niñas, en una sociedad donde era mal vista. Era mujer árabe, madre

---

<sup>238</sup> Aisha, del árabe عائشة, significa viva, activa, enérgica.

soltera, sin forma de ganarse la vida, hasta que ella misma decidió cambiar su suerte y realizar aquel sueño por el que había cruzado el estrecho en su día.

Al principio tuvieron que vivir con aquello y lo otro. Una ayuda de alguna asociación, ropa que proporcionaba Cáritas, pero sentía que debía hacer algo con su situación. No había venido a España para dejar de depender de los hombres y pasar a depender de otras personas. Con dinero que fue haciendo de trabajos limpiando escaleras, ayudando a otras madres con el cuidado de sus hijos, fue conociendo gente y ahorrando algo para los planes que tenía. Tenía su hijo, un chaval del I.E.S. Las Lomas, de 14 años. Aisha también acababa de entrar. Ahora que sus jóvenes tenían cierta edad podía ocuparse de nuevas metas, por lo que decidió que era buen momento de abrir la tienda que siempre había querido tener. Una tienda de alimentación donde vendía toda clase de hierbas y especias junto al pan recién hecho que olía desde la puerta. Fue en el establecimiento, sobre todo en las horas que preceden al mediodía, donde tuvimos toda clase de conversaciones.

Ahora que ya tenía su tienda, que era dueña de sí misma, con dinero para poder mantener a su familia sin nadie de quien depender, reconocía estar algo agotada. No había tenido un momento para descansar desde que llegase a Alicante, me decía. Sabía que no quería rehacer su vida, no con un hombre, pero deseaba poder disfrutar de alguna tarde con amigas para irse de compras, o probarse maquillaje, o simplemente poder pasar una hoja de muestras de perfumes sabiendo que, de querer, podría comprarlo.

Estaba triste debido a que su hijo quería dejar el instituto cuando se sacase la secundaria. Por las tardes le echaba una mano en la tienda, al igual que lo hacía Aisha los fines de semana, pero él mismo decía que no era suficiente lo que hacían para ayudarla. La pequeña de la casa apenas acaba de entrar en el colegio, lo cual hacía que dispusiese de algo de espacio para llevar sola la tienda. Pero Aisha y su hermano habían tenido que prescindir de muchas cosas (entre ellas muchos días de escuela) para ayudar a su joven madre.

Él sentía que su obligación era la de proteger a la familia por ser el varón, aunque su madre le quitaba aquella idea diciéndole que no pensara como hacían los demás hombres. “Vinimos aquí para escapar de todas esas tonterías”, le dijo una ocasión en la que conversábamos. Lo cierto es que sus hijos tenían que faltar algunas mañanas al centro puesto que otras obligaciones eran imperativas. Entre ellas, tener comida o cuidar de la hermana mientras Maisa compraba. Luego había que preparar la comida, limpiar la casa, hacer recados, cenar, volver a empezar. Así cada nuevo día.

En las notas de él se notaba la falta de tiempo —en parte, había sido quien más tiempo tuviese que ayudar a su madre—, pero Aisha cada vez iba mejor en los estudios. Aprovechaba cada momento para leer, para escribir, para ayudar. Su hermano quería que ella fuese a la universidad,

si a cambio él tenía que quedarse con la tienda familiar. Pero Maisa no está dispuesta a sacrificar nada más. La madre valiente tiene un plan.

### **Amador: una ruta imposible**

Los hechos que se describen se sucedieron poco a poco, pacientemente, de forma que nuestra presencia pasase lo más desapercibida posible antes del acercamiento inicial y así no despertar alarmas que pudiesen estropear el motivo real de dicha aproximación: conocer a sus protagonistas.

Todo comenzó siendo alertados por una de las trabajadoras sociales que trabajan en la zona junto a comunidades vecinales, quien nos dijo que había una familia la cual creían que no estaba llevando a su hijo, al parecer un chico de ocho años, al colegio. La familia vivía en el barrio de las 1000 viviendas, y estaba considerada como “buena familia” por su comunidad. El motivo por el que contactasen conmigo se debió principalmente a que la trabajadora no quería intervenir con asuntos sociales puesto que, pese a creer que el joven no estaba atendiendo a la escuela, sabía que habían motivos que desconocían —y que no llegarían a conocer si actuaban erróneamente—. Nos comentaba que, en algunos casos, la precaución debe ser máxima puesto que podían provocar aquello que menos querían: hacer que la familia se fuese a otro lugar advertidos por la posibilidad de las autoridades. Aquello, de ninguna forma, podría beneficiar al joven o su familia.

Sabida la zona de residencia, preguntamos a varias del entorno (sin hacer referencia en ningún momento a lo que realmente íbamos) si veían jóvenes en edad escolar por las mañanas de forma recurrente, es decir, si habían chavalas o chavales por el barrio en horas de colegio. La respuesta fue que sí, que todos los días se veían jóvenes en la plaza del interior de las urbanizaciones, en el parque u otros sitios. Fue en la tercera mañana, más o menos, cuando tuvimos la primera referencia clave. Una vecina nos advirtió que sí, que en una casa de su edificio vivía una familia con un hijo joven, pero que nunca estaban por las mañanas, que volvían siempre tarde y que “prácticamente no se les veía”. La familia era española, compuesta por padre, madre e hijo, y, posiblemente, de etnia gitana.

Sabiendo el piso donde vivían podía parecer que la cosa estuviese hecha, pero lo cierto es que, como se nos había advertido, sería complicado poder acercarnos sin que nuestra presencia se viese como una amenaza.

Frente al portal donde debían vivir había una pequeña plaza donde todas las tardes se ponían las mujeres con sus jóvenes a hablar y comer pipas. Ninguna de ellas sabía nada de nadie, menos aún iban a decírselo a alguien con pinta de ‘payo’ haciendo preguntas, por lo que fueron necesarias varias aproximaciones a la plaza hasta encontrar una forma que pudiese resultar factible. Teníamos un nombre, el del niño, por lo que podríamos comenzar por preguntarle a

quienes eran de su edad. La segunda semana, cuando parecía que íbamos a tirar la toalla puesto que ya habíamos tenido algún encuentro desagradable por preguntar ciertas cosas, se tuvo la idea de cambiar los días en los que estábamos acercándonos. Ciertamente es que la primera vecina había dado dos datos importantes; el nombre del niño y los horarios de los familiares. Nos había dicho que no se les veía a menudo, que por la mañana no estaban y que volvía tarde. El niño, o su madre o su padre, no estarían entre semana en aquella plaza. Nos acercamos pues, consiguiendo nuestro objetivo, un domingo temprano.

Sin hacer preguntas a un grupo de chavales que jugaban con el balón puesto que no queríamos levantar sospechas entre sus familiares, nos quedamos cerca para escuchar los nombres que se precedían a cada pase. Fue un niño llamado Raúl quien le pasó el balón a Amador.

Tras poder poner rostro, todo fue menos complicado.

Amador terminó de jugar y puso rumbo a su casa. Vivía en el bloque de referencia, por lo que todo parecía apuntar en que estábamos donde debíamos. Su madre, sin embargo, no le acompañaba aquella mañana. Antes de que pudiese entrar en la portería, nos acercamos para preguntarle —se ha de decir que aquel día nuestra vestimenta consistía en un chandal de deporte— por si conocía dónde quedaba el polideportivo del barrio Virgen del Carmen. Nos dio algunas indicaciones, pero hicimos como que no sabíamos nada del barrio, por lo que rápidamente se ofreció a acompañarnos. No quedaba lejos, pero sería el tramo suficiente para poder extraer algún detalle.

Sin entrar en cómo se sucedieron las preguntas, la historia comienza con el niño contándonos lo siguiente:

Amador tiene ocho años, nacido en Alicante y de familia alicantina. A diferencia de muchas personas del entorno, su familia sólo contaban con tres miembros: él, su madre y su padre. No tenía tíos, ni primos, tampoco contaban con muchos amigos salvo los que él hacía los domingos por la mañana. Entre los niños le llamaban ‘merchero’, y, aunque él no comprendía muy bien qué significaba aquello, sabía que no era considerado gitano, pero tampoco payo.

Sus padres tenían un puesto en el mercado donde vendían ropa interior y siempre estaban yendo de un lugar a otro, aunque viviesen en Alicante. Le preguntamos si jugaba en algún equipo del colegio, sabiendo cuál sería la respuesta, pero pareció que aquello no le convenció del todo y simplemente omitió la pregunta. “Sólo puedo jugar los Domingos”, dijo. Lo cual, aunque pareciese poco concreto, parecía cobrar sentido con el hecho de habernos hecho saber que, por un lado, su familia era pequeña, sin apoyo de otros familiares o del vecindario, y que eran ‘merchantes’. El último dato, justo cuando llegábamos a la puerta de las pistas de patinaje, fue que montaban un puesto los Jueves y los Sábados en el mercado de Benalúa.

El Jueves por la mañana nos fuimos de compras, aprovechando que el mercado que se monta en el barrio de Banalúa tiene la mejor selección de frutas y verduras. Recorrimos varios puestos comprando esto y aquello hasta que tuvimos un suficiente número de bolsas que decían que éramos compradores. En el enrevesado recorrido que marcan los puestos del mercadillo observábamos cada uno de los puestos, especialmente aquellos que tenían ropa interior. No fue poco lo que andamos, por pasajes repletos de gente, acompañados por el olor de los ajos tiernos, el azafrán y los gritos de ofertas que anunciaban precios irrepetibles. “Dos bragas por un euro, señora, y la tercera le sale a pocos dineros”, fue lo que nos hizo girarnos hacia la derecha de la calle principal. Allí, sentado en la entrada de una furgoneta blanca, estaba Amador acompañando a su madre. Como sabríamos más tarde, el padre se encontraba almorzando en la parte trasera.

Como una de esas gratas alegrías que te llevas al ver que la suerte está de tu lado, fue Amador quien nos reconoció. Lo cierto es que íbamos dos personas, dos chicos, por lo que parar a comprar bragas no hubiese parecido la mejor de las opciones. Siempre podrían ser un regalo, o quién sabe...

La expresión de la madre cuando Armando me reconoció —el Domingo habíamos ido una chica y un chico— no fue del todo la deseada, pero pronto conoció cómo habíamos entablado conversación el otro día y cómo su hijo nos había ayudado. Aquello, y comprar algo de su mercancía, hizo que pudiésemos hablar durante un rato. Le preguntamos si no tenía ropa interior de hombre para nosotros, a lo que nos dijo que no, pero que si queríamos algo se lo podíamos encargar. Los sábados volvían al mercado, pero le dije que trabajaba siempre y no podríamos acercarnos. De esta forma abría la posibilidad de preguntar sobre qué hacían los demás días. El resto de la semana ponían el puesto en diferentes localidades.

Los lunes libraban, pero tenían que aprovechar para comprar toda la mercancía que venderían el resto de jornadas. Los martes montaban el puesto en Benijófar, un pequeño pueblo a cuarenta kilómetros de la ciudad, y los miércoles lo hacían también por la Vega Baja, en La Mata, llegando a Torrevieja. Los Jueves Alicante y los Viernes en Dénia. Nos sorprendimos al conocer la ruta que tenían que hacer cada día, ante lo que rió y dijo que después de tantos años “una se acostumbraba a todo”. Y “¿algunos jueves aprovechas para estar con tu familia, verdad, y ayudar?”, pregunté al joven insinuando que aquello era una excepción del día.

“No, les ayudo todos los días”

La cabeza de su madre tornó rápidamente hacia él con desaprobación en la mirada, pero lo cierto es que ya lo había dicho. No iba al colegio, pero parecía que habían razones del porqué no hacerlo. “¿No vas al cole?”, preguntó mi compañero. “Ha ido —se disculpó la madre—, pero ahora mismo no puede”. Lo cierto es que no, el niño no había sido escolarizado nunca, al menos



no en un centro educativo de cualquiera de los barrios de la Zona Norte. ¿Les tiene que ayudar, no?, acompañé con una sonrisa. “Yendo de un sitio a otro —comentó— es difícil que pueda ir al colegio, pero en cuanto vuelva a trabajar la chica que nos ayudaba ya podré quedarme con él para que pueda ir”. Al llegar el padre, un hombre de no más de cuarenta años, la conversación entre la mujer y nosotros se vio forzada a terminar. No parecía que tantas preguntas tuviesen lugar, por lo que acabamos con un gracias, un hasta luego Amador, y una mueca proferida por el padre con signo de aprobación al que decidiésemos marcharnos.

Por cómo evolucionó la historia, que cabría mencionar pero se decidió con otras que colaboraron en no hacerlo, sabríamos lo siguiente:

La familia de Armando llegaría a Alicante hace algún tiempo, cuando la madre y el padre tenían sólo 17 años. Él, sin familia conocida, había escapado con ella, a quien la familia había repudiado. De aquello que podían conseguir con la chatarra vendida consiguieron la licencia para poder montar un puesto en el mercado, donde empezaron a vender fruta, luego ropa, y finalmente ropa interior. Su hijo, Amador, había llegado a la familia hacía ocho años y esto hizo que el trabajo debiera ser mayor, por lo que buscaron nuevos mercados donde poder vender su mercancía hasta abarcar la semana al completo. “No se gana mucho vendiendo bragas”, —reconoció la madre en conversaciones futuras—, “pero al menos nos ganamos la vida con dignidad sin tener que depender de ningún payo”.

No eran ‘subvencionalistas’, no habían pedido ayudas de ninguna clase y, de hecho, habían intentado mantenerse al margen de cualquier contacto con servicios sociales. El temor no estaba en llevar a su hijo al colegio por miedo a perder las ‘ayudas’, sino que se había convertido durante estos últimos años en un miedo a perder a su hijo.

Amador se levantaba todos los días a las cinco de la mañana, junto a su modesta familia, para ir a poner el puesto en los distintos mercadillos que recorrían, incasables, hasta bien entrada la tarde, cuando volvían. El miedo, como pudo mostrar su madre, también se debía a que alguien supiese que su hijo no iba a la escuela, que alguna vecina “cotilla” pudiese denunciarles o que alguien de la administración les “jodiese”. Entre esto, el ser mal vistos por una parte de la sociedad y otra —aquellas familias gitanas que no les veían como iguales, y aquellas payas que las veían distintas—, y no tener mucho tiempo para relacionarse, se habían dado los escenarios específicos para considerarse ‘nómadas’, donde sus verdaderas amistades, su vecindario, eran aquellos puestos de frutas, bisutería y zapatos con los que compartían los distintos días.

Ella quería que su hijo pudiese ir al colegio, y luego al instituto. En el caso del padre —según palabras de ella—, decía que no le hacía falta ir a ninguna clase, pero se le notaba que no quería para su hijo la misma vida que él había tenido. Al final, autoconvencerse de que es lo correcto

cuando en realidad no parecen existir más posibilidades nos hace creernos dueños de nuestras decisiones.

Lo cierto, en esta breve historia de vida, es que la familia no podía dejar al niño con nadie por las mañanas, por lo que tenía que acompañarles. De poder hacerlo, serían dos días (lunes y jueves), se convertiría en motivo de que les ‘investigasen’, por lo que tenían que mantenerse lo más lejos posible. Ir fuera de tu ciudad a las cinco de la mañana, sin respaldo alguno de familiares o amistades, a veces imposibilita las voluntades.

## La Aurora

La de ‘la Aurora’ es otra historia completamente distinta, una vida antagónica a la de la madre de Amador, también a la madre coraje, quien sin embargo vive a pocas calles hacia arriba.

Aurora es hija de quien fuese docente cuando las lomas albergaba un centro educativo de Primaria, es vecina de toda la vida, madre de una hija que acude al instituto. Ella, junto a una mujer más, llevan el A.M.P.A., son sólo dos madres. Y este año se irá como presidenta, su hija termina de estudiar un P.C.P.I en textil, por lo que —según ella— ya no tiene sentido que siga.

Nacida en Alicante, Aurora no tuvo dificultades económicas durante su infancia, tampoco durante su juventud, y decidió por sí misma no estudiar, a pesar de que tenía la oportunidad de hacerlo. En el barrio le llamaban la Aurora puesto que su familia siempre se levantaba la primera. Su padre, que entraba a trabajar en el colegio frente a su casa, le llevaba cogida del brazo hasta la puerta; aunque muchas veces se resistiera. Y siempre le decía al llegar a la puerta: “no te juntes con gitanas, que no son buenas” —cuenta con añoranza en la voz y alguna risa.

En su urbanización jugaba con todas las niñas, era sociable y alegre, y le encantaba correr por la pineda que brota entre los bloques de ladrillo blancos hasta llegar a alguna de las vallas que la cercan. Su ruta era ésa. De casa al colegio pasando por la puerta que le llevaba directa. Pero no siempre había sido así, en su edad temprana “podía recorrerse cualquier calle de Juan XXIII sin miedo a que te clavasen una navaja”. Y la infancia de su hija no estuvo muy alejada, salvo que el resto del barrio estaba prohibido. Del médico hacia arriba era su terreno, luego quedaba la cuesta.

Recuerda cómo antes era el barrio de Juan XXIII, cómo era el centro cuando su padre trabajaba allí. Y ahora arremete contra toda persona. Contra las familias gitanas, contra las familias inmigrantes, incluso con las familias payas y españolas: “las culpables de haber dejado que se metiese tanta basura en el barrio”. Y lo cierto es que antes arremetía contra el profesorado, además con ganas; pero ya no lo hace. Varias bajadas a la Consellería de Educación le sirvieron para conseguir un objetivo —ella misma asegura que es de lo poco que se ha hecho desde el A.M.P.A.—.

Cuando su hija empezó en el instituto, sus notas comenzaron a bajar y los suspensos se sucedieron. Aurora, tras hablar con el profesorado y no quedar contenta, decidió tomar las riendas de la asociación. Al comienzo estaba sola, pero le serviría para conseguir lo que quería. Consiguió que su hija fuese ‘diversificada’, y luego pasada al P.C.P.I., de forma que estuvo inmersa en todos los programas de los que el centro disponía. Tal vez sin pasar criba, pero lo cierto es que su hija pudo titularse. El A.M.P.A., por primera y última vez, consiguió hacerse escuchar en el centro.

Pero estaba cansada, me dijo. Cansada de que las familias no colaborasen en nada. Ahora el centro no le parecía tan malo, pero “en el barrio nadie está dispuesto a que sus hijos estudien, ¿qué va a hacer el centro? ¿Qué va a hacer el A.M.P.A.? Pues nada, si las familias no se preocupan de sus vidas no voy a ser yo quien lo haga”. Habla de ellas como si hubiese compartido más de una tarde, como si hubiese hablado con todas, pero lo cierto es que afirma no tener ningún interés en conocerlas.

Al preguntarle de nuevo, me dice que no tiene más tiempo. No puede ayudar más puesto que su infancia ha sido ‘normal’, al igual que la de su hija. No cree que pueda tener nada que “me sirva”, a no ser que le pregunte por cómo ve el barrio, cuando entonces relaja la postura y no deja alma sin ser expuesta. Y así cierro esta historia de vida, que no es más ni menos que el resumen de varias horas de conversación de las que se ha preferido no poner todas las frases rescatadas.

Maisa, Aisha, Amador o Aurora, no son de categoría A o B. Tampoco se catalogan como C o D. Son familias distintas, con vidas diferentes; familias cuyas historias —y no otras— son las únicas que pueden definir las.

### **3.3. Participación: familias ‘invitadas’ a no estar**

En todo existe un antes, un durante, y un después. En este caso, el antes ha sido recogido durante el capítulo presente, un pasado donde, al mismo tiempo, [co]existen multitud de pasados a medida que estos se configuraron hasta traernos al momento presente. Es en esto que, si queremos hoy hablar de participación, debemos dejar ése pasado atrás. Un pasado que negaba razones por las que la escuela fuese promotora de exclusión, y los docentes, por ende, excluyentes.

Del conjunto de charlas mantenidas con la comunidad educativa, estos serían los problemas de acercamiento encontrados desde una posición de arriba-abajo, de derecha a izquierda, y de dentro-fuera trazados en una línea temporal imaginaria que va desde el comienzo al fin del curso. Es decir, son las notas recogidas a lo largo del curso sobre las prácticas que el centro debería

hacer para aproximarse a las tipologías familiares existentes cada año, desde las necesidades planteadas por el conjunto completo de comunidad educativa:

- Crear una programación donde participen los familiares en la generación de actividades escolares y extraescolares.
- Proponer jornadas, al menos quinquenales, previamente pactadas en cuando a tipo, medios, horarios y forma, donde las familias participen en el centro.
- De igual forma, realizar actividades que acerque el centro al barrio, de forma que contribuya como un elemento más. Ejemplos sería el poder realizar días de juegos en las propias calles del barrio, algún almuerzo donde se de a conocer qué se hace en el centro y qué de todo ello podría hacerse en el barrio.
- Hacer un día de puertas abiertas donde se de a conocer el centro a familias con estudiantes de nuevo ingreso, donde puedan hablar padres y madres con los docentes, donde puedan conocer a otros familiares,...
- Realizar tutorías donde se promueva la participación y la ayuda por parte de la familia hacia el docente en orden de poder educar conjuntamente.
- Hacer uso de un lenguaje no académico, un lenguaje entendido por todas las personas, donde siempre quepa la comunicación.
- Hablar de cómo ven el proceso en el que se encuentran sus jóvenes pretendiendo mejorar desde ambas partes aquello que debiera mejorarse.
- Generar espacios de aproximación, insólitos hasta ahora, como una excursión donde las familias acompañan a sus jóvenes y al cuerpo docente.
- Evaluar todo el proceso para constatarlo como mejorable, como transformable y transformador, de forma que el curso siguiente se presente como una nueva oportunidad.
- Reconocer que podemos hacerlo siendo una persona sola, pero que lo conseguiremos cuando seamos todas.

En resumidas cuentas, no se pretende hacer un estamento imperturbable de cómo debe procurarse el acercamiento, puesto que en cada lugar y momento será distinto. Se han descrito, sin embargo, las necesidades latentes durante el estudio desde la propia voz de quienes las reconocen.

Al hablar de <<tú a tú>>, al hacerlo en la calle, en el patio, en el aula, en la sala de profesorado o en la cantina del centro, al hacerlo una mañana tranquila con un almuerzo o realizarlo una tarde bulliciosa de juegos, podremos encontrar tales necesidades. Al hallarlas hemos sido capaces de problematizar sobre aspectos que conciernen realmente a las personas. En ocasiones buscamos soluciones a problemas que no existen, nos preguntamos cómo y qué necesitan, sin reconocer que tenemos en el centro, en la comunidad educativa, a aquellas que son nuestras mejores informantes.

Uno de los principales elementos del debate generado en las conversaciones donde han participado varios agentes pertenecientes a la comunidad educativa ha sido sobre la inclusión y la exclusión, y cómo la dialéctica, una vez más, empleaba técnicas poco claras y con sentidos dobles a la hora de hablar de inclusión. Siempre aparecía que la familia no se integraba, que el alumnado no se integraba, que el entorno era distante, extraño, raro. Por la otra parte se criticaban

las formas, y, aún creyéndose incluidas en un entorno desconocido, afirmaban en cualquier caso que la escuela les hacía partícipes en un proceso ya empezado, creado sin su opinión, y evaluado sin su presencia.

*Ésta frase es de una entrevista con una profesora de Ciencias Naturales en el curso 2013-2014. Estábamos hablando sobre las familias, y esto fue lo que transcurrió de la conversación llevada:*

P.S.- ¿Crees que es suficiente el trabajo que se está haciendo con las familias?

Profesora.- Tampoco es que sea mucho el que la familia está haciendo por sus hijos.

P.S.- En el entorno tan complicado en el que estamos, ¿no crees que conseguir alimentar, cuidar, darle una oportunidad, etcétera, sea suficiente?

Profesora.- Bueno...

P.S.- Imagina que estamos trabajando, yo soy el jefe de la compañía y tú eres una empleada en un puesto del que no se requiere titulación, tampoco experiencia, aunque tiene partes complicadas y otras más sencillas. Imagina que, normalmente, os llamásemos a ti y tus compañeras para daros charlas sobre lo que vamos a hacer, pero utilizásemos un vocabulario complicado donde empezásemos por evaluar los inputs y outputs de la compañía, los reportes de beneficio, las estadísticas de expansión, así varias horas, para, al final, pedirnos vuestras sugerencias sobre lo hablado. Imagina además que te llamase, individualmente, a mi oficina para comentarte lo mal que se ha estado haciendo el trabajo, nunca para hacer una evaluación positiva, donde también utilizase un lenguaje empresarial. Es una empresa donde no se pregunta sobre qué opinan y qué querrían, sino una empresa desde la que se imponen las normas. ¿Te suena la empresa de la que hablo?

Profesora.- De la mayoría de compañías de este país (risas).

P.S.- Cambiemos ahora empresa por escuela, jefas y jefes por docentes, y empleadas por familias,...

...

Profesora.- No es así del todo...

P.S.- Dime qué aspectos consideras que no son paralelismos.

Profesora.- Se ha intentado hacer actividades con ellos, pero no ha habido una buena respuesta.

P.S.- ¿Se les ha consultado qué actividades quieren hacer, cuándo pueden hacerlas y cómo realizarlas?

Profesora.- No, la verdad que eso no se suele hacer.

P.S.- ¿Es inclusiva la forma en que el centro intenta que familiares se aproximen a él, sin un intento de acercarse él a las familias?

Profesora.- Es que es el sistema que tenemos, es lo que hay...

De todas las frases fatales, “es lo que hay” es la peor entre todas. Una frase breve, concisa, cargada de odio. Es la frase de quien, aún reconociendo que podría hacer algo, prefiere pensar

que no tiene sentido hacerlo. Sobre la relación, surge imperante la idea que se debate<sup>239</sup> en la actualidad en lo referente a la exclusión y la inclusión. En tanto a que reconocemos con la potestad de excluir o incluir, damos sentido a su posición elevada en la estructura jerárquica de la institución educativa. En tanto observamos que, en efecto, dicha potestad es legitimada dentro del discurso actual y en la práctica educativa, se reconoce tal distancia y se visualiza dónde está situado cada agente. Se ve latente que la escuela se sitúa a sí misma por encima de la familia, y la familia, consciente o subconscientemente, se reconoce por debajo de la institución educativa.

¿Cómo se está aproximando la escuela a las familias? ¿A través de qué vías, qué medios y códigos se está procurando el acercamiento? Analizar para qué se les llama, por qué, cuándo y cómo. ¿Qué lenguaje se utiliza, qué mensaje se está enviando?



Imagen 27. Familias de Juan XXIII en talleres de participación ciudadana.

En la dicotomía que se presenta en la educación de las personas como familia-escuela — aunque no sean estos los únicos elementos que educan a la persona— podemos encontrar la necesidad por cohesionar una con otra, en pos de ofrecer al chaval o la chavala una práctica razonada y razonable. La escuela, como segundo elemento principal de educación, debe saber que existe “una diferencia fundamental en la forma de cómo ésta cumple su tarea socializadora” (Havighurst (1962: 35-36). “Cuando el niño ingresa en la escuela no es ya una personalidad neutral, sin formación previa, que pueda ser modelada en muchas de las diversas formas posibles. No es ya, como lo fue en el momento de nacer, una criatura no socializada y sin experiencia, sin actitudes ni objetivos ni ideas propias. Cuando penetra a la sala de clases es, por

---

<sup>239</sup> Rubio, A. M. P. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 4; Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. transcript Verlag; Echeita Sarrionandia, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto"*. REICE. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*; Sarrionandia, G. E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones; Álvarez, E. G. A. (2003). La Teoría de Niklas Luhmann. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (32); Bel, A. C. (2002). *Exclusión Social: origen y características*. Curso: Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos. Murcia.



el contrario, un producto de la educación familiar y tiene tras sí una larga historia social” (Villarroel, 2002)<sup>240</sup>.

#### 4. CUERPO DOCENTE: ni tan cuerpo, ni tan decente

Es cierto que no se puede entender la figura del docente sin observar la persona que hay detrás, su cuerpo social, que no es su cuerpo como miembro de una profesión. En ningún momento, y bajo ningún concepto, se pretende aislar su ser de su profesión, docentes que son la misma persona dentro y fuera del aula; entendiendo ambas podemos llegar a concretar sobre la descripción que aquí se pretende, pero es cierto que representa dos roles que, en muchos casos, son distintos. Se trata de matizar, por tanto, que la distinción querida se hace desde un prisma de persona —como ser humano y ser social— y docente —como parte de una institución—. Quería aclararse esto puesto que serán utilizados términos como excluyente e inclusivo, como controlador/a del saber-poder, como autoritarias o revolucionarias. Al utilizar tales términos estaremos refiriéndonos, y de ahí esta aclaratoria, al cuerpo docente del centro, y no a los cuerpos —a las personas— que son cuando están con sus familias, con sus amistades, tras del telón, lejos de la función que ‘deben’ interpretar al estar en su trabajo.

##### 4.1. Formación del profesorado

“La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación”.

(Clark, 1995, p.3)

Aunque existe una teoría<sup>241</sup> bastante amplia acerca de las bases que definen la reproducción social como un elemento existente, latente cada vez con más fuerza, dentro de nuestra sociedad, hemos querido acercarnos a la formación del profesorado desde la dicotomía encontrada entre la teoría de la educación, donde todo parece perfecto tal cual está en pos del mantenimiento del *status quo*, y la aproximación a la teoría que nos muestra Bourdieu sobre las estrategias de la

---

<sup>240</sup> Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). RELACION FAMILIA Y ESCUELA:: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141.

<sup>241</sup> Gutiérrez, A. B. (2005). Pobre', como siempre: estrategias de reproducción social en la pobreza: un estudio de caso. Ferreyra; Picchio, A. (1999). Visibilidad analítica y política del trabajo de reproducción social. In *Mujeres y economía: nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas* (pp. 201-244). Icaria; Cortés, F., & Cuéllar, O. (1990). Crisis y reproducción social. *México: Miguel A. Porrúa*; Mitjá, A. V., & del Olmo, G. R. (2001). Información etnológica y análisis de la reproducción social. El caso Yamana. *Revista Española de Antropología Americana*, 31, 275-291; Margulis, M. (1980). Reproducción social de la vida y reproducción capital. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (13), 47-64.

reproducción social. En esto, queríamos recordar una frase de un docente del Master en Profesorado: no existen los docentes malos, sino los malos docentes.

Sabemos, y reconocemos, que el tema a tratar posee un largo recorrido en el campo de las investigaciones por parte de distintas ciencias sociales y que, lo que aquí presentamos, podría ampliarse puesto que sólo es una pincelada a los muchos desarrollos teóricos y aplicados llevados a cabo. Somos conscientes del sesgo que se produce puesto que, como hemos explicado, tan sólo se tratará la formación del profesorado desde dicha dicotomía introducida. Este complejo que significa la formación de las personas que pretenden enseñar ha sido visto desde su estructura (características que tiene), desde las distintas implicaciones didácticas (Bosch y Gascón, 2009<sup>242</sup>) sobre los módulos que imparten, su organización individual y de grupo (Castaño, del Barco, Iglesias y Pérez)<sup>243</sup>, incluso desde el tratamiento cuerpo (Gervilla, 2000<sup>244</sup>). Puesto que no era nuestro cometido hacer un recorrido sobre el todo, sino saber que existe un desarrollo profundo sobre el tema y analizarlo desde uno de los tantos abordajes habidos, reiteramos que existe un sesgo desde el que se hablará sobre tal tema con la mirada puesta en cómo dicha formación, en la actualidad, parece atender —y, en efecto, podemos afirmar que tras lo observado y estudiado estos años, atiende— a distintos agentes (como la educación, en general) que parecen distar del sentido propio de individualidad y transformación social que es el educar a personas.

Como ha sido aclarado, tenemos por un lado esta formación del profesorado, que a su vez se compone de distintos elementos, y, por otro, la tarea de tratar tal formación desde las bases fundamentales del trabajo de Bourdieu<sup>245</sup> para analizar si podemos encontrar connotaciones claras que nos permita comprender al profesorado fuera de su persona. Encontramos, desde dichos paradigmas, que existen docentes decentes, defensores de un futuro en construcción, y docentes fatalistas, donde todo es como es y nada puede hacerse para evitarlo-cambiarlo.

Como hemos avanzado, el docente de secundaria en nuestro país proviene de tres fases que le confieren como tal y que han variado en forma —aunque menos en contenido— desde la entrada

---

<sup>242</sup> Bosch, M., & Gascón, J. (2009). Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la formación del profesorado de matemáticas de secundaria. In *Investigación en educación matemática XIII* (pp. 89-114). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

<sup>243</sup> del Barco, L., Castaño, M., Iglesias, D., y Pérez, C. L. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, (354), 337-339.

<sup>244</sup> Gervilla, E. (2000). Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 183-189.

<sup>245</sup> Bourdieu, P. (2012). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI; Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

del Plan Bolonia<sup>246</sup> en el año 2010 —aunque se estableciese el acuerdo de éste en 1999. Anterior a dicho plan, el currículum necesario para formar parte del cuerpo docente de un centro educativo público consistía en una carrera (diplomatura, licenciatura, ingeniería o arquitectura ), un curso llamado C.A.P. (Curso de Aptitud Pedagógica) que no era necesario para acceder a las especialidades de tecnología, psicología y pedagogía y formación empresarial, ni tampoco en ninguna de las correspondientes al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional<sup>247</sup>, y una oposición por concurso para acceder a una plaza. En el curso 2009/2010, con la entrada del EEES<sup>248</sup> y el cambio traído junto al Plan Bolonia, se implementaron los Estudios de Grados — como primera fase—, el Master de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas —con duración de un curso escolar —, y se mantiene el acceso a plaza mediante el concurso-oposición.

Es decir, en nuestro país, la persona que quiere desarrollar la ardua tarea de ser docente, con todo lo que ello implica, ha de superar un sólo curso donde debe aprender —en un supuesto—, entre otras cosas, a conocer la Ley de Educación, los organismos que corresponden a la institución educativa, sobre la administración de los centros educativos, a programar su materia, sus clases, a conocer sobre los problemas que pueden encontrar en el aula para hacer un diseño y adaptación curricular factible —sean estos de tipo físico (chavalas o chavales con deficiencia en la vista, en el oído,,...), psicológico o con 'disfunciones' del aprendizaje y del desarrollo, social, cultural y/o étnico—, debe aprender a enseñar, a motivar, a conocer las fases de la adolescencia, a preocuparse por los entornos donde realizará su práctica pedagógica, además de hacerlo en inglés, en valenciano y en castellano, a transmitir, a empatizar, a interesarse por sus compañeras y compañeros, etcétera, etcétera. Luego queda por observar cuáles son los intereses de realizar un concurso-oposición donde debemos aprender muchísimos temas sobre muchísimas cosas para luego dejar plasmado sobre papel nuestro conocimiento.

En el mejor de los casos, superada la primera prueba, pasaremos a una parte en la que se buscará más nuestra originalidad a la hora de presentar una unidad didáctica atractiva (que engatuse al alumnado para que no se aburra), que nuestra capacidad por resolver conflictos, de transmitir respeto, y de crear un aula donde se de la libertad y el poder resida en cada persona. En el peor de los casos, que suelen ser muchos, incluso la originalidad de realizar una unidad

---

<sup>246</sup> Fernández Liria, C., & Serrano García, C. (2009). El plan Bolonia. *Libros de la Catarata, Madrid*; González-Serrano, M. D. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104.

<sup>247</sup> Según en el Real Decreto de 4 de junio de 1993 establecido dentro del marco de la Ley General de Educación de 1970 y en la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971.

<sup>248</sup> Espacio Europeo de Educación Superior

didáctica depende de plantillas preestablecidas, prediseñadas, por la academia de estudios en preparación de oposiciones; ámbito del que los jurados están tomando consciencia y que comienzan a descalificar en las pruebas, aunque se dan casos donde parece existe relación directa entre ambas (pruebas-academias<sup>249</sup>).

Por otra parte, encontraríamos la formación permanente del profesorado, donde observamos que existen diferencias entra la oferta dentro del territorio español. Para ello, nos debemos aproximar a la Comunidad Valenciana, hasta la propia ciudad de Alicante —por ser el lugar donde se deriva el estudio—, donde es el Cefire el servicio de formación permanente del profesorado. No hemos querido, sin embargo, entrar dentro de un análisis más exhaustivo de dicha oferta, de cómo es necesaria para los sexenios, y cómo, por qué y quién la genera, de tal forma que no me extendiera en posibles<sup>250</sup> escenarios. Todo ello, en su conjunto, parecen estar diseñados para ‘garantizar’ un profesorado ‘eficaz’ descrito por Berliner (1987) donde sería aquel que “consigue que sus alumnos finalicen el periodo de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzguen apropiados para ellos”. Pero no debe ser reconocido como tal. El sentido de la educación no parece estar actuando positivamente cuando sólo la instrucción en ciertos rasgos predefinidos y conocimientos teóricos es lo que propone.

Primero de todo, hoy en día nos encontramos en un momento en España en el que la profesión de docente aparece menospreciada a través de varios canales. Por un lado, las acciones políticas llevadas a cabo —donde también han influido los medios— por ‘culpabilizar’ al cuerpo docente, por ser parte del funcionariado, de no querer ‘contribuir’ con la regeneración de la economía del Estado al no querer asumir restricciones en sus salarios, y también en sus derechos como trabajadoras. La imagen proyectada, en este sentido, es la de un funcionariado “con muchas vacaciones, mucho sueldo, y poco trabajador; que no debe quejarse...”. Por otro lado, la creencia de cualquier persona que se reconoce capaz de enseñar, de transmitir ciertos valores, puesto que todas —de una forma u otra— somos capaces de educar. “Cualquier persona está en condiciones de enseñar lo que sabe, cosa que no sucede en medicina. Esta idea ha provocado en España ciertas campañas ‘antipedagógicas’, que sostenían que los pedagogos obstaculizaban el natural proceso del aprendizaje en vez de facilitarlos” (Marina, Pellicer y Manso, 2015; p.14).

Si la profesión está ‘dañada’ por la imagen social que se tiene de ella (“el profesorado tiene muchas vacaciones”, “no enseñan nada”, “van cinco horas a trabajar y cobran un sueldazo”,...), si cualquier persona cree que la tarea de enseñar es sencilla (y esto es, la tarea de enseñar en la igualdad en la diversidad, en el respeto, en la libertad, en la crítica, además de los módulos específicos de cada departamento, etcétera); vemos que “o la profesión docente acredita

---

<sup>249</sup> Artículo periodístico: *Educación investigará las presuntas irregularidades en oposiciones a docentes*. Periódico Levante, el mercantil valenciano (09.07.2015). <http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2015/07/06/educacion-investigara-presuntas-irregularidades/1287361.html>

<sup>250</sup> Y decimos posibles puesto que no son de obligatorio cumplimiento y, por tanto, no se puede decir que sea una parte inherente al cuerpo docente en su formación como tal.

conocimientos teóricos y prácticos que sólo pueden ser adquiridos a través de una formación adecuada, o de lo contrario será sólo una competencia natural que unas ejercerán espontáneamente con más habilidad que otras” (Ibid., p.14). En su trabajo para el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte titulado *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (2015), nos muestran que “existe un corpus de conocimientos sobre educación y aprendizaje que no sólo permite hablar de profesión docente, sino que la convierte en una profesión de élite”, pero para ello no debemos conformarnos con la idea de que esto es así, y no hay nada más que decir. Es una profesión de élite cuando la profesión es autocrítica y reconoce que “sólo lo que mejora el aprendizaje de nuestros alumnos —y alumnas— merece ser aceptado como parte de la competencia docente” (Ibid., p.14). Para todo ello, proponen una veintena de propuestas, como esbozo de Ley educativa, con el objetivo principal de que todo el alumnado alcance el ‘éxito’ educativo. En el punto 9 podemos ampliar miras sobre el debate de la formación continua de la profesión de docente y los consejos que se dan a los Centros de Formación del Profesorado.

En un artículo publicado en el blog de Educación *Tiching*<sup>251</sup>, el filósofo José Antonio Marina responde a la pregunta de porqué debemos cambiar, primero de todo, la formación del profesorado para plantearnos transformar la educación con que debemos “insistir en qué es lo que puede mejorar de forma más rápida la educación. No se trata de mirar la razón del fracaso educativo, porque hay razones muy complejas, por ejemplo, razones económicas, de depredación cultural, etc. Pero la fuerza que puede cambiar la escuela siempre son las que están cerca de ella, en este caso dentro mismo del aula”; mostrando a continuación que el profesorado, a día de hoy, “no están preparados porque nadie se ha preocupado nunca de formar a los profesores. No hemos tenido buenos sistemas, los que ha habido han sido desastrosos o nulos. Las leyes educativas nunca han trabajado sobre este tema”. En otro artículo anterior<sup>252</sup> a éste, el filósofo afirmaba —de lo recogido en su obra *Despertad al Diplodocus* (2015)— que, según la OCDE, “a un 40% de los profesores españoles nadie les guía sobre cómo han de dar una clase y un 80% afirma que jamás ha entrado otro docente en su aula para ver cómo lo hace y qué puede corregir”.

En resumen, aunque para ampliar el tema se puede consultar la página del servicio de formación<sup>253</sup> —donde ver la [escasa]oferta existente— y las autoras consultadas a lo largo de

---

<sup>251</sup> Artículo entrevista a José Antonio Marina. “Necesitamos centros de formación del profesorado de alta calidad”. Publicado digitalmente en el blog de enseñanza y TIC’s Tiching el 8 de Marzo de 2016. <http://blog.tiching.com/jose-antonio-marinanecesitamos-centros-de-formacion-del-profesorado-de-alta-calidad/>

<sup>252</sup> Artículo entrevista a José Antonio Marina para El periódico. “La formación de los profesores de secundaria es mala”. Publicado digitalmente el 1 de Diciembre de 2015. <http://www.elperiodico.com/es/noticias/educacion/jose-antonio-marina-fracaso-escolar-mitad-presupuesto-libro-blanco-docente-4718111>

<sup>253</sup> Web de la Consellería d’Educació, Cultura i Esport: <https://cefire.edu.gva.es/sfp/index.php?usuario=formacion>



nuestra formación personal<sup>254</sup> en materia de Educación, donde se recogen estudios actuales y anteriores —puesto que no todas las que conforman el profesorado, es decir, la gran mayoría, son recién tituladas—; vemos, a grandes rasgos, y a pequeños desde lo observado en la práctica del cuerpo docente del I.E.S. Las Lomas, que existe una formación basada en la eficacia, en la consecución de titulaciones más que en la de vocaciones, donde el docente, el que entraría en la categoría de mal profesor o mala profesora, sin saberse como tales, sigan reproduciendo lo establecido, perpetuando el horror del presente, por miedo a un posible cambio en el futuro.

## 4.2. La reproducción en el ámbito educativo

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural”  
(Bourdieu y Passeron, 1977)

Ahora bien, una vez entendemos la formación que recibe —que recibimos— el futuro docente, podemos analizar —sabiendo también los motivos que motivan tal estructura de la formación-titulación que debe adquirir el profesorado— en qué momento deja de ser una formación para personas comprometidas, responsables como la que más, en la compleja tarea que es educar.

A principios de siglo, como hemos observado en la literatura consultada, aparecen en distintas partes del mundo ciertos rasgos pedagógicos/educativos que sitúan al alumnado en el centro de la educación. Un ejemplo lo tendríamos en el modelo desarrollado por la educadora y antropóloga María Montessori. Un modelo que, aunque hoy nos pueda parecer ‘lo normal’ a atender, supuso una revolución dentro de los paradigmas educativos habidos. Otro ejemplo, volviendo a nuestro país, lo encontraríamos en la época de la II República Española (1931-1939). La Constitución republicana (1931) sería la que mayor importancia diese a los problemas habidos en entornos educativos. Desde ella se llamaba a una escuela única, gratuita y obligatoria/universal durante la etapa primaria. Introdujo, por primera vez, los conceptos de libertad de cátedra (ocurridos gracias, en parte, a la promulgación de la laicidad) y la aptitud y la vocación (al pretender al profesorado como funcionariado).

---

<sup>254</sup> Por orden cronológico: Gimeno, J., & Fernández, M. (1980). La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. *Madrid. MEC*; Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca; Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional (Vol. 119). Graó; Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU; Muñoz, F. I. (1994). La formación del profesorado; de la Cruz Tomé, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 19-35; Imbernón, F. (2003). Investigación Educativa como herramienta de formación del profesorado. Graó; Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata, P. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas. (The Intercultural Approach to Teacher Training: Dilemmas and Proposals). *Revista complutense de educación*, 19(2), 275-292; Rué Domingo, J., Arana Navarro, A., González de Audicana Amenábar, M., Abadía Valle, A. R., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., & Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España en educación superior: El optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 125-158; Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 39-58.



A grandes rasgos, la escuela debía ser pública, obligatoria, laica, mixta, solidaria y participativa. Hasta la fecha, España era una nación analfabeta, desnutrida, que gracias al proyecto educativo de la II República y las más de 27.000 escuelas proyectadas (7.000 el primer año y 5.000 cada uno de los siguientes), se convirtió en un “estado educador”, según afirma la doctora en Historia Consuelo Domínguez. Junto al trabajo del Ministerio de Instrucción Pública dirigido por Marcelino Domingo, y el de Rodolfo Llopis como general de Primera Enseñanza, se elaboró uno de los mejores planes de formación profesional de docentes<sup>255</sup>. La escuela, además, servía de ‘cantina’ para el alumnado, un espacio donde podía comer, vestirse, y aprender.

La figura de la persona maestra aparecía como el alma de la escuela, el alumnado era observado para atender a sus necesidades, y la administración (desde la inspección) se encargaría de visitar cada rincón del país de forma que se atendiesen dichas necesidades observadas en la realidad escolar. El profesorado, en su papel de acompañante de la niña o el niño, salía junto a su clase al campo para estudiar ciencias naturales, se prescindió de la monotonía del aprender de memoria por el debate participativo y el pedagógico. “Fue una escuela en la que se educó a los niños atendiendo a su capacidad, su actitud y su vocación, no a su situación económica. La educación pública recibió financiación para ello, y eso era algo que la escuela privada miró con recelo”, recuerda el Catedrático de Historia, Antonio Molero. “Todo tenía el aroma pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, que fue el soporte intelectual en el que se apoyó la República. Aunque diseñó una escuela más laica”. Por supuesto, como ‘la gran afectada’, la Iglesia Católica se opondría a ésta tras la aprobación de la I Constitución en Enero de 1932, donde se produciría una ‘guerra’ escolar que supondría la intervención de Pío IX y la Santa Sede.

Luego llegaría la dictadura, donde todo el trabajo conseguido se vería mermado, oprimido y prohibido-castigado. A partir del fin de ésta, y desde el comienzo de la democracia española, la enseñanza del profesorado se ha dejado llevar por distintos caminos dependiendo del gobierno habido en cada momento. Sin duda, si algo ha tenido cabida como nunca antes lo había conseguido, ha sido el mercado (el capitalismo); quien mayor influencia ha mostrado por acaparar la formación del profesorado, de lo que ‘es necesario’ para la inserción laboral del alumnado, y cómo la escuela debe comprenderse en términos de eficiencia y rentabilidad.

*De una conversación con Sofía, profesora de filosofía:*

Sofía.- Se supone que debo hablar de qué es para mi la educación y voy a intentar dividirlo en dos bloques: la primera sería la educación como vocación, como carrera profesional, y una forma de conseguir esto sería conseguir que los docentes fuesen docentes por vocación, cosa difícil ya que muchos de ellos aprovecharon los tiempos de bonanza para tener un trabajo estable, bien remunerado, y fácil de conseguir,... dicho esto, para mi, la educación es el medio de conseguir la igualdad en la sociedad a través de la educación. Si se consiguiese esto creo que se romperían muchas barreras

---

<sup>255</sup> Por ejemplo, de un sueldo casi voluntarista, se propusieron 3.000 pesetas de sueldo para el profesorado, además de ofrecer cursos de reciclaje didáctico y conseguir posicionar las enseñanzas de magisterio como carrera universitaria pública.

discriminatorias. Poner valor en la educación. Estamos en un barrio donde no se valora la educación, tanto como institución como proceso y no lo hacen ya que, como me decías antes sobre la exclusión, se consideran ajenos incluso a Alicante; con muchos de ellos hablas y dicen Alicante como si fuese otro lugar y no éste, que no han visto siquiera el centro. Se sienten completamente extraños. Por otra parte, es la sensación de no tener voz para que se les escuche, aunque tampoco creo que quieran tenerla. No creo que tengan tampoco las herramientas para hacerse escuchar porque no tienen educación ni cultura ciudadana. Es decir, no ven la educación institutiva como una necesidad y casi tienen que venir por obligación, bajo amenaza, sin ningún tipo de respeto y con visión de que están en una cárcel totalmente negativa. Nuestra sensación, en la mayoría de casos, es la de ser carceleros en lugar de enseñar valores.

P.S.- Cuando hablas de que los chavales no respetan la educación y que no se sienten referenciados. ¿Crees que la educación, la propia sociedad de Alicante, la institución, ve de igual forma a estos chavales y al barrio? ¿Existe una predeterminación al fracaso?

Sofía.- No soy de Alicante pero es cierto que yo cada año pido este centro, me siento a gusto. Es cierto que, a nivel curricular, me siento desprestigiada ya que no se plantea ningún tipo de reto. Cuando le digo a gente de Alicante donde trabajo no se lo creen, por lo que es una visión negativa. Hay posiciones distintas; hay gente en este centro que está muy implicada en darles una oportunidad real, ponerlos en valor, y otra que coge este instituto porque es muy cómodo trabajar aquí.

P.S.- ¿La administración respalda ése último tipo de docente?

Sofía.- Si al final de curso respaldas con un punto de visión esos aprobados y esos suspensos, y dices que no has podido conseguir más ¿cómo va a decirnos la administración que un niño consiga leer o escribir si no hay respaldo? Muchas veces, el desahucio que hacen los docentes se debe a esa visión de que estos chavales no van a conseguir nada y los objetivos que te planteaste los vas bajando. Al final te absorbe la desgana. Yo llevo el PAE<sup>256</sup>, durante dos tardes se hacen talleres y refuerzo escolar, trabajamos junto a la asociación del circo y funciona muy bien, pero claro, sólo pueden ser beneficiarias veinte personas... Veinte en un centro donde prácticamente todos necesitan algún refuerzo.

(...)

P.S.- Siendo más realista, por supuesto, la Educación debe ser obligatoria más atendiendo a los padres descuidados que al propio chaval o chavala. Si una persona viniese, le gustase y se sintiese realizada, creo que sí que podría darse una educación como debiera. A todo el mundo le gusta poder conseguir un trabajo para realizarse... ¿Crees que la educación está actuando como debería?

Sofía. Ése es un tema con muchos factores. Es un barrio que tiene un problema de desvalorización de la educación. Muchos alumnos me han llegado a decir: “profe, si a mi me da igual, si yo voy a vender droga con mi padre y en una semana voy a ganar más que tú en todo el mes”. He visto alumnos que manejan billetes, que se sacan 200€ y te dicen que se lo van a gastar en la feria.

P.S.- Pero no creo que todos puedan manejar ese dinero, no creo que sea una mayoría, de hecho, viendo la situación del barrio y sus familias.

---

<sup>256</sup> Programa de Actividades Educativas

Sofía.- Bueno no, no todos. Pero el problema de este barrio viene por la delincuencia, por el trapicheo... muchos de ellos saben que tienen la alternativa esa... Si tu ves que la educación no te va a garantizar un trabajo y que vas a ganar más siendo un pequeño criminal...

P.S.- ¿No está, incluso, la educación, la actividad docente, fallando ahí? La educación como sociedad...

Sofía.- Está fallando, sí. Pero volvemos a lo mismo, si el alumno no sale del barrio y no ve otra cosa, su visión va a ser muy reducida. A veces me resulta muy complicado hacerles ver la importancia de la educación ya que, para mi, es tan evidente...

P.S.- Sí, se puede hacer con la práctica. A veces la práctica es más importante que la dialéctica.

Sofía.- Puede ser, pero la Educación es como es y ellos deberían adaptarse. Como lo hace el resto.

P.S.- Sabemos que existen esas diferencias y el valor que le das a la educación... el chaval ve eso al final. Yo nací aquí y tuve el refuerzo de mi familia, aunque el barrio — en algunos momentos— me enseñase otra cosa, aunque tenía que trabajar con mi padre y luego estudiar... pero la sensación de que estás excluido porque te han excluido... el chaval dice: “¿quién tiene razón?”

Sofía.- No creo que siquiera se lo plantee. El alumnado de aquí no tiene ese uso de razón... no llega.

Era preciso elucidar en este momento el hecho de tomar la obra de Bourdieu y Passeron (1981), extensa y desarrollada por muchas otras personas, para intentar mostrar una analogía precisa sobre los principios de reproducción que nos mostraron los sociólogos y lo observado dentro del centro, pero en particular con el cuerpo docente. El precisar es necesario puesto que, como se verá más adelante, también se hablará del tema en lo concerniente al centro educativo. Tal como la muestran en su obra *La reproducción*<sup>257</sup>, ésta se da en distintos agentes, desde distintos espacios, y con múltiples formas encubiertas que precisan, haciendo una revisión de la actualidad, ser destapadas a fin de encontrar el porqué y de qué forma se siguen dando tales. De esta forma, al igual que los autores tildaron dentro de su obra *Les héritiers*, la importancia en los condicionamientos sociales del estudiantado —ya vistos dentro de la etnografía del alumnado—, era preciso dar énfasis en este momento al papel del cuerpo docente, para más tarde hacerlo con la escuela. Partiremos de la idea, pues, de una escuela institucional, una escuela como sistema, donde se tejen los enmarañados caminos desde los cuales ‘deberá’, y es, impuesta la ‘lógica’ dominante.

Así como mostraban los propios autores, y parte del trabajo surgido ante sus primeras aportaciones, “la reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con

---

<sup>257</sup> Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

respecto a la cultura”. Primero la escuela, luego la acción pedagógica, de forma que el círculo se va cerrando para no dejar cabos sueltos desde donde pudieran deshilarse las complejas artimañas generadas a través del tiempo y desde multitud de estadios a nivel político, económico, social y cultural.

Es entonces cuando nos damos cuenta que —al menos así ha sido en nuestro caso— el centro posee una estructura política, semejante a las políticas externas al centro, las del estado, donde: se habla de libertad pero no se practica, se intenta enseñar sin la pretensión de aprender, promueve el acercamiento sin acercarse, pone límites donde queden reconocidos los espacios correspondientes para cada clasificación previa, y habla de futuro cuando se manifiesta a través del fatal determinismo.

### 4.3. ¿Quién es ejemplar? ¿Quién competente?

Al hablar de competencias sociales y ciudadanas, ¿quién ha establecido tales como legítimas a ser aprendidas por el resto de personas? Todo ello son ejemplos de violencia simbólica, de reproducción por parte de un docente nada consciente de su actividad pedagógica, de una escuela que pretende hablar de multiculturalidad cuando en realidad hacen latente la diferencia entre una, la hegemónica-legítima, y las demás.

Se ha querido mostrar el análisis sobre el significado que tiene dentro de los estudios en educación la palabra competencia. Ésta se describe como una “capacidad humana para actuar frente a situaciones específicas, entre las cuales, las más valoradas, serán aquellas que consigan integrar los conocimientos, las emociones y las capacidades comunicativas de forma que queden combinadas de forma perfecta” (Mockus, 2004). Así se entenderá que la persona a la que se dirija tendrá la posibilidad de adquirir competencias diversas centralizadas en lo social y ciudadano tal y como presentó Soriano Anaya, E. (2006) al decir que tales competencias relacionadas con la ciudadanía son el “conjunto de habilidades, sean así las cognitivas, las emocionales y comunicativas, como los conocimientos y actitudes, que hacen posible que el ciudadano sea responsable y constructivo para con la sociedad una vez que se consigue orquestrar tales destrezas”.

Mockus (2004:2) consideró añadir que un buen ciudadano, alguien competente, es “aquel que sabe y posee habilidades, conocimientos, actitudes y una disposición favorable hacia el desarrollo de la ciudadanía” y, de acuerdo con numerosas investigaciones extraídas del Informe de Delors (1996), tal característica “de tanto valor para la sociedad como lo es la de formar a ciudadanos responsables”, se debe ver como una exigencia obligada de forma que se supere una visión instrumental educativa, hasta ahora vista en muchos casos como un camino obligado a obtener resultados prácticos, de adquisición de capacidades diversas, con fines económicos, etcétera, por considerar a todas las anteriores en su plenitud y congregación; personas realizadas que aprenden a ser. Para conseguir el desarrollo de tales competencias, por tanto, exige transformaciones en las

estrategias que los docentes llevan a la práctica pedagógica, en los enfoques empleados para constatar los currículos y en el papel tradicional asignado a docentes y alumnado.

La mirada de Joan Pagès (2009) hacia las competencias sociales y ciudadanas como “habilidades que cabalgan entre lo disciplinar y lo transversal pudiendo ser aplicables en cualquier área”, nos acercan más a la visión que se pretende dentro del ámbito educativo: deben ser reconocidas en todos los ámbitos, por cualquier docente independientemente de su materia.

Quedan claramente reconocidas las bases sobre las que se asienta esta nueva reforma que propuso educar, y evaluar, sobre competencias; sobre si alguien es, o no, competente. Por un lado, tiene un valor de carácter cultural — ya que legitima a una cultura sobre las demás para que sea la transmisora de tales valores—, y, por otro, un valor económico en tanto promueve el conocimiento de economía como una destreza social que da, al mismo tiempo, valor económico dentro del futuro mercado laboral al que tendrán acceso. Economía, escuela, educación, banca, educación bancaria,... términos que parecen repetirse demasiadas veces en la misma definición.

El Consejo de Europa (2006) planteó la competencia social como la “base del bienestar personal y para con los demás, un estado físico y mental saludable, en la comprensión del yo frente al resto partiendo del aprendizaje de convivir”. Entra en juego la medicina —la medicalización de la educación—, la psicología, determinando que un ser es social y ciudadano en favor de sus capacidades mentales. ¿No es social ni ciudadana una persona con síndrome de Down, con Alzheimer, un niño con principio de Asperger o una niña con dislexia? Así mismo, existe una diferencia entre la forma en que tales competencias son planteadas: según la Comunidad Europea, éstas son la columna central de cualquier currículo, mientras que en España representan un eje transversal con contenidos propios (Pagès, 2009).

*De la entrevista con Josefa, profesora de historia:*

P.S.- ¿No crees que el alumnado, sus familias, las del barrio, tengan ya ciertas ‘competencias’ sociales?

Josefa.- Hombre, tal y como las entiendo, no. Ni sociales ni ciudadanas. Y lo demuestran con su falta de respeto a las mayores, al profesorado, y a cómo tratan el mobiliario urbano.

P.S.- ¿Por qué crees que no respetan el mobiliario urbano? ¿Habéis visto algún tipo de agresión a éste?

Josefa.- Verlo directamente, no. Pero sólo hay que ver cómo está el barrio?

P.S.- ¿Lo habéis visto? ¿No tiene parte de la responsabilidad la propia educación que reciben?

Josefa.- Sí, claro que la tiene. Por eso es necesario educar en esas competencias.

P.S.- Sobre lo de que no respetan a las mayores, o al profesorado... ¿No es una muy buena competencia social el sentido de familia, de apego, de ayuda entre de la comunidad por llegar a fin de mes, el que siempre estén en la calle rodeadas de otras personas, celebrando,...?

Josefa.- Siempre y cuando no sea estar en la calle gamberreando, o cantando a las tantas con una fogata, sí, podríamos decir que sí.

P.S.- Lo mismo que te preguntaba, ¿quién ha demostrado, observado, que siempre que se reúnen sea a las tantas de la mañana o para encender hogueras?

Josefa.- No sé... Pero es que es así. Los vecinos mismos te lo dicen.

P.S.- Siempre y cuando se hable con el vecindario, claro, pero no parece que muchas lo hagan.

Josefa.- De cualquier forma, existen unas pautas, unas normas de convivencia, que deben enseñarse.

P.S.- Totalmente de acuerdo, pero, ¿quién las decide?

Josefa.- Pues la Ley, por supuesto. Y la sociedad que es capaz de observar qué competencias son necesarias para dicha convivencia. Eso ha sido así a lo largo de toda la historia.

P.S.- Lo cual no quiere decir que haya sido algo positivo.

Josefa.- Puede ser que no, pero en este caso sí. Todos sabemos lo que son las competencias sociales, se trata de que las aprendan.

P.S.- Que todos sepamos lo que son, no significa —en cualquier caso— que hayan de ser las mismas. ¿Está capacitado el profesorado para decidir cuáles son legítimas y cuáles no? ¿Lo está el gobierno, que es quien redacta la Ley?

Josefa.- Habrán docentes que sí, y otros que no; como en cualquier parte. El gobierno no lo está, claramente.

P.S.- Pero el gobierno la redacta, y antes me decías que la Ley es quien debe decidir cuáles son estas 'habilidades' sociales?

Josefa.- El profesorado, que es quien debería redactar la Ley, es quien debiera decidirlo.

P.S.- Y, ¿el resto de la comunidad?

Josefa.- Si están capacitados para hacerlo, pues también podrían estar presentes a la hora de redactarlo.

P.S.- La función de la escuela, por tanto, sería —primeramente— la de capacitar a personas críticas para que decidan sobre lo que quieren para su sociedad y cómo conseguirlo; pero no sólo para decidir cómo deben ser todas ¿verdad?

Josefa.- Sí, supongo que sí.

Como conclusión, la educación en competencias —dentro de las cuales se incluyen la social y ciudadana, y dentro de éstas la emocional, la de la salud, la familiar, la económica, la profesional, de empleabilidad,...— aparece como el remedio contra todos los males, como la prevención ante el riesgo de la sociedad moderna-actual, sin importar tanto desde dónde se crean los discursos por los que serán definidas; legitimando una cultura que tiene el deber, y el poder, de inculcarla sobre las personas —a nivel físico, social y político—, en pos de que cada cual represente el papel que le corresponda. En este sentido, la educación parece estar buscando soluciones hacia problemas futuros dentro de la economía, en lugar de pretenderlo en base a su ciudadanía. ¿Quién es —continúa siendo la pregunta— competente para juzgar sobre competencias? Y más aún, ¿cuáles son, donde todo y nada es relativamente legítimo, tales competencias?



#### 4.4. Saber-Poder / Inclusión-Exclusión

Para nuestro estudio, por ser multidisciplinar en cuanto a la antropología, la educación y la sociología, habremos de decir que existen dos opuestos denominados Opressor-Oprimido (derivado de las lecturas de Paulo Freire), un enfoque fanoniano de condenadores-condenados<sup>258</sup>, o una definición más actual como es el de Marginador-Marginado, o Excluyente-Excluido. Se hará uso, pues, de las palabras <<opresor y emancipador>>, las relaciones injustas entre excluyentes y excluidas, por ser definiciones transversales a los objetos de estudios de las disciplinas a las que se pretende llegar.

Se presenta así una tabla sobre las pedagogías —palabra que debiera ser singular— desde donde fueron reconocidas las tipologías de docentes a la hora de las entrevistas y según qué características se daban en su metodologías. Es decir, en relación a la inclusión y la exclusión, de lo observado durante el trabajo de campo, lo recogido en el aula y las entrevistas, estos son los hechos ocurridos en el centro, en la práctica educativa.

<b>El docente opresor</b>	<b>El docente emancipador</b>
Prepara el curso desde lo realizado anteriormente sin tener en cuenta las necesidades particulares	Prepara su materia atendiendo a las necesidades del alumnado, las cuales ha debatido con ellas, sus familias, en base al entorno, y en conjunto al resto de profesorado.
Su idea de educación se basa en la obtención de conocimientos, lo cual es una potestad legítima que le otorga su ‘libertad de cátedra’	Pregunta a la comunidad educativa qué quieren conseguir con la educación
Hace uso de libros de texto sin que pueda ser cuestionada o redefinida su actividad docente	Elabora sus recursos de forma que estos puedan ser variados, modificados, retomados o eliminados a medida que avanza el curso, y a medida que lo hacen, o no, sus alumnas y alumnos.
Invita, esporádicamente, a que conozcan lo que está realizando en el aula con el alumnado	Se aproxima, primero, al/a alumnx, luego a su familia, e invita a que todas participen del proceso
La pregunta está sobrevalorada puesto que su conocimiento es inalterable	No deja de preguntarse para qué, por qué y cómo
Las cosas deben permanecer como están para alcanzar el título deseado	Es crítico con su metodología y enseña en la crítica constructiva como base fundamental de toda práctica
Dicta las normas que serán aplicadas en el aula para el buen funcionamiento, desde su juicio, de la clase.	Recoge las inquietudes que surgen del aula para trasladarlas a la comunidad educativa con la finalidad de que queden satisfechas
La programación general anual (PGA) recoge todo lo necesario para llevar el curso adelante	Pregunta qué se quiere hacer, cómo quieren hacerlo y para qué sirve todo lo que se está haciendo
Estable las actividades extraescolares y las excursiones junto a su departamento, tal vez junto a la dirección del centro	Propone excursiones y escucha las sugerencias con el fin de llegar a un acuerdo factible

<sup>258</sup> Fanon, F. (1999). Los condenados de la tierra. Txalaparta.

La teoría es la base de su práctica	Reconoce que la práctica y la experiencia del mundo es más importante que la teoría, aunque ambas tengan cabida
Discrimina, sesga, divide y separa dependiendo de los conocimientos adquiridos, del nivel intelectual, de la etnia,...	No discrimina, no sesga, no elimina
Los errores son observables en los demás, quienes no tienen una titulación significativa para cuestionarle	Reconoce sus errores, y trata de corregirlos
Los problemas se resuelven mediante la vigilancia, el castigo y la expulsión	Educa en la problematización como única vía de alcanzar el conocimiento
Dirige	Acompaña
Es autoritario	Practica la libertad plena, responsable y respetuosa
Evalúa cuantitativamente al alumnado, nunca a sí mismx, aunque en ocasiones utilice técnicas 'cualitativas'	Evalúa su actividad y la de los demás, junto a la comunidad educativa
El centro es un imperio del conocimiento, donde la gente del barrio debe acercarse para salir de la situación en la que han acabado	Reconoce que el centro no está a su servicio, sino que el centro está al servicio del barrio, de las familias, y del alumnado
Su práctica se limita a su horario de trabajo	Pasea por el barrio, conoce a su gente, puesto que su actividad va más allá de lo establecido
Exige	Propone
Vigila y castiga	Problematiza en la resolución de conflictos
Reproduce	Emancipa
Oprime	Empodera
Sesga y segrega	Embraza la diversidad como única posibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 3. Prácticas observadas en el centro y entre el profesorado en relación a la inclusión y la exclusión anotadas en el diario de campo durante el curso 2014/2015. Fuente propia

Aunque, como ocurre en el caso de las familias donde una catalogación entre pocas categorías es insuficiente, las características globales de docentes encontradas, a grandes rasgos, pueden definirse como docentes excluyentes o inclusivos, y en ambos paradigmas pueden tener, o no, poder:

- **Opresor con poder:** proporción baja (6 sobre el total (45) de docentes del centro), sobretodo encontrado dentro de la dirección y/o como cabezas de departamento.
- **Opresor sin poder:** proporción alta (29 sobre el total (45) de docentes del centro), relativo al resto de docentes que no forman parte de la dirección o figuran como responsables de departamento, por ello no poseen un 'poder' particular dentro de la configuración y/o normativa del centro.
- **Emancipador con poder:** proporción muy baja (2 sobre el total (45) de docentes del centro), aunque el poder, por no formar parte de la junta directiva, es menor que en el primer caso, son responsables de departamento, tienen contacto con el AMPA, Asociaciones Adyacentes, forman el consejo escolar y/o tienen reconocimiento por el resto de profesorado, o llevan algún programa particular.

- **Emancipador sin poder:** proporción baja-media (11 sobre el total (45) de docentes del centro), al igual que en excluyentes sin poder, formarían el resto de profesorado.

	+ Poder -	
Emancipador - Opressor	2	11
Opressor - Emancipador	6	29

Cuadro 2. Cuerpo docente del I.E.S Las Lomas según opresión/emancipación desde los parámetros de poder-no poder. Fuente propia

Con sólo atender a los extremos con poder —aunque también podría hacerse desde las personas de entre el profesorado que luchan individualmente— observamos, como principios inconfundibles, que el cuerpo docente es de una forma u otra (excluyente o inclusivo; opresor-revolucionario; reproductor-transformador;...) dependiendo de qué elementos utiliza en su práctica diaria. Por desgracia, siguiendo la tabla a la hora de observar la práctica docente, de mantener conversaciones acerca de temas como los planteados, de preguntarles y cuestionarles repetidamente sobre su forma de hacer las cosas, se han encontrado más profesores y profesoras que cabría situar en la primera columna de la tabla. Del total de docentes con quienes se ha conversado, se puede afirmar que han sido cuatro quienes realmente emplean una práctica emancipadora, una práctica por la libertad sin medias tintas. Dos de las y los cuatro, cambiaron de centro al finalizar el curso (Junio de 2015) por motivos políticos que han llevado a la situación actual.

La escuela es, desde su cuerpo docente —que se dice inclusivo por tratar la multiculturalidad en su programación de forma que no se [reconozca]vea la violencia simbólica con la que somete a la cultura considerada inferior, de la que cabe hablar pero que no tiene representación dentro de las estructuras fundamentales—, excluyente en su mayoría; donde la ‘minoría’ que pretende cambiar las cosas debe luchar a contracorriente, muchas veces con el rechazo del resto del profesorado que no piensa de igual manera. Se suele hablar entre el profesorado de multiculturalidad sin entender que todas las formas culturales son igualmente legítimas y que, por ende, están representadas en las tomas de decisiones, en el currículo, en la metodología, en la actividad educativa y en la práctica pedagógica. Todo ello recuerda al sistema de engranaje cuyo motor reside en la fuerza del capitalismo, donde se hace creer que incluir es invitar y esperar respuestas. Donde realmente se ‘invita’ a no estar.

#### 4.5. Saber-Poder: Autoridad-Desorden

Era necesario, llegados a este punto, retomar nuestro análisis sobre la autoridad y el desorden, y cómo ambas fuerzas —la fuerza-poder que ejerce el docente, el centro, la institución educativa, y la fuerza de resistencia perteneciente al desorden— se dan dentro de la escuela. Si bien lo habíamos introducido dentro de la etnografía sobre el alumnado, cabía rescatarlo desde la perspectiva del docente —la autoridad-poder.

A través de parte de la obra<sup>259</sup> del pensador francés Michael Foucault donde realizó un amplio estudio sobre el poder, sobre su forma, sus relaciones y su representación, sobre su discurso, se establecerán tales relaciones como una fuerza, una tensión, que se materializa en diversos ámbitos, dentro de los paradigmas más abstractos y concretos como puede ser llevar una gorra puesta o una clase de matemáticas con una sustituta. Todo ello, nos habla desde el trasfondo de dicha tensión, que en múltiples ocasiones es llevada al punto de rotura, donde las relaciones de fuerza-resistencia, de fuerza-saber, de saber-verdad, verdad que es poder, quedan latentes, jerárquicamente organizadas, y donde se legitima la imposición de culturas sobre contraculturas, de clases sobre clases, y de ser por encima de seres.

“En todo lugar donde no hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quien lo tiene pero sí sabemos quien no lo tiene”

(Foucault, 2001:31)

Como se ha mostrado, observemos ahora la relación Poder-Competencia, como capacidad para ejercer influencia, como aptitud en una competición o en una disputa, como rivalidad y oposición donde alguien tendrá facultad para influenciar y dominar, puesto que tiene el poder o el derecho a hacerlo, de forma que la ha sido atribuida dicha potestad de hacerlo. Foucault analiza el poder sabiendo la importancia de conocer cuáles son sus mecanismos, sus relaciones, estudiando “la relación de dominación en lo que tiene de fáctico, de efectivo y de ver cómo ella misma es la que determina los elementos sobre los cuales recae” (Fuenmayor, 2007<sup>260</sup>).

*De una conversación con María, profesora de Lengua y Literatura:*

P.S.- ¿A qué te refieres con lo de que no tienen capacidades?

---

<sup>259</sup> Foucault, M., & Terán, O. (1983). *El discurso del poder* (Vol. 5). Folios Ediciones; Foucault, M., & Varela, J. (1978). *Microfísica del poder*; Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI; Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi; Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista mexicana de sociología*, 3-20; Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI; Foucault, M., & Morey, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial; Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.

<sup>260</sup> Fuenmayor, F. Á. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (53), 6.

María.- A que el barrio está inculturizado, a que no hay una cultura general entre las que lo componen. Y eso se observa en cómo vienen al centro los chavales. No tienen interés por el teatro, o por ir a visitar a un museo,...

P.S.- ¿Sólo con ir al teatro o a un museo se genera cultura en la persona?

María.- Se genera cultura general.

P.S.- Vemos que en este barrio convive una gran diversidad cultural, étnica, donde existen muchísimos elementos de folklore, de religión y culto, variedad de gastronomía, de arte, de música,... Todo ello, ¿no es cultura general? ¿O qué es la cultura general?

María.- La cultura general no hace falta describirla puesto que se sabe lo que es.

P.S.- Sí, cultura 'general' occidental.

María.- Es que estamos en Occidente, pero ésa no es la cosa.

P.S.- Decir que el barrio es inculto, cuando representa la mayor diversidad cultural de la ciudad, ¿no parece un poco frívolo? Incluso narcisista por nuestra parte.

María.- Una cosa es la cultura que ellos tengan, y otra cosa es la cultura que debe aprenderse en la escuela. Y me refiero al arte, a la música, al teatro, a la política,...

P.S.- Sí, pero, en cualquier caso, ¿no crees que nos referimos al arte, la música, el teatro o la política que nosotros entendemos como tal? ¿No es eso etnocentrista, eurocentrista?

María.- La cultura general es general, de todas y todos.

P.S.- ¿Se están teniendo en cuenta, pues, la cultura de todas y todos en el centro? Al menos, ¿se está teniendo en cuenta la diversidad cultural del barrio al describirlo como inculto?

María.- Creo que sí, pero ellos no tienen interés por aprender de nadie.

P.S.- Y nosotros sí...

El alumnado, al igual que las familias, el barrio y el vecindario, las distintas personas, no poseen el saber científico, sino el saber ingenuo. El docente excluyente, parte del sistema opresor al menos en el ámbito educativo, tiene tal competencia que le confiere un 'derecho' a ejercer su influencia, por lo que su poder es legítimo en cuanto a autoridad en contra del desorden, en contra de los saberes sometidos, y bajo la excusa de una verdad auto-atribuida por la academia.

Desde una perspectiva del poder, "se trata de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, para oponerlos a la instancia teórica paradigmática que pretende dejarlos de lado, anularlos u omitirlos en nombre de un conocimiento verdadero, o en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían" (Fuenmayor sobre el concepto del poder en Foucault, 2007). En palabras del mismo autor, "existe un poder que todo lo envuelve, lo mimetiza, lo reduce, hasta la propia ciencia —así como ocurriera con la filosofía dentro del nuevo paradigma científico donde quedó relegada a una tipología de predicción—, convirtiéndose en un paradigma que todo lo engulle y que se encarga de tender un manto para silenciar los saberes que no interesan que se coloquen en la vanguardia y consoliden como conocimiento científico y universal". Un saber que se legitima a imponerse, que se impone, que acopla los demás saberes, los domina, los anula, y se retroalimenta desde su propia legitimación arbitraria estratégicamente dispuesta.

¿Por qué detallar todo este asunto en el apartado de docentes y no en la escuela? Primero de todo, cabe decir que el tema de saber-poder es más que un eje transversal a todo el trabajo pretendido, y por tanto se verá reflejado en cada una de sus partes, de distinta forma, bajo diferente nombre, así como el mismo concepto de poder se otorga en la práctica real y actual que podemos observar en las relaciones sociales, económicas, ideológicas, simbólicas y políticas. El hecho de explicarlo aquí y no allá responde a la necesidad de dejar constancia que no se pretende hablar de culpa por actuar de una forma u otra, sino de responsabilidades. El cuerpo docente, por su formación como ‘medio’ para alcanzar aquello que el sistema educativo quiere, cuando no consigue disponerse como sujeto libre y emancipador, se convierte —junto a la escuela— en la mejor herramienta de poder trasladar dichos ‘saberes’ al resto de la población. En ello, dicha herramienta degenera en un instrumento de dominación, de opresión, que poco o nada resuelve los problemas de la gran diversidad social existente.

Al final, la imposición dentro de las relaciones —sociales, económicas, ideológicas, políticas, etcétera—, sea de tipo intelectual o física (autoridad contra el desorden), difiere mucho de la educación como un acompañamiento en la enseñanza —que es un derecho de las personas para alcanzar su libertad— y se convierte en una lucha de ‘clases’ en las clases; en una resistencia de cultura en contra de las ‘invasiones culturales’, en violencia simbólica, verbal y de acción, donde la persona más ‘competente’ —creída en posesión del saber-poder— oprime y excluye hasta que salgan de su situación no como seres libres, sino como nuevas personas capacitadas para reproducir el *status quo*.

“Si aceptamos que el poder es en sí mismo el despliegue de una relación de fuerza, habría que analizarlo bajo la figura de enfrentamiento, combate, choque, o guerra”.

(Fuenmayor, sobre el discurso de poder de Michael Foucault, 2007)

#### 4.6. Del cuerpo de profesorado al docente particular

Preguntarnos en qué momento el docente particular deja de ser un cuerpo individual y se convierte en un cuerpo de profesorado puede ser una buena forma de comenzar a escribir para el análisis que aquí se pretende; aunque la finalidad sea responder en qué momento el cuerpo de profesorado deja de ser cuerpo para convertirse en docentes particulares cuya libertad de cátedra es tomada como libertad de acción, de método, y de pedagogía.

Entendiendo el cambio significativo que tuvo la creación de los departamentos podemos comprender qué está en juego cuando se observa que en tal cuerpo, que debiera ser de agrupación y acompañamiento, la tendencia es el retorno a lo individual; donde cuerpo no representa un mayor significado —sea éste de tipo simbólico, fáctico, o incluso lingüístico— que el de círculo donde la gente queda incluida, pero disuelta. Un círculo donde, por necesidad del propio



concepto, se delimitan los horizontes —que también son fronteras— a los que podrá llegarse. Más allá de la frontera departamental queda el resto, con el que puede o no tenerse contacto.

Para ello, se ha querido puntualizar a Hargreaves (1996), cuando dice que “existen cuatro grandes formas de cultura de los profesores, cada una de las cuales tiene consecuencias muy distintas para su trabajo y para el cambio educativo. Son: individualismo; colaboración; colegialidad artificial; balcanización”. El individualismo parece recordarse como algo del pasado, un hecho que ya no puede[debería] tenerse en cuenta, cuando el docente nos comenta que ahora existen los departamentos. Tales departamentos se diseñaron para poder dotar de mayor consistencia a las distintas ramas que son cursadas por el alumnado, y parte de un propósito similar a la colegialidad y la colaboración que presenta Hargreaves, sin entrar en las relaciones que se dan dentro de tales colaboraciones y las distintas culturas<sup>261</sup> que podemos encontrar en ellas, que parecen —analizadas las entrevistas individuales sobre cómo veían este aspecto de relación entre profesorado y observadas las prácticas que se llevaban a cabo— más próximas a una “colegialidad artificial” (Hargreaves, 1996, p. 26) que a una colaboración basada en el respeto. La balcanización latente en el cuerpo de profesorado, que ha sido un elemento encontrado en repetidas —innumerables— ocasiones, cumple con las premisas mostradas por el mismo autor (Ibid., 37) donde existe una separación a nivel personal, político, ideológico, cultural y de permeabilidad institucional que sitúa en polos opuestos a una parte —la definida como inclusiva—, de otra.

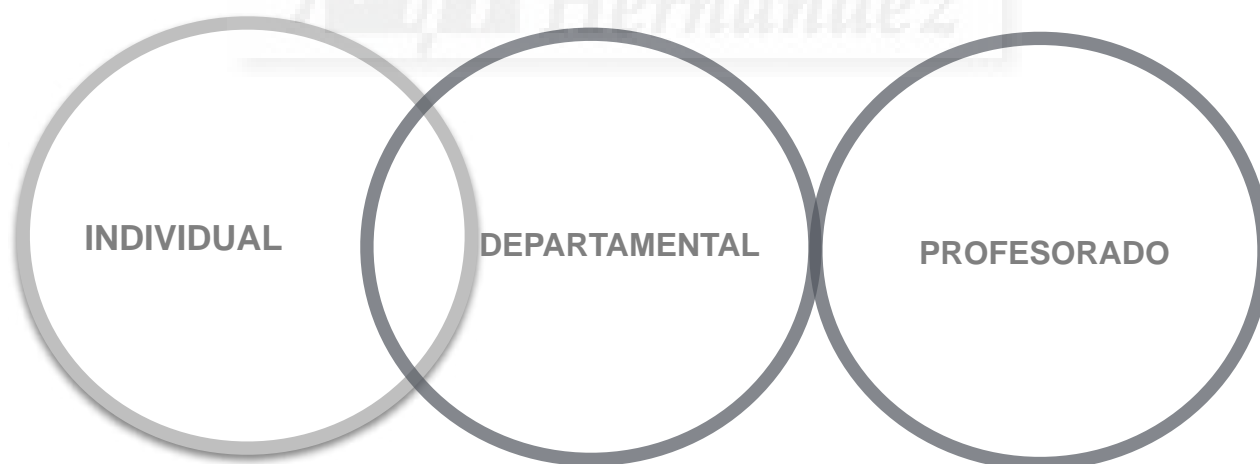


Imagen 28. Contacto entre las estructuras de cuerpo observadas en el centro educativo. Fuente propia

Se generan así los departamentos y los equipos educativos, considerados un apoyo entre las encargadas de la educación del alumnado y la administración del centro. “Los primeros permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado y los segundos garantizan la unidad de

<sup>261</sup> Véase Hargreaves, A. (1996), Pág. 24.

acción y la adecuación de las intervenciones pedagógicas a las posibilidades de los alumnos” (Gairín, 1999<sup>262</sup>).

El departamento, desde nuestro punto de vista, fue una forma bien rescatada en aquel entonces donde el profesorado era considerado —al menos por sí mismo— como un cuerpo de eruditas al que nadie podía cuestionar. Nace para romper el individualismo, como un espacio donde pudiera generarse un sincretismo que permitiese el acceso a una metodología común, a unos recursos compartidos, y la pedagogía a emplear pudiese —de una forma u otra— ser ‘controlada’. Pero luego está la acción en el aula —y en el resto del centro— donde deja de existir el departamento, y en el momento en que las relaciones quedan supeditadas a cómo se lleven personalmente.

*De una entrevista a Amanda, profesora de Lengua valenciana:*

P.S.- ¿Crees que un profesor de este centro sabe cuáles son las necesidades al comenzar el curso de los chavales?

Amanda.- Cuando vine, sinceramente, el curso estaba en marcha, y mis compañeras de departamento me ayudaron a ver que hay muchas dificultades y que tenía que cambiar el chip a la hora de enfrentarte a la clase. Si necesitas media hora para comenzar, pues no pasa nada. Se supone que ya vienen aprendidos, pero aquí parece que no y no pasa nada.

P.S.- Y en ese “cómo enfrentarse a la clase” , ¿no crees que el departamento te condicionase a una visión negativa previa?

Amanda.- No me lo había planteado como tal.

*De una entrevista con Maricarmen, directora de departamento de Física y Química:*

Maricarmen.- En mi departamento, como directora, intento que se sigan unas líneas, pero muchas veces chocas con la libertad de cátedra y tienes que decir, bueno... vamos a hacer tales actuaciones y que no entre cada uno con unas formas y por unas líneas diferentes a los demás. Los alumnos detectan qué profesor va a consentir tales cosas y quiénes no.

P.S.- ¿El centro, y en él los departamentos, tiene un objetivo fundamental en el que todos luchéis por lo mismo?

Maricarmen.- Desgraciadamente no. Debería haber mayor coordinación... Es difícil llegar a acuerdos y pautas comunes de actuación. Se intentó trabajar con proyectos que involucrasen a otros centros, a todos los departamentos; proyectos que ayudan, pero no sé... al final en cada casa se cocina lo que se quiere y no vamos por la misma línea todos.

P.S.- ¿No lo ves algo fundamental?

Maricarmen.- Y tanto. Cuando llevas varios años aquí te das cuenta lo que es necesario y lo que no, pero luego te ponen unas normas que no te lo dejan tan claro. Unas veces se establecen unas normas que luego se dejan a los dos días y se pone otra que nada tiene que ver... marean mucho. Que hubiese un proceso de reflexión ayudaría, y, a veces por comodidad, y otras porque cada uno piensa que lo que hace es lo mejor, no se hace con coherencia.

---

<sup>262</sup> Gairín S., J. (1999). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1. Universidad Autónoma de Barcelona.

P.S.- En este sentido, los departamentos, tal y como están configurados ahora mismo, no ayudan mucho.

Maricarmen.- Depende de la persona que lo dirija, pero vamos, sí. Ahora mismo entorpecen más que ayudan.

En el departamento existe la figura de responsable, quien intentará organizar el curso desde la materia a la que corresponde dicha división. Pero todo recae sobre el currículo formal, sobre qué conocimientos y qué recursos emplear, y no tanto en la consecución de un objetivo común donde la persona adquiera capacidades críticas, también los conceptos fundamentales, y en base al respeto. Y tras el círculo, una vez atravesadas las barreras del cuerpo individual, traspasadas las fronteras del departamento, encontramos a un cuerpo docente que queda disperso, abnegado por la artificialidad de su presunto coleguismo, y balcanizado.

El cuerpo físico, el <<yo>>, parece entrar en contacto con el resto de docentes que forman parte del departamento. Tienen una visión común —al menos pretendida— desde la rama de donde provienen. Su ideología no es la misma, pero el discurso propio de la academia que pertenecen parece crear un vínculo en cuanto a la representatividad de su propia experiencia y acción en el aula. El cuerpo formado dentro del departamento, que ya no es individual —y de ahí el cambio (positivo pero incompleto) que se produjese al incorporarlos como figura dentro de la organización del centro y los currículos— roza en su aristas al cuerpo docente, aunque lo hace esporádicamente —en los consejos escolares, en las evaluaciones, en los claustros, o por razones de simpatía. La organización, por tanto, nace como norma general dentro del departamento y como práctica diaria desde la persona individual. El cuerpo docente, en este caso, parece estar alejado de la propia dicotomía ‘docente individual-cuerpo docente’ que lo envuelve, donde predomina un sentimiento de individuales que trabajan en el mismo lugar.

#### 4.7. De metodología para la acción a sistematización de la teoría

Se ha trabajado mucho sobre el alumnado, intentando conocerlo para poder satisfacer la respuesta a por qué no consiguen superar la secundaria. En tal intento de conocer al alumnado, de posicionarles como únicas responsables de su fracaso, no se ha discutido<sup>263</sup> tanto sobre qué hace que el profesorado —individualmente— no consiga que su alumnado supere la secundaria; sus materias. Ahora bien, ¿cómo preparan el curso y el aula?

La preparación del aula (punto siguiente al que queremos tratar ahora en cuanto a la preparación del curso) es una parte que podríamos pensar se deriva de éste; pero no siempre es

---

<sup>263</sup> Como se muestra en la parte de fundamentación teórica, aunque sí que se ha trabajado con mayor profundidad en Antropología de la Educación, incluso de la Pedagogía, no ha sido así en otras disciplinas sociales como la Sociología o la Educación. Dentro del panorama español, donde la AE no ha conseguido posicionarse de forma más sólida dentro de los discursos educativos —posiblemente, porque ha sido rechazada—, y puesto que la trayectoria no es tan amplia (temporalmente y en volumen de trabajos), los trabajos son escasos (no tanto los teóricos, o sobre la formación del profesorado, sino de metodologías para la acción destinadas al profesorado y a los centros).

así, y no siempre se respetan —a veces para bien, en ocasiones para mal— los principios que se establecieron al coordinar junto al resto del cuerpo docente la preparación del curso. Es cierto que, por tiempos, se tuvo acceso primero a conocer cómo una parte importante del total de profesorado preparaba el aula para luego —una vez llegadas las vacaciones de verano— preparar el curso. Se comenzará, sin embargo, con la descripción observada durante el curso 2014-2015 —último curso del trabajo de campo—, puesto que, en líneas generales, los cursos anteriores han sido una consecución de prácticas repetidas, de teorías retomadas, donde la dirección y el profesorado han continuado un curso con otro como si todo fuese a seguir igual, como si nada hubiese cambiado. Y, en efecto, todo siguió igual y poco, o nada, cambió (al menos para bien).

Primero de todo, ¿cómo se prepara el curso? El curso lectivo se prepara durante el mes de Julio, principalmente, donde el profesorado se reúne para establecer cuáles serán las pautas seguidas a partir de Septiembre. No participa la comunidad educativa, sólo el profesorado.

La PGA<sup>264</sup> sería el primer documento a destacar y tener en cuenta, aunque no el único. Por un lado encontramos la Memoria Fin de Curso, donde se establece<sup>265</sup> un punto tras los datos identificados de ‘valoración y análisis de los datos y resultados expuestos para así obtener una propuesta de mejora. Normalmente, cabría esperar, pues, que uno fuese el prefacio del siguiente, y éste una secuela del anterior. Pero no siempre es así, al menos no ha sido así durante los cursos pasados. También es cierto que no siempre es conveniente que lo sea puesto que, dependiendo de cómo se haya trazado el anterior, podría nacer de presunciones erróneas y respuestas a preguntas no pronunciadas, donde se resolvieran problemas analizados desde una parte de la ‘comunidad’ que pertenecen al conjunto .

La memoria tras el curso<sup>266</sup> ha estado a cargo de la dirección, concretamente de la subdirectora del centro, y parte de los puntos tratados en la memoria que se presentara al finalizar el año académico. La PGA tiene unas características predefinidas en la página web de la Generalitat Valenciana, puesto que, aunque se recoge como norma general por la Ley de Educación Obligatoria actual, es competencia de las comunidades establecer los puntos a tratar. Un dato curioso es el hecho de que tales programaciones —que no son más ni menos que aquellas actuaciones a seguir en el centro educativo, en cualquier centro educativo, de la Comunidad Valenciana (sean pueblos, centro de ciudades o periferias) en base a la convivencia y las relaciones— fuesen realizadas a través de un programa informático donde se establecen los

---

<sup>264</sup> Programación General Anual

<sup>265</sup> Ambos documentos y su estructura se encuentran recogidos en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<sup>266</sup> Haré siempre referencia, salvo expresar lo contrario, del curso 2014-2015.

puntos a tratar. Es decir, la PGA está realizada a cargo del centro, pero sobre los puntos que se han entendido como necesarios en la institución educativa.

Ahora bien, tras lo que será un proyecto de centro, están las preparaciones pertinentes a los departamentos y al docente en particular. Los departamentos se encargarán de establecer las líneas —metodologías— a seguir en base a la asignatura, a los módulos, que se imparten desde la rama a la que pertenezcan. Un docente que llega al centro será ‘formado’ por el departamento, quien se encargará de orientarle. Luego llegamos al docente, al ser individual —como hemos visto, balcanizado—, que se encargará de preparar su curso, en particular, con sus materiales y libros, o con sus prácticas y experiencias, de cómo y qué va a enseñar, por lo que tiene la tarea más importante de todas; definir la pedagogía.

Puesto que, como se ha podido comprobar y aquí se expone, es el docente, al fin y al cabo, quien tiene la libertad de cátedra, quien interactúa en mayor o menor medida con el resto de profesorado y se atiene o no a lo [dictado]consensuado por el centro, hemos entonces de fijarnos mucho y detenidamente en cómo se organiza. Y nos hemos querido fijar en todo lo demás: en la programación, en las actividades, en las normas generales, en las relaciones y la forma en que éstas se procuran; en lo que no está escrito. Tal fijación no ha sido negativa, al revés, partíamos de la premisa de que será una experiencia positiva el poder hacerlo. No se trataba de buscar errores, sino de ser críticas en pos de facilitar una incorporación de mejoras y compartirlas.

El alumnado finaliza el curso sin tener la posibilidad de evaluarse, de evaluar al centro, como tampoco fue incluido en la programación. No se le deja ejercer su potestad para decir o decidir qué, cómo y por qué quiere hacer algo, y tampoco se le deja opinar qué ha estado bien, o mal, o regular. El alumnado no participa del proceso, por lo que está excluido de él. Ocurre lo mismo con las familias, con el entorno. Sobre esta base fundamental, una base donde se apoyará la columna que erigirá el ‘templo’, el alumnado no tiene fuerza, deja de tener presencia, con el resultado de estar descontento, descompuesto, abnegado y distanciado de aquello que encuentre en el próximo curso.

Fue durante el verano, mientras el alumnado estaba en la playa, mientras van a dar una vuelta a la disco, durante sus vacaciones de verano, cuando se produce el momento donde se piensa por sus personas. Mientras no están presentes, se decide lo que es conveniente. Las excursiones que tanto solicitaban en las entrevistas, las actividades que pedían tras y durante la jornada, los grupos que querían formar, los clubes de lectura, de cine o de deportes. El huerto, la cantina, la modificación del horario (no en tamaño, sino en forma), la distribución de las aulas,... todo queda supeditado a lo bien, o mal, que luchen tales peticiones una vez comenzado el curso —

cuando ya, según se les ha dicho en multitud de ocasiones, es tarde para cambiar la programación anual.

Si se permite la pregunta y la respuesta, ¿por qué el alumnado, las familias, la comunidad educativa al completo, no son partícipes de la experiencia que supone la enseñanza y el aprendizaje? Porque no interesa, porque no les dejan. ¿Por qué lo permiten? Porque les han enseñado a ello, a ‘aceptar’ —aunque se ponga resistencia— lo que venga.

*De la entrevista a Enzo, profesor de música:*

P.S.- ¿Por qué se genera la PGA, la programación del curso, en verano? Que es cuando no está parte de la Comunidad Educativa...

Enzo.- Porque no interesa que estén. Mejor dicho, porque no se tienen ni en cuenta. Entre el profesorado es algo obvio el que no estén, porque no creen que siquiera tengan que estar. ¿Me explico?

P.S.- Sí, perfectamente, pero ¿por qué, el profesorado que no está de acuerdo, lo permite? ¿Se ha hecho algo porque sea diferente?

Enzo.- Pues... No te voy a engañar, pero lo cierto es que no. Al principio luchas muchos frentes, pero cuando te das cuenta de que eres una minoría, y de que te vas a echar muchos ‘enemigos’, parece que te rindes.

P.S.- Te acomodas.

Enzo.- Sí. Te acomodas, te rindes, te dejas,... Como prefieras llamarlo.

---

*De la entrevista a Miguel, profesor de Biología:*

P.S.- ¿Por qué se genera la PGA, la programación del curso, en verano? Que es cuando no está parte de la Comunidad Educativa...

Miguel.- Qué parte no está.

P.S.- El alumnado, las familias,...

Miguel.- La PGA, si te soy sincero, no la hacemos ni nosotros. Normalmente se coge de otro centro que la tenga hecha, y se adapta.

P.S.- ¿Ha sucedido alguna vez?

Miguel.- Sí, por supuesto. Y no sólo aquí, yo lo he visto en varios centros. En este, que es donde estamos, se cogió una PGA de un centro de Andalucía por un contacto entre direcciones.

P.S.- Y en ella es donde se recoge la actuación del centro frente a las necesidades actuales del entorno, ¿verdad?

Miguel.- Supuestamente, sí.

---

*De la entrevista a Luis, profesor de Educación Física:*

P.S.- ¿Por qué se genera la PGA, la programación del curso, en verano? Que es cuando no está parte de la Comunidad Educativa...

Luis.- No creo que se interesasen en participar aunque las hiciésemos en Noviembre.  
(risas)

P.S.- ¿Habéis probado alguna vez a hacerlo?

Luis.- No.



P.S.- Entonces, creer que no les interesaría es sólo una opinión, ¿verdad?

Luis.- Sí, yo creo que es la realidad, pero sí; es mi opinión.

Ahora bien, llegados a la preparación del aula, podemos observar que se producen escenarios similares. En general, la persona docente ( o su departamento) escoge el libro de texto que será utilizado, propone las actividades, establece las líneas de actuación, de evaluación, los materiales, los temas,... No hay, de momento, nada que pudiésemos decir como negativo. Ahora bien, ¿junto a quién lo hace? O bien junto al departamento, o bien en solitario, en ningún caso junto a la ‘comunidad educativa’. ¿Por qué? Por que cuando sería posible es tarde y, cuando no es tarde, no es posible. Es durante los meses de verano, concretamente en Julio, cuando se estará decidiendo todo esto. No es a final de curso, donde cada docente puede aprovechar con el aula, donde podría evaluarse cómo ha ido el curso de forma concreta y concretamente con el alumnado.

“La expansión del presente y contracción del futuro no persigue otra cosa que construir un mundo mejor, y es que eso sólo se logra desde la posición y actuación del presente por ser el que garantiza las alternativas creíbles”.

(Santos, 2005)

## 5. EL CENTRO EDUCATIVO

¿Qué educación existe en el centro? Es desde tal cuestión donde se ha querido comenzar el recorrido una vez que ya han sido reconocidas las partes implicadas, y descritas, así mismo, desde una perspectiva observacional, objetiva y subjetivamente, en el intento de profundizar sobre las posturas que adoptan los distintos cuerpos y los discursos que se pronuncian o son silenciados desde ellos.

Para todo lo anterior, se muestra a continuación un recorrido para ser ahora vistas tales personas a través del centro educativo, de la administración que impera tras las paredes, desde Consellería, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, desde los despachos de la junta directiva, del Ayuntamiento, y los de las demás agencias que trabajan mano a mano con el centro. Un recorrido que pretende destacar qué hace el centro, cómo lo hace, desde dónde lo hace y para quién lo hace. No pretendemos responder a por qué lo hace, puesto que es una cuestión para la que Paul Willis —entre muchas otras autoras— ya tuvo respuesta para un hecho distinto en estética, pero con mismo sentido. Al respecto: lo difícil de explicar por qué el centro no consigue que estudiantes de un barrio obrero consigan superar la secundaria es debido a que, quienes lo forman, dejan que tal situación suceda. Lo difícil de explicar por qué el centro no consigue que estudiantes de familias obreras consigan superar la secundaria es por qué, entre todas las que formamos la comunidad educativa, lo permitimos. El resultado: las escuelas de barrios obreros excluyen a estudiantes de familias obreras.

## 5.1. Horarios disciplinantes y espacios reproductores

“La escuela hegemónica, hija de la sociedad disciplinar, también hace un control de los cuerpos a partir del disciplinamiento físico”.

(DeLuze, 1991)

El centro se sitúa en la zona noroeste de la ciudad de Alicante, en las afueras del barrio Juan XXIII 2º sector, sobre las Lomas del Garbinet. El alumnado proviene de colegios de primaria adscritos al C.E.I.P. “Casalarga” (CAES: Centro de Atención Educativa Singular en Juan XXIII); C.E.I.P. “Santísima Faz” (Juan XXIII); C.E.I.P. “Monte Benacantil” (Juan XXIII); C.E.I.P. “Gloria Fuertes” (Colonia Requena). Se trata de un centro joven, con 15 años de vida, lo que lo convierte en el centro educativo de enseñanza superior más reciente del entorno. El centro cuenta con 46 docentes a jornada completa y 2 tiempo parcial (53% mujeres y 47% hombres).

“El alumnado español no gitano no presentan dificultad alguna en el proceso de transición al instituto, aunque el nivel cultural, social y económico no sea del todo medio-alto” (Proyecto a Dirección de L. V., 2015). “El alumnado de etnia gitana se caracteriza por no acabar sus estudios de secundaria y, de representar el 48% en el primer ciclo de E.S.O., pasa a ser un 26% en tercero y tan sólo un 3% en cuarto” (Proyecto a Dirección de A. C., 2015). En cuanto a la tasa de repetición del curso, encontramos cifras elevadas (por encima del 34% en primer ciclo y del 25% en segundo ciclo). Esto, acompañado de un alto grado de asignaturas pendientes, se deriva, en muchos casos, de la promoción por imperativo legal.

Puede verse un claro ejemplo en la composición de los cursos de secundaria obligatoria del centro educativo seleccionado, donde existen cinco grupos con aproximadamente 35 personas cada uno (de las cuales pocas acuden), cuatro grupos en el segundo curso con el mismo número de alumnado y la misma escasez, dos grupos de tercero con 40 estudiantes de quienes van 17 y 25 (regularmente) y dos grupos de cuarto con 20 en cada segmento.

Al realizar las bases de la presente investigación, se recordaba junto a una compañera del instituto que ahora participa en el barrio como trabajadora social, cómo en nuestra época de estudiantes (primera promoción del centro 2001-2002) se pasó de ser 410 matriculadas en tercero de la ESO, a 37 graduadas con el título básico (como dato relativo, sólo 24 del total representado alcanzaron el bachillerato; es decir, casi un 95% del alumnado no consiguió finalizar sus estudios de secundaria). Antes —como hemos visto— existía la excusa de que en la obra pagaban muy bien, pero ahora no hay pretextos en un momento en el que el trabajo obrero escasea. ¿Por qué sucede esto?

Fue una pregunta en el documental *La educación prohibida*<sup>267</sup> la que hizo que se precisara tratar el tema del horario en la organización del centro, al igual que fueron las conversaciones con

---

<sup>267</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

jóvenes del centro donde aparecía siempre este tema como algo que imperaba en sus mentes, las retraía hacia la falta de lógica que en ellas se planteaba y las expandía hacia la multitud de posibilidades que de ella se extraían, donde el horario dispuesto se extendía desde las ocho de la mañana hasta las dos del medio día los Martes, Jueves y Viernes, y hasta las tres los Lunes y Miércoles. Un total de 32 horas a la semana, más los trabajos que se deben realizar en casa individualmente o en un grupo, más las horas pertinentes al estudio para exámenes, las de actividades extras, y así un largo número que va restando tiempo a actividades como son el comer, descansar, jugar, relacionarse, etcétera. La pregunta la hacía una pediatra, hablando sobre la educación primaria, sobre las escuelas, pero que tampoco dista mucho de un planteamiento dentro de la secundaria; “¿por qué un niño, o una niña, pasa más tiempo adquiriendo conocimientos que una persona universitario?” ¿Por qué hay más que aprender de la teoría para ser un ser social, una niña o un adolescente, que pare terminar una ingeniería aeroespacial?

El horario, por tanto, sirve para organizar, pero también para clasificar. Clasifica las prioridades, al menos las del centro, donde todo queda relegado a dicho horario. Todo y nada puede hacerse dentro del horario, pero el horario ha quedado organizado —como hemos visto en el apartado anterior sobre la preparación del curso— con anterioridad, de forma que poco queda dentro de tales horas donde quepa la improvisación, nada que decir de la originalidad. El centro dice las horas, el profesorado las reparte de forma que queden dispuestas y convenientes para desarrollar su trabajo, pero nadie ha preguntado a las más jóvenes —al menos no lo han hecho desde que comenzara nuestra experiencia— qué tiempo les gustaría invertir en su educación, o al menos cómo garantizar su pertenencia con lo que realizan en las horas que tienen para tales fines. De tal forma, el docente más cercano a dirección —que será quien mejor desarrolle las funciones que ésta tenga como empresa, que mejor reproduzca el modelo que se pretende— será beneficiado con un horario que le permita cierta movilidad, y, en cualquier caso, la chavala o el chaval tendrán que ‘soportar’ si quieren tener un posibilidad el día de mañana. A nadie parece importarle sobre las oportunidades del presente, y sumimos nuestra libertad del hoy bajo el yugo del posible mañana.

*De una entrevista con Ángel y el Domi, alumnos de PCPI:*

P.S.- Imaginad que entramos a las 8 y salimos a las 16, pero podéis hacer varias actividades a vuestro gusto... teatro, baile, debates, fútbol, entrenar algo,...

Ángel.- Estaría mucho mejor que las 6 horas de clase que tenemos ahora, que sólo hacemos eso.

Domi.- Es como el año pasado, que no teníamos Educación Física, y éste tenemos 4 horas. Los horarios no están muy compensados...

---

*De la entrevista con Manolo, Yassine, Joel y Sofian:*

Manolo.- Si yo entrenase a las 15 y luego tuviese que comer, tampoco me gustaría la hora. Pero sí, aquí en el instituto no me gusta la hora de salir.

P.S.- ¿Y si la ampliasen y salieses más tarde.

Manolo.- No creo que me quedase la última hora.

P.S.- ¿Y si la última hora fuese de entrenamiento? ¿Si a primera hora tuvieses clase y luego tuvieses varias horas para hacer lo que quisieses, siempre algo que sea provechoso, qué te parecería?

Manolo.- Uf, no sé.

P.S.- Imagina que entras a las 9 y sales a las 18, en todo eso tienes hora de comida, y tienes tu equipo de fútbol para entrenar...

Manolo.- Ah! que luego de comer pudiese hacer algo que me gusta y tal. Eso sí.

Yassine.- Así sí.

Joel.- Claro, así claro.

Sofian.- Ya, pero como si se fuese hacer... No creo que se haga eso nunca.

P.S.- Algo como tener clases, pero luego también deporte, alguna actividad como bailar, cocinar, algo que os gustase sin que sea siempre dar clase.

Manolo.- Sí, eso molaría.

Joel.- Vendría más al insti (risas).

Sofian.- Pues sí.

Tras tales entrevistas, decidimos preguntar al cuerpo docente y a la dirección del centro sobre un aspecto que parecía importar por encima de los demás. “El horario es lo que hay”, puede ser una de las frases —frase fatal— que mejor podría resumir el total de las respuestas obtenidas. ¿Por qué el horario es “lo que hay”? ¿Qué es “lo que hay”?

Las actividades, como veremos más adelante, están supeditadas a la oportunidad de realizarlas dependiendo del tiempo existente, salvo que el tiempo posible está preorganizado. Es sólo cuando algo varía en tal organización que surge la posibilidad de improvisar. Un ejemplo sería cuando falta un profesor o una profesora, que deja una hora libre a la clase, donde vendrá un docente de sustitución, o quien esté de guardia. Normalmente, debido a que la posibilidad se genera en el momento en el que debe ser aprovechada, tal oportunidad se convierte en un mero espejismo de intento donde ya poco queda por hacer, si acaso poder utilizar el móvil estando en silencio, o bajar al patio —en el mejor de los casos, si la persona sustituta desea ‘implicarse’—, pero no se convierte en un hecho del que pudiese darse una oportunidad de organizar una actividad que realmente surgiese del consenso, de la necesidad práctica y sensorial, donde la participación sea plena, consciente, real y liberadora.

El cuerpo estudiantil pedía en las entrevistas que se les preguntara. Querían jugar algún deporte en medio de tanta teoría, o formar un grupo de teatro, querían cultivar un huerto, hacer un curso de cocina para incluso encargarse de la cantina, hacer algo de cine, un club de baile o un taller de lectura al aire libre. Les fue preguntado, como se puede leer en algunas entrevistas, sobre la idea de ampliar el horario actual. Las primeras reacciones expresaban parte de la angustia

simplemente de imaginarlo. Luego se les explicaba cómo se haría: dos horas de distintas materias (sabiendo que son realmente 50 minutos por módulo), tras lo que vendría una hora completa de actividades propuestas a comienzo de curso por el alumnado, organizadas por él, donde pudiesen apuntarse a lo que —para facilitar la comprensión en tales entrevistas— llamamos ‘clubes’. Tras la hora de club, un descanso para almorzar procedido de dos módulos más. Otra actividad de las que fuesen ‘dueñas’, para luego comer en el centro educativo. Hasta aquí les mostraba un horario similar en cantidad pero no en forma, salvo que continuaba añadiendo un nuevo módulo de materia tras la comida y una última actividad que llevaría el horario hasta las 16:00 horas. En total, muchas más horas a lo largo del curso de las que tienen ahora, salvo la diferencia de tener entre ellas muchas posibilidades de desarrollar sus inquietudes.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 8:50	MATERIA				
8:50 - 9:40	MATERIA				
9:40 - 10:30	MATERIA				
10:30 - 11:00	DESCANSO				
11:00 -11:50	MATERIA				
11:50 - 12:40	MATERIA				
12:40 - 13:40	MATERIA				
13:40 - 15:00	MATERIA				

Tabla 4. Ejemplo de horario que existe en la actualidad. Fuente propia

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 8:50	MATERIA				
8:50 - 9:40	MATERIA				
9:40 - 10:40	CLUB				
10:40 - 11:00	DESCANSO				
11:00 -11:50	MATERIA				
11:50 - 12:40	MATERIA				
12:40 - 13:40	CLUB				
13:40 - 15:00	COMIDA				
15:00 - 16:00	ACTIVIDAD				

Tabla 5. Ejemplo de horario propuesto al alumnado de lo surgido en las entrevistas. Fuente propia

No se pretende —puesto que no es la intención el que pasen más horas en el centro de las que pasan, sino que las pasen de una forma que sea consensuada— decir que la propuesta fuese buena o mala, pero es cierto que se quería resolver una duda que también nos planteábamos como parte del alumnado. Se pretendía, con la pregunta y la muestra de tal posibilidad, saber si era la cantidad o el contenido, o ambos, lo que hacían que el alumnado recalcase el tema del horario y su visión negativa sobre éste en cada entrevista y en cada charla.

*De la entrevista a Juan David, educador social, activista y responsable de la Unidad de Igualdad en la Diversidad de la Universidad de Alicante:*

Juan David.- Los centros de la zona norte están cumpliendo más que una función de guardia y custodia de los niños durante unas determinadas horas que en sí la de transmitir conocimientos, formar, concienciar, despertar mentes,...

Así como se ven en los fragmentos de entrevista, el alumnado no quiere pasar las horas sin hacer nada, no es que quisiesen estar menos tiempo en el centro. La molestia, por tanto, no era por cuántas horas estaban allí, sino qué hacían durante las horas que pasaban. Lo que hacían, sin duda alguna, era algo sobre lo que no habían tenido oportunidad de elegir. Y es grave, aunque quede camuflado bajo la idea de que “así son las cosas”, pensar que la juventud de un país, por el hecho de ser jóvenes, tienen la obligación de asistir todos los días a un lugar donde nadie les ha preguntado qué quieren hacer, ni les han explicado con hechos para qué hacen lo que ‘deben’ hacer. Al final —quepa ,o no, aquí la analogía—, el papel de la escuela no dista de una cárcel, salvo por el hecho de que aquí nadie ha cometido delito alguno; como mucho se sublevan, se revelan, y se resisten.

*{...} Un espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero de acuerdo con una figura jerárquica, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido.*

(Foucault, 1984:201)

En cuanto a las instalaciones, a parte del tema de cómo, en qué estado y bajo qué orden, están las instalaciones del centro —que de antemano se expone que están en un estado bastante lamentable para tratarse de un centro educativo recientemente construido— de cuya mala conservación no sólo debemos culpabilizar al alumnado puesto que no son sólo las aulas, sino el patio —donde no hay fuentes ni bancos, donde unas canastas residen bajo unas escaleras que no llevan a ninguna parte y tras un patio comido por las malas hierbas, cerrado al uso, donde descansan las únicas vistas al mar posibles desde las Lomas—, sino a toda una serie de personas y actuaciones que han ido dejándolo posado sobre la montaña, tras las rejas, donde un bloque de hormigón gris y blanco se encierra tras ventanas cubiertas de paneles metálicos y un vallado tan



alto que lo convierte en una especie de cárcel en mitad, pero a las fueras, de la nada —cabe preguntarnos qué funciones tienen los espacios que allí se recogen.

La primera impresión que tuvimos<sup>268</sup> —y la primera de varias con las que se ha acudido al centro educativo durante este tiempo— al ver el I.E.S. Las Lomas desde la carretera que llega de Juan XXIII y baja hacia Villafranqueza, es de estar ante una prisión, una fortaleza sin estilo que se abre a nuestra mirada pero que no invita a la entrada. Es de esta visión de la que surge la analogía con la frase de Michael Foucault puesta al comienzo del presente apartado; donde vemos un espacio cerrado, recortado, diseñado para la vigilancia de las personas allí conocidas, y protegido ante la intromisión de cualquier persona ajena y/o extraña. Es cierto que la imagen varía algo al llegar a la cima de la loma de la montaña, aunque queda tal vista relegada a los dos árboles que acompañan la entrada y poco más que un camino de tierra pedregosa que baja por la ladera. Dos pistas a la izquierda, una de fútbol y otra de nada en concreto, que se extienden hacia la zona superior donde se asientan sin sombra, sin mucha (prácticamente nada) vegetación, y, como se decía al principio, un bloque destinado a la cantina —sin uso desde el curso escolar pasado y, por tanto, cerrada—, al comedor —sin uso—, un patio trasero —cerrado al paso— y el bloque principal del centro, el cual se describe a continuación:

*El interior ‘no es tan malo como pensaba’, recogí en una nota de campo de Septiembre de 2012, es un edificio de dos plantas que quedan distribuidas a izquierda y derecha desde el centro frente a un conjunto de casas asentadas sobre la loma de la montaña—de ahí el propio nombre del centro— y donde nada más puede observarse salvo la inmensa llanura que queda debajo, de este a oeste, desde el mar que se podría haber visto hasta la sierra Aitana.*

*Todo es blanco y gris, donde se apoya en el recibidor el espacio de los conserjes y la escalera gris metálica que da acceso al piso superior. A mi siniestra queda el conjunto de aulas del segundo curso y varias aulas más destinadas a salas de audiovisuales e informática. A la diestra están los despachos de la jefatura de estudios, la secretaría, el despacho del orientador, una sala de atención a las familias frente al baño del profesorado, la dirección y la sala de profesorado. Ésta última es grande, con una mesa amplia a una lado y varios sofás que descansan junto a la máquina de café, la de refrescos y snacks —las únicas máquinas en todo el centro donde se puede comprar agua, sabiendo que no existe cantina ni fuentes—, y una mesa redonda con sillas acolchadas. Al fondo hay una puerta, cuyo umbral, al ser pasado, abre la entrada a varias aulas destinadas al primer curso. Están en un pasillo angosto, sin decoración alguna y con los azulejos rotos, frente a un laboratorio, donde las paredes han sufrido varias pintadas.*

*En la misma planta, si obviásemos las escaleras y tornáramos por la paralela dejándolas de espalda, podríamos llegar a otro pasillo, pasando previamente por la biblioteca, la cual siempre está cerrada con llave ya que, al parecer, nadie dispone de tiempo de mantenerla abierta por si alguien decidiese visitarla.*

*El pasillo del que hablaba no sería recio y lúgubre si también algún alguien hubiese preferido poner alguna planta en el patio por el que cruza en lugar de tierra árida. Allí encuentro los talleres y el aula del Ciclo Formativo, donde al menos hay algo de arte, pero que queda completamente camuflada. Un espacio más para el salón de actos, que es una clase con un pequeño estrado al fondo y sillas desgastadas donde han tenido el buen ‘detalle’ de poner unos adornos hechos por los artistas falleros que allí se ‘cosechan’. Volviendo hacia atrás en nuestros pasos, girando, girando de nuevo, y subiendo por otra escalera metálica, podemos llegar a la planta segunda donde un pasillo largo abre el camino hacia las demás aulas destinadas a tercero y cuarto de E.S.O., los respectivos PCPI, y primero y segundo de*

---

<sup>268</sup> Aunque, como se ha dicho, fuéramos parte del alumnado del centro, el edificio donde estudiamos nuestra generación fue demolido para su remodelación en el año 2000.

*Bachillerato. En algunas clases no hay ventanas, en otras las puertas están rotas, siempre cerradas, y ningún color —excepto el gris y el blanco— que haga ilusionar siquiera al iris, aunque sea de pasada.*

*Era en la pendiente curva de tal esquema mental, ante la sobria y sombría mirada que me profería el centro a mi llegada, donde se me antojaba todo como extraño y desconocido —y no sólo debido a que estuviese en un centro totalmente distinto, aunque fuese el mismo lugar—. El cambio de centro había sido, sin duda alguna, cosmético. Un lugar casi sintético, antiséptico me atrevería a representar, donde la vida ni nace ni muere, simplemente se repele. Y de ahí que llegasen a mi razón los recuerdos de textos — textos de dos autores— donde se hablaba hace décadas de los centros educativos como centros penitenciarios. En efecto, tal vez no como prisión —que también y tampoco—, pero al menos sí como un juego de palabras sobre pena. Un centro de pena, de penitencia, donde la alegría parece distante si se juzga por la fachada. Y mayor pena todavía cuando conoces interiormente el lugar, y resulta que la pena es llevada a las aulas.*

*(Nota de campo personal, 1 de Octubre de 2012)*

Bajo tal mirada —desde la nuestra al centro, y del lugar a nuestras personas— decían los textos que con insistencia azoraron nuestros pensamientos:

“Se hizo funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, jerarquizar, de recompensar, “desde una concepción que fue asumida como tradicional o clásica, la escuela fue entendida bajo la idea de claustro o espacio encerrado, que controlaba y disponía de un tiempo y un lugar para ‘cada cosa’”. Así, se procuró un “espacio más analítico y funcional, que permitiera la disposición de los cuerpos de los niños según una clasificación serial”

(Recio, 2009<sup>269</sup>)

“La organización coloca a cada niño en su debido lugar y señala (...) la cantidad y clase de trabajo que le conviene. Hace que se destine a cada asunto el tiempo que le corresponde exactamente, dispone el trabajo con relación al lugar y clase (...) y lo distribuye apropiadamente, de forma que los intereses escolares no sufran perjuicio alguno”

(Baldwin, 1902:133)

Baldwin habla, al final de la frase señalada, de intereses; pero de los propios del centro como instrumento de la institución educativa. Que responda a tales inclinaciones y no a las del alumnado, siquiera a las de la familia o el entorno, dicta las bases económicas —en términos de eficiencia y calidad/cantidad— que se pretende tras de la determinación del espacio, y también del horario, pero también, además, de los cuerpos, y de cómo estos deben ser tratados. Unos espacios creados como respuesta a un “orden espacial cuadrículado, distribuido por rangos” (Foucault, 1984; 150), que privilegia a algunas y excluye a otras (Recio, 2001) bajo una arquitectura disciplinaria donde se da a cada persona su lugar para garantizar la facilidad del uso práctico, analítico, desde la vigilancia facilitada a través del ordenamiento; que nada garantiza un ambiente de paz, o de libertad, o simplemente de belleza. Esto, al igual que ya señalaran los anteriores autores citados, posibilitaba una nueva economía del tiempo de aprendizaje a través del control de los individuos, que vemos que sigue manteniéndose —salvo salvedades ínfimas que intentan disimular lo ‘incamufable’.

---

<sup>269</sup> Recio, C. M. (2011). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y pedagogía*, 21(54). Pág. 133

“Conviene que esté separado de la calle por un jardín, y levantado 0m [metros] 60 del suelo por medio de un abovedado en el que fácilmente se renueve el aire, ó por medio de un empedrado cubierto de arena, carbón y tierra seca. El edificio debe orientarse de manera que ningún obstáculo lo intercepte el aire y el sol necesarios a la higiene de los salones y patios [...] preferible que la escuela funcione en la planta baja del edificio, para evitar los peligros que corren los niños al subir y bajar escaleras [...] Que la capacidad, por alumno, de los salones de clase se aprecia a razón de 1m<sup>2</sup>5 de superficie por 4 de altura, ó sea cinco metros cúbicos, comprendidos en ese espacio el de los pasadizos y muebles [...] un patio descubierto para recreo; jardín y excusados [...] y un salón de trabajos manuales”.

(Restrepo, 1905: 402-403)

*De la entrevista con María, profesora de Física y Química:*

P.S.- En definitiva, ¿crees que el centro responde al barrio?

María.- No. Y más un centro en una montaña, vallado, que se encierra a sí mismo.

P.S.- ¿El castillo, no?

María.- Exacto. Un castillo lejos de todo.

## 5.2. Currículo

“A medida que los Estados-nación pasaron a controlar la escolarización a nivel universal, los programas de estudios se enriquecieron con nuevas leyendas sagradas de gloria nacional. El programa de estudios se convirtió en una herramienta que sirvió para forjar una conciencia nacional superétnica y, a menudo, nuevamente religiosa”

(Baumann, 1993)

Una de las primeras preguntas al llegar al centro, tras las demás que fueran obligatorias, cuestionaba acerca del currículo. Se había estudiado y leído la Ley de Educación Obligatoria — incluso la nueva que estaba por llegar y que, gracias a la coherencia, no llegó— para conocer las primeras bases establecidas ahí. Poco más que unos indicativos a la hora de formular tal currículum, donde quedaban predichas las fórmulas ‘mágicas’ que fueran a ser utilizadas por cada centro, en cada región de España —fuese villa, aldea, pueblo ó ciudad—, para garantizar una educación ‘universal’; que quiere decir sobre todo y nada.

Luego se tuvieron que revisar las normas de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, para conocer con mayor detalle dicho currículo. Fue de ayuda el haber realizado el Master en Profesorado de Educación Secundaria y Ciclos Formativos, el cual basa la mayoría de la experiencia académica en hacernos aprender sobre cómo funciona un centro educativo de secundaria, sobre cómo funciona la Ley, sobre cómo hacer en base a las normativas, y, en definitiva, a saber reproducir de forma eficiente un currículo basado en: módulo revisión de la norma —→ creación de Unidad Didáctica a través de competencias —→ hacerlo

original (para que no se note lo obsoleto) \_\_\_\_\_, atender a las necesidades<sup>270</sup>. Esto, además, se supone representa el parangón de la educación moderna puesto que deja —al menos lo intenta— los libros de texto a un lado; pero estos siguen existiendo y siguen siendo utilizados.

Ha sido más la cantidad de docentes que aseguran utilizar libros de textos, al menos en una parte importante de sus clases, que docentes que organizan la materia de tal forma que quepa la creatividad y la improvisación. Reconocen, sin embargo, que sin dar lugar a esta última no es posible atender a las necesidades, puesto que las necesidades varían en forma, a lo largo del curso, en relación a individuales y también a grupos. En este sentido, el currículo formal, parece carecer de utilidad —aunque se conforme en base al utilitarismo—, y está diseñado para satisfacer las necesidades de la economía y el sistema de mercado más que de las personas y el conjunto de la sociedad donde vayamos a existir. Un currículum que nos educa para reproducir, en lugar de para crear; para conocer, en lugar de experimentar; para repetir, en vez de idear; para memorizar antes que problematizar; y para hacer, antes que ser.

Ahora bien, cabía entonces preguntarse por el currículo informal en pos de encontrar las posibles alternativas existentes a la hora de concretar horario, formas y usos. Era en este punto sobre el que quería indagar con mayor insistencia.

El currículo informal es aquello que queda ‘oculto’, fuera de la Programación General Anual y de las normas estrictas de la Ley de Educación. Se presenta como método de garantizar una dinamización dentro de lo estático, y procurar una enseñanza que va más allá del mero aprendizaje de conceptos. En él están las actividades que no se derivan de ninguna materia, pero que tienen que ver con todas. Las extraescolares que podrán realizarse en el centro fuera del horario lectivo, las intercurriculares —aunque estas naciesen como forma de adaptar el propio currículo a fin de conseguir obtener las Competencias Básicas—, las salidas del centro (excursiones), las posibles jornadas, eventos, campeonatos, días con la familia,... Por tanto, el currículo informal no tiene significado de menos útil, todo lo contrario, sino que sería aquel que deja espacio a lo social, a lo experimental, y a lo personal. Convergiendo ambos, formal e informal, podríamos hallar indicios de una educación plena; que en el fondo es educación, pero vista desde el concepto que se ha querido transmitir, de lo que significa para nosotros —y para muchas otras personas—, y no tanto del que se le está dando a través de las instituciones educativas.

---

<sup>270</sup> Es curiosa tal puntualización, puesto que, por un lado, cuando se realizan tales unidades el docente no tiene —o no suele tener— conocimiento de cuál será su aula y la gente que la integrará. Por otro lado, en el mejor de los casos, si el docente conociese el aula puesto que ha sido docente en ella con anterioridad, el hecho de atender a las necesidades —partiendo desde lo que la Ley y lo que allí en el Master se diese— habla sobre las dificultades en el desarrollo o el aprendizaje, pero no lo hace sobre las necesidades de poder tener una educación basada en la libertad, en el respeto multicultural, en la tolerancia,... ‘No existen’ tales, por tanto, como para observar que existen personas con necesidades económicas, o de tipo social, siquiera cultural, y qué hablar de etnias.

Fueron muchas —la totalidad del cuerpo de estudiantes y la mayoría de docentes— quienes sacaron el tema del horario. Un calendario que se veía repetido, predecible, estático, y que se iba dando paso repetidamente como el ‘día de la marmota’ donde el comienzo y el fin no tienen una clara distinción salvo en las vacaciones. Sin querer poner todos los fragmentos de las entrevistas puesto que son muchas, estos son los principales<sup>271</sup> datos extraídos sobre las actividades que se realizan, representados mediante varias entrevistas a cada uno de los cursos escolares:

*De la entrevista con Iván, alumno de Primero de E.S.O.:*

P.S.- ¿Hacéis actividades extraescolares por las tardes?

Iván: No. Tenemos una actividad por las tardes que es una hora de estudio y antes una de circo, pero mi madre dice que para eso hago dos horas de estudio en mi casa y luego tengo la tarde libre.

P.S.- Y tú, ¿tienes hobbies?

Iván: Sí, me gusta jugar al fútbol y el karate, pero aquí no hay nada, sólo baloncesto femenino.

P.S.- ¿Crees que si os juntaseis un grupo y se lo dijeseis a un profesor se haría?

Iván: En mi antiguo colegio se hacía eso, hicimos un equipo de fútbol y sigue estando, todavía siguen jugando los partidos. Pero aquí no lo hemos intentado.

(...)

P.S.- Y ¿qué os han propuesto en cuanto a actividades los profesores?

Iván: Pues... ninguna.

*De la entrevista a Ashanti, Antón y Shaira, alumnado de 2º de E.S.O.:*

P.S.- ¿No hacéis muchas actividades?

Todas: no.

P.S.- ¿Qué cambiaríais del instituto si os diesen la oportunidad?

Antón.- Quitar media hora de cada clase y ponerla de patio.

P.S.- ¿Y que haríais en el patio, a parte de jugar?

Sharia.- En mi colegio habían atracciones, chocolatada y otras actividades.

(...)

P.S.- Antes me decías “ojalá hiciesen algo de baile”. Si lo pidieseis a los profesores, ¿os dejarían?

Ashanti.- No. A principio de curso pedí eso y me dijeron que sí, que sí, pero hasta hoy —nos encontrábamos en el mes de Abril— no han hecho nada, por lo que creo que si pidiese otra cosa no me harían caso.

---

<sup>271</sup> Principales que no únicos. A parte de las entrevistas, durante el recorrido en el centro no se han encontrado indicios de que la cosa fuese distinta a lo dicho en las entrevistas. En un macro-resumen, han sido escasas las actividades que he podido observar realizadas en el centro. Alguna excursión con aquellas clases que más ‘lo merecen’, charlas informativas —que poco pueden considerarse actividades hechas para, o por, el alumnado—, una actividad de baile organizada por un grupo de alumnas, los actos de fin de curso para las estudiantes graduadas, una salida a pie por el barrio, las actividades vespertinas que serían un equipo de baloncesto femenino y el programa P.A.E (programa de refuerzo al que asisten cuatro alumnas), donde antes se realizaba un taller de circo organizado por Jóvenes Solidarios pero que, actualmente, no se realiza dicho taller posterior al refuerzo lectivo en Matemáticas y Lengua.

*De la entrevista con Manolo, Yassine, Joel y Luis, de 3 de E.S.O.:*

P.S.- Ahora mismo, ¿qué actividades tenéis?

Yassine.- Actividades de...

Manolo.- ¿Fuera de clase?

P.S.- O dentro. Cuando venís, ¿tenéis actividades extraescolares?

Manolo. No. Nunca.

Yassine. No.

P.S.- ¿Algo extra que no sea dar clase?

Joel.- A lo mejor antes había algún día de fiesta, pero no.

Luis.- Nunca hacen nada. Hacen, si tal, una excursión cada 4 meses en bici; y para los que les toque hacerla.

Manolo.- Mañana hacemos la primera excursión en lo que va de curso —estábamos a finales de Marzo—, y no nos llevan a otras porque dicen que somos una clase mala, que damos problemas si salimos. Pero no es así.

Joel.- Nunca hacen actividades al final de curso. Otros centros siempre se van a algún lado, pero aquí nada.

---

*De la entrevista con Abraham y Nacho, alumnos de PCPI:*

P.S.- ¿Hacéis actividades extraescolares?

Abraham.- No.

P.S.- ¿Actividades que no sean clases? ¿Algún equipo, algún taller,...?

Abraham.- Se han hecho, pero nosotros no las hacemos.

P.S.- ¿Hacéis algo que hayáis elegido vosotros?

Ambos.- No.

P.S.- Si dijeseis de hacerlo, ¿se os escucharía?

Abraham.- Según si al profesor le apetece escucharte o no.

---

*De la entrevista con Ali y José, alumnos de 4 de E.S.O.:*

P.S.- ¿Os gusta cómo se configura el centro, los horarios, las actividades?

Ali.- Molaría que hubiesen más excursiones.

P.S.- ¿Hay actividades que no sean clase?

José.- No.

P.S.- ¿Os gusta que sea así?

Ali.- No.

P.S.- ¿Qué os gustaría que se hiciese?

José.- Talleres, actividades, hacer algo distinto...

---

*De la entrevista con Alfredo y Paula, alumnado de 1 de Bach.:*

P.S.- Pensáis que se hacen actividades en el centro que llenen estos vacíos dentro del sistema?

Alfredo.- Aquí no se hacen actividades

Paula.- el otro día hicieron una charla para la mujer, y ya está

P.S.- ¿Un baile, una exposición, teatro, actividades deportivas?



Paula.- Nada.

(...)

P.S.- ¿Creéis que tenéis participación dentro de cómo se organiza el centro?

Paula.- Para nada, realmente los alumnos no hacemos nada. Sólo estamos aquí aprendiendo.

Alfredo.- Y soportando a la gente.

---

*De la entrevista a Carlos, alumno de 2 de Bachillerato:*

Carlos.- No, siempre deciden ellos. Nosotros podemos proponer una excursión, dar nuestra opinión, tenemos voz... pero no voto.

Como resumen principal<sup>272</sup>, la percepción hallada por la totalidad de alumnado era de decepción por la falta de actividades extraescolares, intercurriculares o excursiones. Una parte conocían su clasificación entre el resto de alumnado y cómo esto influía en su posibilidad de participar de algunas de ellas, y la otra parte expresaba sin tapujos una cierta impotencia, en ocasiones camuflada con indiferencia pretendida, creyéndose imposible —imposibilidades— el poder cambiar la realidad de la que tienen queja.

Así como ocurriese con el horario y la administración del tiempo, las actividades representan un alto espacio dentro de sus prioridades, de sus inquietudes, las cuales no se están satisfaciendo; incluso no se están escuchando, y parece que toda su voluntad por intentarlo y conseguirlo queda relegada a las voluntades burocráticas. En esto, no se les deja ejercer sus derechos, que deberían ser un poder particular, y el poder que se ejerce no tiene tiempo ni forma de poder satisfacerlos. El hecho de poner todo tan complicado nos puede recordar a las formas en las que se diseña el sistema burocrático en cualquier administración, donde todo queda engranado en una cadena gigante, opaca en algunos tramos e invisible en otros, y donde la norma —que nadie parece nunca conocer del todo— solamente dicta el siguiente paso, pero nunca facilita el proceso.

El alumnado se cree —y en tanto se cree, se sabe— incapaz de cambiar las cosas por sí mismo, como grupo, y debe ser voluntad del docente que tengan sus derechos garantizados. No existe un mecanismo por el cual, mediante un sistema de propuesta, consenso, organización y potestad, puedan querer algo, sentir la necesidad de ello —sabiendo siempre que la petición es legítima<sup>273</sup>—, y realizarlo. ¿En qué momento pueden recuperar tal poder —si es que alguna vez lo tuvieron— y poner sus derechos sobre una mesa que les ha sido retirada? El currículo, en este y otros aspectos, se configura también como un mecanismo de defensa, un mecanismo amurallado, donde se establecen procedimientos cuyo fin es confundir e imposibilitar. El hecho

---

<sup>272</sup> Cabe subrayar que, del total de alumnado con el que mantuvimos una charla o una entrevista, todas respondieron de igual forma. En todo caso, los fragmentos de entrevista, muestran sólo una pequeña parte de cada curso

<sup>273</sup> Al mencionar una necesidad legítima, nos referimos a algo de utilidad o que pueda ser sometida a juicio en cuanto a su utilidad material o la eficacia pretendida por agentes ajenos al alumnado, sino a necesidades que estén a bien para su ser, su desarrollo, su disfrute, su libertad,... Bien puede ser salir a caminar por el patio, como leer un libro, como ver una película que será discutida, o cantar y tocar las palmas.

de que se produzca esto tiene mucho que ver con la percepción que se tiene por parte de la administración de ‘gastos inesperados’.

Abrir una posibilidad de innovación sugiere, a un sistema que piensa con mente capitalista, una posibilidad de gasto. Es un riesgo que no se va a asumir, y es bajo tal concepto de que no existen alternativas cuando se deben restringir las potestades; que en este caso son el poder realizar excursiones, poder hacer salidas de campo, o poder re-planificar el horario, o hacer un taller donde el alumnado sea dueño de sus propios actos. Tal poder, el de tener la posibilidad de hacer algo y no el de poder mermar los derechos de otras personas, es el poder que buscan; el de poder hacer algo que les guste.

Encontraríamos también, andando a puntillas entre uno y otro currículo, los programas; denominados como programas de adaptación curricular, que procuran poder establecer una línea alternativa para aquellas que no pueden seguir el ritmo ‘normal’ —estándar (como si pudiésemos ser estandarizadas en algo tan complejo como es el crecer y convertirse en un ser pleno). No es tanto que la educación se adapte para la persona, sino que la persona que no se adapte tenga otro ‘hueco’ donde no ‘estorbe’ el ritmo del resto. A esto podríamos llamarlo segregación<sup>274</sup>, la cual es necesaria en el ámbito educativo cuando éste intenta ser inmóvil en un mundo dinámico. Aún así, es un pretexto para hacernos creer/ver que la educación evoluciona, que ya no se deja a la persona a la merced de la ignorancia (de ser ignorada) mientras todo avanza a su alrededor; y que se tienen en cuenta tales diferencias, que son, incluso, descritas como ‘disfunción en el aprendizaje’ —disfunción porque, en cualquier caso, la institución educativa, como herramienta del Estado, les ha asignado una función que, según ésta, deberían estar cumpliendo—.

A tales programas se accede mediante recomendación, en primer lugar, del profesorado, de la persona que tutoriza, luego de la orientadora o el orientador, y, finalmente, del equipo directivo. Son de número limitado, por lo que no todo el alumnado podrá acceder en caso de que sea proporcionalmente significativo el número de estudiantes con ‘necesidades’ de ‘adaptación curricular’, y normalmente son excluyentes entre sí, de forma que si alguien está en uno, no podrá estar en otro. Es decir, que el estudiante tiene derecho a ir a otro ritmo que el resto de su clase en matemáticas, pero no a hacerlo también en lengua.

*De la entrevista a Pau, responsable de los programas del centro:*

Pau.- Atender todas las necesidades es imposible. Aquí hay una amalgama de necesidades que hace imposible atenderlas. Y sería mentira decir que se atienden todas.

---

<sup>274</sup> Desde el propio concepto sintáctico que nos muestra la Real Academia Española, en su primera acepción encontramos: *1. tr. Separar o apartar algo de otra u otras cosas.* Será desde ésta y la segunda acepción (*2. tr. Separar y marginar a una persona o a un grupo por motivos sociales, políticos o culturales*) donde partirá el punto referente a la segregación.

P.S.- ¿Crees que en este centro, en este barrio, donde vemos carencias latentes en sociedad y familia, el trabajo del docente se convierte en profesor/a, padre, madre, tutor, hermana, etcétera? ¿Se tiene la capacidad de hacer todo esto?

Pau.- Por supuesto que podría plasmarse de otra forma. Y te lo digo yo, que asumo todas las tutorías de todos los programas.

P.S.- ¿Por qué hay tanto programa?

Pau.- Se les cambia de nombre, son más recursos, pero la efectividad es casi escasísima, por no decir nula, comparado con el coste económico que tiene y la voluntad de hacer ese trabajo. El resultado, según mi punto de vista, es muy negativo, muy escaso...

En un informe de la dirección del centro en el curso 2014-2015, recogen que 81 jóvenes tenían adaptaciones curriculares significativas (ACIS), 110 disponen de informe sobre necesidades de compensación y 5 con dependencia de instituciones de protección social al menor. Según este informe, las condiciones socio-económicas y culturales de la zona condiciona la elevada tasa de absentismo y habla sobre la relación (dicen estrecha) con la Concejalía de Educación, concretamente con la comisión de absentismo. Se quiso analizar esto preguntando a docentes, la propia dirección y a quienes trabajan en asuntos sociales del entorno y que conocen dichos programas, y no conseguimos obtener una idea clara al respecto. Nadie supo especificar las actuaciones que se llevaban a cabo de forma educativa, salvo una conversación con Tania Gutierrez y Juan David (trabajadora y educador social) quienes expresaron que lo único que se estaba llevando a cabo era una actuación por parte de las autoridades hacia las familias con la supresión de las “pagas” en caso de que no atendiesen a la escuela.

*De la entrevista a María, jefa de departamento de Física y Química:*

P.S.- Tiene el centro un objetivo en el que todos luchéis por lo mismo?

Carmen.- Desgraciadamente no. Debería haber mayor coordinación... es difícil llegar a acuerdos y pautas comunes de actuación. Se intentó trabajar con proyectos que involucrasen a otros centros, incluso, proyectos que ayudan, pero no sé... al final en cada casa se cocina lo que se quiere y no vamos por la misma línea todos.

Un primer agrupamiento observado, y que fue confirmado tras los años en los que se ha podido trabajar en el centro, separa alumnado según la lengua vehicular que han elegido (Castellano/Valenciano). Dicha categorización es vista entre el profesorado más como elemento de segregación que como elemento cultural de lengua. En la mayoría de estadios analizados, la clase de Primero y Segundo (grupo A) son españoles, de etnia no gitana, quienes quedan matriculados puesto que los demás no hablan valenciano:

*De la entrevista a Enzo, profesor de Música:*

P.S.- Los chavales y chavalas, ¿pueden tener un sentido de encontrar significado al centro? ¿Se les está integrando?

Enzo: No creo que ellos piensen que se les está integrando en absoluto. Cuando se hacen grupos tan homogéneos donde, tanto el C como el B, son la mayoría gitanos, no estamos aplicando una ley que nos dice que deben formarse de manera heterogénea.

---

*De la entrevista a Paula y Alfredo, alumnado de 1 de Bachillerato:*

Paula.- Lo que pasa es que, en el A, somos los que estudiamos valenciano.

Alfredo.- Claro, son los españoles los que estudian valenciano.

Paula.- Pienso que nos separamos nosotros mismos, los propios españoles los que decimos “quiero estar en esa clase”. Por ejemplo, los gitanos no suelen dar clases en valenciano y los marroquíes tampoco, ni los argelinos.

Alfredo.- Yo, por ejemplo, llegue aquí y me metieron en Primero C por ser de familia extranjera; creían que no podía dar las clases en valenciano, pero yo nací aquí, y hablo valenciano lo mismo que cualquier otro alicantino. Noté las primeras semanas que la gente era diferente.

P.S.- ¿Qué pasaba con primero C?

Alfredo.- Lo mismo que con primero B, que son los problemáticos. Y se lo dije a mi madre y tuvo que venir para que me cambiaran ya que aquí no iba a aprender nada.

P.S.- ¿Te cambiaron?

Alfredo.- Sí, pero porque mi madre la lió.

Fue una conversación con el orientador del centro, psicólogo y pedagogo de 63 años, que lleva cuatro años en el centro, lo que hizo plantearse algunos elementos. Tal charla se produjo tras estar hablando con la secretaria del centro —no de la junta directiva—, sobre las matriculaciones de alumnado con necesidades específicas. El orientador pidió que le acompañase a su despacho para mostrar un acto que consideraba como ‘intolerable’ por parte de la dirección en relación al alumnado con ‘necesidades<sup>275</sup>’ de adaptación curricular. Mostró las faltas encontradas por parte de la dirección a la hora de incluir a jóvenes en tales programas, de forma que pareciese un número mayor, donde aparecían matrículas duplicadas y gente que ya no estaba matriculada, para así obtener mayor cantidad de programas (más personal docente) con menor cantidad de alumnado; es decir, que docentes al cargo de tales programas —afines, según él, a la dirección (dato contrastado con la opinión de otra parte del profesorado)— pudiesen apartar de sus clases al alumnado ‘conflictivo’. “Así se garantizan clases ‘normales’, que realmente lo que quieren es estar tranquilamente, y, además, poder llevar un programa con sólo dos o tres que les evite otras horas que deberían estar haciendo algo con un número mayor”, dijo el orientador. Esto estaba en manos del inspector de Educación, quien le había encargado la tarea de reconocer los nombres del alumnado participante que no hubiese hablado previamente con el orientador —persona

---

<sup>275</sup> Véase que ponemos ‘necesidades’ entre comillas puesto que, en este caso, las necesidades son creadas a partir del concepto de ritmo educativo propuesto por la institución educativa, y no tanto sobre las necesidades particulares que tiene la persona como ser libre e individual, o como parte de su sociedad, y no como cuerpo sometido a un estándar universal.

encargada de dictaminar dichas necesidades, junto a otras personas— y aquellas que no estuviesen realmente matriculadas en el centro.

Se le preguntó cómo podían, sabiendo la facilidad de reconocer el engaño, matricular a gente que no existe. El hecho consistía, según sus propias palabras, no en inventar nombres, sino en dejar en el listado a aquellas que por razones personales (traslados, edad de no obligatoriedad, cambio de residencia,...) hubiesen sido dadas de baja del centro. Fue esa misma tarde, analizando una entrevista donde se recordaba un hecho similar, cuando se pudo reconocer en qué momento tal información había sido ya obtenida desde otro ámbito:

*De la entrevista a Juan David, educador social del centro durante el curso 2012-2013:*

Juan David.- Hay prácticas en los centros educativos de la zona Norte muy curiosas para mantener precisamente el estatus del centro educativo, para seguir teniendo recursos; y es falsear datos. Es decir, de un alumno del instituto que han expulsado, o que ya tiene 16 años, mantienen año tras año su sobre de matrícula precisamente para que parezca que tengo más población escolar.

Sin analizar la parte que no es de nuestra competencia sobre si estos actos fuesen o no legítimos o legales, el problema surge cuando se crean los espacios necesarios que favorezcan tales acciones/posibilidades. El ser humano es débil, pero también muy listo, y hace uso de los recursos que les son dados; siempre para bien, o para muy mal.

¿Qué uso, pues, se le está dando al currículo desde el centro? ¿Y desde la administración educativa? Un uso en pos a la eficiencia, a la utilidad de unos recursos escasos para administrar posibilidades infinitas, que pretenden minimizar el impacto de una educación capitalista y bancaria, donde todas somos iguales en el sentido negativo de la palabra. Donde todas somos pasadas por el mismo aro (currículo), y debemos adaptarnos de la mejor forma a un hecho que se cree inamovible, ‘incorruptible’, de forma que cualquier otro tipo de educación sea, por decreto y norma, negada; una educación prohibida. Un ejemplo del distanciamiento existente entre el currículo formal y la realidad en la que vive el alumnado, lo encontraríamos en torno a la sexualidad —tema que, como hemos observado en la etnografía juvenil, es de crucial importancia—.

### **5.3. Segregación: ¿práctica extinta o camuflada?**

Parece que desde la propia academia educativa ha habido un escaso interés por estudiar el tema de la segregación escolar por entenderla —ó querer hacernos entenderla— una práctica extinta. Es cierto que, en forma, la distribución de las personas ha variado de cómo se conocía a cómo se conoce. Decir que ‘los blancos deben ir con los blancos y los negros con los negros’ sería atentar contra la mentalidad actual —¡una locura, dirían!—, y bastaría poco de algo así para

que todos los medios mediáticos del mundo mundial se pusieran manos a la obra para conseguir un titular lo más llamativo posible.

Desde el estudio de Juan Pablo Valenzuela<sup>276</sup>, podemos encontrar un recorrido desde las terminologías donde se apoya la idea de segregación. Un concepto que “es multidimensional, que puede ser reconocido en distintos estadios, siendo la ‘similitud’ y la ‘exposición’ los dos más estudiados” (Massey & Denton, 1988; Gorard & Taylor, 2002); similitud como distribución de los grupos en la ciudad, y exposición como grado de interacción con miembros del mismo grupo y los niveles de acercamiento a otros. Se entiende que la segregación tiene una “dimensión social” que se refiere a la ausencia de interacción entre grupos sociales y una “dimensión geográfica” referida a la desigual distribución de grupos en un espacio físico determinado (Rodríguez, 2001).

En el caso de la segregación escolar, debemos adaptar las definiciones y encontrarnos con las posibilidades que se ofrecen dentro del ámbito educativo a la hora de separar. No hace falta recurrir a estudios clásicos donde se habla de la población negra en Estados Unidos, puesto que podemos llevarlo a cualquier ‘raza’, cultura o etnia. Incluso el nivel de interacción y los espacios que se dejan entre personas de la misma cultura por su nivel económico puede ser objeto de estudios dentro de la segregación. “La mujer y el hombre es también un posible estudio de la segregación experimentada por la mujer dentro del sistema escolar” (Valenzuela, 2010).

Vemos que la segregación, más que un hecho de separación racial, es un ejercicio de poder que se da en las diferencias, de forma que quepa la clasificación —sea espacial, física, ideológica, e incluso lingüística— y de forma que tales actos que hacen visible la autenticidad se conviertan en herramientas disponibles para separar por aulas, de delimitar los espacios, y de reconocimiento —o no— de derechos que son legítimos a cualquier personas; independientemente de su origen, lengua, sexo, orientación, género, ideología, cultura,...

Era la segunda semana de clase al comienzo del curso 2012/2013 cuando se escucha que una madre está discutiendo con la dirección del centro sobre la matrícula de su hijo. Su hijo Alfredo, nacido en España y de familia uruguaya, había sido puesto en la clase de Tercero B de E.S.O. y decía su madre que las de dicha clase no dejaban trabajar a su hijo, que éste mismo le había dicho que casi nunca hacían nada puesto que el profesorado “deja pasar el tiempo de clase”. Además, allí estaban las que no hablaban castellano, las que acababan de llegar al país, y también españolas que “parecían no haber asistido jamás a clase”. En definitiva, en palabras de la mujer, allí estaban “ inmigrantes, gitanas, y payas con peor trayectoria escolar”. Le explicaron que no era así, sino que la clase con letra A era una línea en valenciano. Su hijo, resulta, tenía

---

<sup>276</sup> Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Rios, D. (2010). Segregación escolar en Chile. *Fin de ciclo*, 209-229.



conocimientos de valenciano puesto que había ido a un colegio de España desde los seis años — como el resto—; es decir, desde la etapa de educación primaria. Al hablar con ella posteriormente, nadie le había dicho que existía tal línea y tampoco veía justo que, no queriendo llevar a su hijo a una línea en valenciano dispusieran a quienes consideraban ‘peores’ en una misma clase con la excusa de que no hablan valenciano. “Si hubiesen cinco aulas entendería que pusiesen una línea en valenciano, pero habiendo dos, parece que quieren que los españoles vayan a una y los demás que acaban de llegar vayan a otra”. Es cierto, como se ha explicado, que en el aula habían españolas, por lo que no era tanto una separación de origen racial, sino cultural.

En tal separación, como elemento de legitimación segregacionista, la barrera idiomática del valenciano era usada como herramienta de separación y no como una lengua, una cultura, que puede estrechar vínculos y abrir nuevos caminos en la vida. Es también cierto, como se puede comprobar, que tal línea valenciana no era así en una forma completa, sino varios módulos que se daban en la “llengua de la nostra comunitat”, como nos decía una profesora de Lengua Valenciana. También era cierto que, al comenzar el curso, la distribución se hacía por un nivel de estudios donde en una clase estaban aquellas que habían permanecido en el sistema educativo español —la mayoría de origen español, y payo— y, en la otra, jóvenes familiares de inmigrantes llegados al país, o gitanas no escolarizadas durante la etapa primaria, o payas cuyo bagaje (comportamiento/meritaje) escolar no parecía del todo positivo. Pero esto no lo reconocería la dirección del centro, tampoco parte del profesorado, pero sí las familias, incluso el cuerpo estudiantil, quienes repetían en cada curso que “en el A van los listos, y en el B los tontos”. El hecho a destacar también es que la mujer, quien por supuesto quería lo mejor para su hijo, argumentase desde el propio discurso que había situado a su hijo en una clase que no merecía. Su hijo era de familia inmigrante, sí, “pero no era tonto, y no merecía estar en esa clase”. Lo preocupante, sin duda alguna, es que Alfredo pasaría a la clase del grupo A, pero las diferencias entre los distintos grupos seguirían dándose hasta finalizar el curso.

*De la entrevista con Dylan, Soukaina e Ismael, alumnado de 1 de E.S.O:*

Soukaina.- Primero A es el primero más listo y los otros... son listos pero...

Ismael.- Algunos, tres alumnos de Primero B, son más listos que seis del A.

Dylan. El ‘Moha’... (refiriéndose a Mohamed)

P.S.- ¿Son en su mayoría de otros países?

Todos: Sí.

Ismael.- Y los del C ni te cuento...

P.S.- ¿Qué ocurre con los del C?

Dylan.- Dicen los profesores que se suben a la mesa.

Ismael.- A tocar las palmas.

Dylan.- Y en Primero B siempre la lían.

P.S.- ¿En Primero A no hay extranjeros ni gitanos?

Dylan.- Un rumano, ella (se refiere a Soukaima que es de Marruecos), y yo que soy medio.

P.S.- ¿Qué significa medio?

Dylan.- Que soy de padre gitano y madre paya. Un quinquillero.

Ismael.- Y ya está.

---

*De la entrevista con Enrique, Alejandro y Sofian, alumnos de Cuarto de E.S.O (ámbito de diversificación):*

P.S.- ¿Y actividades para vosotros?

Enrique.- Estamos en un grupo que es ‘Diversificación’ y somos ‘los de diver’, ‘los apartaos’. Ahora hay una excursión a Benidorm y no nos han dicho nada. Dicen que no hay autorización... Hicieron una ruta en bici y pasó lo mismo.

P.S.- ¿Por qué?

Alejandro.- No sé... por que somos de Diversificación.

---

*De la entrevista con Ángel y el Domi, alumnos de P.C.P.I.:*

P.S.- ¿Eres de Alicante y estudias en las Lomas?

Ángel.- Sí, estudio P.C.P.I.

P.S.- ¿Qué es un P.C.P.I.?

Ángel.- Eh... donde están todos los tontos.

(risas)

Domi.- Es un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

Ángel.- Vamos, donde te ponen cuando creen que eres tonto.

## 5.4. Etnocentrismo en un entorno multicultural

“La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural”.

(Bourdieu y Passeron, 1977)

En el año 2015, el centro cuenta con un total de 472 estudiantes, entre los cuales podemos observar cuatro grupos culturales, principalmente: españolas de etnia paya (50%) y de etnia gitana (30,7%), de cultura musulmana —de Marruecos y Argelia— (12,2%) que, en general, han nacido en España o vinieron a muy temprana edad, y nacidas en el extranjero de otras culturas (representando un 7,1%; Senegal, Jordania, Ecuador, Uruguay, Rumanía, Guinea Ecuatorial, Guinea Bissau, República Dominicana, Colombia, Armenia, Georgia, Camerún, Venezuela y Cuba). Del total de alumnado participante en las entrevistas, viniesen de donde viniesen, nadie expresaba sentir representados sus orígenes con la “cultura” del centro, la hegemónica, que pertenece a lo que conocemos como Estado-nación de España, o haber visto un intento por parte de éste para que quedasen representadas sus ideologías, valores y/o particularidades en el aula. En palabras de la que fue directora en el curso 2014-2015, se llegó a pensar como un “alivio” el que descendiese la matrícula de alumnado inmigrante ya que era “más sencillo poder llevar una práctica educativa normalizada”.

*De la entrevista a Enzo, profesor de Música:*

Lorenzo.- Cuando hablamos de que el alumnado no siente el centro suyo, es normal. La imagen que tenemos de centro es de un centro payo, blanco, alejado de sus ideales, que por otro lado es la única forma en que nosotros sabemos hacerlo.

---

*De la entrevista a Paula, Alfredo y Djebrin:*

P.S.- Tú (a Djebrin), por ejemplo, llevas aquí toda la vida, ¿crees que tus padres podrían sentirse identificados con el sistema educativo? ¿Piensas que se tiene en cuenta todas las culturas y todas las historias?

Djebrin.- ¿Aquí?

P.S.- En el sistema educativo, en lo que estudias.

Djebrin.- Creo que no. Hay ciertas culturas que no se mencionan en los libros de historia y que más adelante aparecen como culturas que podrían haber sido importantes, ó que podrían haber tenido una época de oro, como la tuvo España en su época. Y esos imperios, esas sociedades, aparecen marchitadas. Y tienes la idea de que esa gente siempre han sido inhumanos y no piensas nunca que esa gente en su época fue una civilización. Los libros fomentan los imperialismos europeos, el nacimiento de los Estados Unidos, pero no se tienen cuenta los imperios de Sudamérica o África.

Alfredo.- De Sudamérica no se habla nada. Mis padres se quedan alucinados cuando hablo con ellos y no sé de qué están hablando porque, a no ser que me lo expliquen ellos, no sé nada de allí, que es de donde es mi familia.

P.S.- ¿Y eso no es importante? Saber de dónde vienes...

Alfredo.- Está claro que sí. Es que, si es historia, debe ser de todo el mundo, y no de Europa solamente.

Al igual que ocurriese con el apartado 4.1 Formación del profesorado, somos conscientes de que el tema a tratar ahora es complejo, que existen numerosas investigaciones al respecto —casi, podríamos decir, todo el trabajo llevado a cabo por parte de la Antropología de la Educación, Cultural y Social, así como otras ciencias, ha tratado de responder al paradigma que se genera dentro de espacios multiculturales. Creemos, sin embargo, que todo el trabajo presentado habla, en menor o mayor medida, de esto, precisamente. Cuando hablamos de ‘cultura juvenil’, de ‘resistencias’ y/o ‘luchas’ intergrupales, de la visión interpersonal,... en todo ello, sin duda existen matices de actitudes etnocentristas frente a entornos multiculturales. Podríamos, asimismo, yendo al epicentro del discurso educativo, afirmar que la escuela, por su carácter homogéneo y amparado bajo la construcción política de un Estado-nación, no posee herramientas suficientes para hacerlo de otra forma y que, por tanto, en su intento de homogeneizar, excluye lo diverso en su largo espectro de posibilidades. Este tema, al igual que otros donde cabría un análisis mayor, no pretende ser obviado, sino un punto de referencia para los estudios venideros que de éste se procedan.

Durante el trabajo de campo, a lo largo de más de cinco años previos y durante, no se han originado ningún tipo de actividad intercultural donde se pusiesen en valor las culturas que aparecen con insistencia entre el cuerpo estudiantil y el barrio. Además, y como peso añadido a lo anterior, no se ha consultado con las personas el cómo abordar tales temas. El acercamiento, por tanto, del centro a la diversidad cultural, podemos decir que es un acercamiento unidireccional,

en tanto que se mueve sobre una estructura rígida, jerárquica, donde la cultura dominante espera que el resto se adapte a ella como única vía posible. Vemos que a día de hoy se han variado algunas nociones —sobre todo de tipo cosméticas— donde aparece recogida la necesidad de hablar de las demás culturas, pero que está pensada para ninguna de ellas. Así, como expusieron Bourdieu y Passeron<sup>277</sup> en su trabajo, aún hoy “la escuela es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” en un momento y un lugar donde “no existe una cultura legítima” puesto que cualquier cultura es arbitraria. En ello, “la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales”.

## 5.5. Relaciones de lucha, conflictos de intereses

Aunque en los informes del centro —como la PGA y la propuesta de dirección— se recoge la importancia de las relaciones con todos los agentes que conforman la comunidad educativa y dicen —que no reflejan— que éstas se están dando de forma efectiva y positiva, veíamos que dichas prácticas no se entendían de la misma forma por las que conforman la comunidad educativa, fuesen familiares, trabajadoras en ámbitos sociales, colectivos, o el propio alumnado.

La programación del centro expresa que se mantienen vínculos estrechos con entidades sociales del entorno como la Consellería de Bienestar, el Ayto. de Alicante, Programa de Jóvenes Solidarios, Comisión de Escolarización, FAGA, Fundación Secretariado Gitano, y las Asociaciones Losana y ASFAMER. Habla de relaciones con familiares y quienes trabajan en el ámbito social dentro de la zona, con el alumnado, y su importancia dentro de las tomas decisivas del centro. Todo ello queda recogido dentro del discurso que describe el entorno desde la institución educativa, lo cual no significa que haga una definición exacta, ni correcta, ni al menos cercana a la realidad concreta. A colación de ello, se decide reconocer la importancia que merece tal hecho una vez descritas y conocidas las partes que intervienen en el proceso de educación del alumnado.

Las particularidades del alumnado no son, en términos prácticos, diferentes a las de otros centros educativos. Las personas, sean de donde sean, somos diversas. El alumnado del centro es visto, en su mayoría, salvo los grupos que promocionarán, como una amenaza hacia el sistema educativo que provee y prevé una línea de actuación común.

---

<sup>277</sup> Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

*De la entrevista con María, profesora de Física y Química:*

María.- En el centro te encuentras muchas cosas y aquí, aunque prima lo malo, está claro que encuentras gente buena, pero al principio te enfrentas a una situación que te supera y sabes que la dinámica de trabajo no va a ser la misma, y debes acostumbrarte.

El alumnado, en un primer momento, parece no ser consciente de la posición que tiene frente al profesorado y la dirección del centro. Tras preguntas no directas acerca de cómo se sienten en cuanto a su relación con el cuerpo docente y su poder dentro del centro, expresan sentirse poco integradas. El proceso de actuación se lleva desde la administración y el profesorado, quienes deciden la problemática existente, lo problematizan, y resuelven según sus convicciones. El alumnado, en el mejor de los casos, dispone de un espacio donde reclamar sus inquietudes —que serán o no atendidas dependiendo de la voluntad del cuerpo docente.

De la entrevista a Alí, alumno de Cuarto de E.S.O.:

P.S.- ¿Crees que, en general, hay un ambiente de respeto el centro?

Bilal.- Yo creo que no.

---

De la entrevista a dos alumnos de Tercero de E.S.O.:

P.S.- ¿Da la sensación, con todo esto, de que el centro os pertenece?

Ambos.- No.

El profesorado —como puede ocurrir en el resto de centros— acude en su coche y poco tiene que hacer en la zona una vez termina su horario. Las características de las que se han hablado hacen, sin embargo, que se requiera de una empatía y conocimiento mayor hacia la comunidad que les rodea —donde desarrollan su enorme tarea de enseñar y aprender— para entender, actuar y pensar desde las bases propias de éste. No se ha podido observar ningún dispositivo mediante el cual, el centro educativo, invite a la participación ciudadana, aunque la visión por parte del profesorado (siempre hablamos de la mayoría, que no representa a la totalidad) exprese que es con la gente de la zona con la que no podría tratarse puesto que no saben comportarse, expresarse y/o convivir. El barrio siempre parece ser, desde el prisma del centro, el que no quiere acercarse; el que permanece lejos. El centro, visto por el barrio, es quien dispone de vallado, el que no responde a sus necesidades, y el que permanece estanco en su poder-saber.

*De la entrevista a Enzo, profesor de Música:*

P.S.- ¿Cuál es la visión del barrio hacia el instituto?

Enzo.- Pues una visión de independencia, por lo que es un centro al que se le roba, se le estropean las ventanas y se le agrede. Si no te responsabilizan de lo que es tuyo para cuidarlo y respetarlo, pues se ve como una agente extraño a tu entorno. Una especie de centro penitenciario.

*De la entrevista a Chelo, educadora de la Fundación Secretariado Gitano:*

P.S.- ¿Crees que el sistema educativo procura un acercamiento para que trabajadores sociales, educadoras, familia, el profesorado y el centro educativo estén en comunión, con un objetivo único y final que es el de educar?

Chelo.- Creo que no. Sé que no. Creo que es un flaco favor lo que hace ya que, lo práctico, realmente no se está haciendo.

No son un hecho aislado que las relaciones carezcan de un vínculo afectivo, y por tanto de respeto, entre el centro y las familias, o el centro y el alumnado, sino que también existen roturas en los hilos de comunicación entre el I.E.S. y trabajadoras en ámbitos sociales del entorno. Agentes externos que ya no lo son tanto y que han ido ganando terreno dentro de la visión del sistema educativo de educar a las personas. Bien es cierto que se ha pasado por un momento en el que se entendían a tales agentes como ‘nuevos conocedores’ de la realidad, ‘asesores perfectos’ en tanto poseen un conocimiento legítimo sobre lo que está sucediendo.

Estamos, así como recoge Jesús Segovia<sup>278</sup>, en un momento donde el “asesoramiento se encuentra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo”. En el informe llevado a cabo por la dirección, se habla sobre las familias y su relación con el centro. La participación de familiares, según éste, es escasa, tanto en órganos como el consejo escolar como en el A.M.P.A., donde las asociadas representan un 14% del total. Contactamos con el A.M.P.A a la hora de hacer las entrevistas con familiares, obteniendo de la conversación con la presidenta que tan sólo eran 2 madres quienes participaban en ella; un resultado bastante alejado del que hablaba la dirección y que no llega al 1% del total.

*De la entrevista a Lola, profesora de Lengua Valenciana:*

P.S.- ¿Has tenido oportunidad de hablar con las familias, más de tú a tú, y no sólo por temas de tutoría?

Ana.- Hombre, no con todos, pero es cierto que con algunas situaciones te acabas familiarizando y no hace falta...

En cuanto a esto, podemos afirmar que el centro no dispone de ninguna vía efectiva de comunicación y las relaciones, por dicho aspecto, son mínimas, nulas, y no comprenden la idea de Comunidad Educativa como tal.

## 5.6. Orientación

Completamente ligado al centro, encontramos el departamento de orientación, que en nuestro caso es llevado por el psicopedagogo del centro, psicólogo y pedagogo que el curso 2014/2015

---

<sup>278</sup> Segovia, J. D. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-31.



pondría fin a su carrera profesional por jubilación. Han sido muchos y muy clarificadores los encuentros que hemos tenido a lo largo de los cursos, puesto que se pudo tener acceso a numerosos documentos que daban pautas imprescindibles a la hora de conocer el centro, su discurso, y las orientaciones que desde él se dan hacia el alumnado. Lo primero que cabría destacar: la relación de dicho departamento con el centro educativo y, con carácter más específico, con la dirección del centro.

El psicopedagogo comenta a comienzos del curso 2014/2015 que su relación con la dirección es escasa, prácticamente nula, puesto que han habido varios desacuerdos a la hora de revisar las adaptaciones curriculares y las que tendrían acceso a ellas debido a diferentes problemas de adaptación. Estas adaptaciones, de las que ya hemos hablado en el apartado del Currículo, deben ser propuestas por quien es docente-tutor/a del estudiante, para luego ser evaluadas por el orientador. Muchas de estas adaptaciones, según sus propias palabras, estaban siendo utilizadas como una forma de ‘despeje’ de las aulas, donde parte del alumnado que ‘molesta’ al profesorado es apartado a programas donde se puede tener un mejor ‘seguimiento’. Fuera de las grabaciones, y más avanzado el curso, cuando existía una mayor confianza entre nosotros, reconocía que la dirección hacía uso de dichos programas para favorecer a docentes más afines a la dirección<sup>279</sup> y así, al mismo tiempo, disponer de más recursos. Sobre esto cabe decir que estaba en manos de inspección. Asimismo, son tres las que, además, expresan su malestar con el inspector de educación, debido a que se encuentran en un momento de elecciones donde el que hay en estos momentos parece no querer “remover tales asuntos” por no dejar las aguas turbias —no implicarse demasiado— en caso de no ser reelegido.

*De la entrevista con José, orientador del centro:*

José.- Hay chavales en 1º C y 2º C que son repetidores, además de esto les están dando un programa de compensación educativa y, además, les han hecho una adaptación curricular significativa. Además, cuatro de ellos vienen por la tarde al PAE y, además, están saliendo a PT<sup>280</sup>, que son cuatro horas semanales con una PT cuando por Ley no pueden estar en tantos programas. Y luego hay otros que no tienen nada. ¿Por qué? Por que han hecho los grupos como los han hecho: “tú al C, tú al B, y tú a tal”... pues ahí está, sin orden ni concierto.

P.S.- Y eso se refleja en lo que se refleja, que no me compete a mí describir.

José.- Y eso se refleja en la sociedad, que es de nuestra incumbencia.

---

<sup>279</sup> El hecho, contrastado con la opinión de docentes, es que la dirección disponía a varias docentes como encargadas de los grupos de apoyo —adaptación curricular— donde, en muchos casos, la matrícula de alumnado no coincidía con el número real de quienes asistían al grupo. En esto, habían mejores horarios para docentes encargados y, en muchas ocasiones, lo que debería ser un aula con 30 personas se convertía en un grupo de 2-3. Esto “resulta conveniente para aquellos profesores, como la de Francés, que dan cuatro clases a la semana a grupos de 5 chavales, y luego se pasa las horas en la puerta del centro fumando”, me comenta José Luis.

<sup>280</sup> Las siglas P.T. corresponden a Maestro/a de Pedagogía Terapéutica.

El hecho de que exista tal variedad de adaptaciones no es más que una muestra de cómo la propia educación establece canales mediante los cuales exista la posibilidad de ‘apartar’, aunque se quiera decir ‘adaptar’, a quienes no puedan establecer un seguimiento del curso estable y eficaz. El camino se representa unidireccional, por tanto, debido a que no es la educación quien en realidad se está adaptando para el estudiante, sino al revés y con una vía de sentido único. La orientación, en este sentido, es la de poder prefijar unas rutas inalterables que sostengan el *status quo*, la base hegemónica cultural normalizada, de forma que cualquier interrupción en el proceso sea motivo de ‘re-colocación’.

José.- Cuando esto se plantea te dicen que “aquí se hace de esa manera”. Te encuentras, entonces, en primero, que existe un tapón donde se meten a todos los chavales que cumplen estas “peculiaridades” y que, por tanto, es inviable llevar como curso. Me parece una barbaridad, aunque sea simplemente a nivel técnico. ¿Qué sucede? Que ese chaval llega a segundo con prácticamente 16 años y se quiere largar. Y ya está. Ya lo has tirado del centro.

P.S.- Ya está excluido.

José.- Ya está excluido...

(...)

José.- La cosa es que tenemos un 90% que se queda por el camino y que no tenemos nada que ofrecerles. Tenemos un ciclo superior, y muy específico... es de artista fallero. Las chiquitas vienen a preguntar qué pueden hacer cuando acaben y les tienes que decir lo que tienen en *otro sitio*. Algunos de ellos no podrán hacerlo por que la nota media no les llega o no tienen preferencia de plaza por no ser del centro de destino, cosa que si lo tuviésemos aquí tendrían la oportunidad de quedarse, que tal vez no estaría en su primer lugar de preferencia, pero que tal vez no se quedaría perdido por ahí “apedreando perros”. Esto es muy grave, lo veo grave.

A la pregunta ‘¿hacia dónde se orienta?’ podemos responder que la orientación a estudiantes de barrios obreros se predispone, en la gran mayoría de casos, hacia salidas profesionales de cualificación media, en pocos momentos de carácter universitario, donde se ven pautas más características a las ‘competencias’ que posee el alumnado en una primera instancia.

Los chavales de la escuela de Paul Willis que acababan trabajando en una fábrica, ahora son estudiantes que requieren de una titulación para poder ejercer trabajos de baja cualificación, pero el destino es similar en cuanto al concepto preexistente para alumnado de los barrios donde se ha trabajado y vivido durante estos años. Ellas, que parecen siempre tener ‘dones’ especiales para ser peluqueras o esteticistas, algunas ‘podrán’ —a ojos de la academia— ser cuidadoras infantiles o de mayores. Ellos, mecánicos o electricistas, donde la orientación que se les ha dado no contempla el poder ser técnicos en robótica, o cirujanos. Y para ello no sólo se disponen medios desde el centro, sino también fuera de éste; en el entorno.

En su mayoría, salvando alguna modalidad que parece querer abrir nuevas posibilidades en cuanto a formación y oportunidades laborales, encontramos una formación en los distintos centros de la zona orientada hacia trabajos menos cualificados, de carácter manual —trabajos obreros—, pero también era curioso observar que muchos de las posibilidades recaían en trabajos de carácter social. Este dato quedaba constatado al pensar en las que trabajan en el ámbito social encontradas.

En su totalidad, ya no mayoría, eran profesionales que antes habían vivido en el propio barrio —o un barrio adyacente— donde realizaban su trabajo. No sabríamos decir si existe una predisposición por parte de la gente de barrios obreros por trabajos sociales, de trabajo en comunidades, o de educación o acción social —donde podría colocar mi propia existencia profesional—, ó existe una inclinación por parte del Ayuntamiento y de las Asociaciones que trabajan en el área a contratar a quienes han desarrollado su experiencia de vida en los barrios por tratarse de gente que conoce de primera mano la realidad social con la que va a encontrarse. Lo cierto es que, tanto la formación existente como la orientación laboral en los centros educativos, parecen haber encontrado una nueva salida para jóvenes de la zona.

Si antes sólo podíamos encontrar estos trabajos manuales de los que hablábamos, ahora parece que existe un nuevo paradigma social donde se reconocen a jóvenes de familias obreras como personas con un alto grado de empatía social, de comunidad y, por tanto, favorables a desarrollar este tipo de trabajos. Ahora bien, el hecho a analizar debe ser si escogen su camino por voluntad propia, o por una serie de consejos y predisposiciones que se dan desde su entorno (orientación en el centro, oferta formativa en los alrededores, imposibilidad de acceso a la universidad debido a las adaptaciones donde han sido posicionadas, influencia de profesorado y del departamento de orientación,...).

A la pregunta ‘¿desde dónde se orienta?’ tenemos que situarnos en un espacio más amplio que el que hemos estado describiendo. Para responderlo, es clave fundamental el observar también a las asociaciones que colaboran en el centro educativo, del ámbito social, pero igualmente — como responsable de la propia formación de las personas— las ciencias desde las que cada cual agente procede. Cada cual, desde su base ideológica y su discurso profesional, parecen orientar e intentan establecer unas vías que respondan, en cualquier caso, más a su permanencia dentro del sistema que a la propia resolución del conflicto que está generando una educación bancaria —reproductora del modelo capitalista donde cada persona tiene un lugar—, del cual será muy complicado moverse individualmente, e imposible hacerlo como comunidad.

Las etnografías, o autoetnoecología, que hemos presentado posee un valor fundamental para nuestro trabajo por múltiples razones. Primero de todo, porque nos ha acercado a conocer a las

personas y grupos que conforman la Comunidad Educativa y el entorno donde se presentaba el estudio. Nos ha ayudado a localizar los distintos discursos que se dan en el centro educativo, en el barrio, en los grupos de amistades, en el vecindario; de forma que encontrásemos las analogías y las diferencias que los enmarcan. No sólo en observar las disimilitudes, sino en poder también establecer puntos de referencia comunes, se encuentra la oportunidad de actuación conjunta y transformación de la situación desde todas y para todas las personas.

El conocer de forma holística el terreno, lo que ha venido siendo el ‘campo de batalla’, nos ha permitido establecer vínculos de confianza con dicha comunidad, con sus grupos y su gente. Estos conocimientos, que han sido mutuos, han sido el pilar fundamental desde donde construir los nuevos paradigmas desde donde comenzar a trabajar colectivamente. Por un lado, la confianza para que el trabajo fuese en comunidad y de igual a igual —horizontalmente—. Por otro lado, la concienciación, que ha sido el camino hacia una implicación mayor de las personas.

Sabiéndose en un momento y lugar concretos, analizando su participación, sus oportunidades y limitaciones, dejando paso a nuevos imaginarios,... Todo ello ha consolidado un punto de referencia desde donde la Comunidad Educativa podría comenzar a trabajar en base al empoderamiento. Dicho empoderamiento generaría, asimismo, confianza en el grupo y en las personas individuales. Confianza en sí mismas y en las demás. Confianza, sobretodo, de que su participación era importante, fundamental e imprescindible.

Gracias a las etnografías hemos podido recapitular toda la información observada, las entrevistas, las charlas, etcétera; y esto nos permite adentrarnos en sus estilos de vida, en los escenarios a los que tienen acceso en su día a día, nos acercan a su cosmovisión de las cosas, a su ‘estar en el mundo’, dando una respuesta a los porqués —hasta ahora descritos desde discursos ajenos, desde la alteridad de quienes no viven ni conviven allí— desde las voces de quienes allí forman su presente. Desde dicha voces queríamos construir el futuro, y es en esto donde las etnografías —como fuente de información primaria— nos acercan.

Por último, y siendo el objetivo principal del análisis que hemos llevado a cabo, el conocimiento holístico del entorno y las personas, la confianza e implicación generada, ha sido el vehículo para proseguir con el proyecto de Investigación-acción participativa. Una IAP que ya no comenzaría desde lo desconocido gracias al trabajo previo junto a la comunidad y que, como objetivo último y sustancial de la presente investigación, generase tal emancipación en las personas que la única vía posible fuese la de transformar la realidad.



**TERCERA PARTE: ACCIÓN PARA LA  
TRANSFORMACIÓN**

*Mt Miguel  
Hernández*





## 1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPANTE

Aunque las académicas, sea desde la antropología o cualquier otra ciencia social, tendrán nociones sobre la Investigación-acción participativa (en adelante, IAP); las páginas presentes — como ya hemos dejado constancia— se pretenden para toda persona que esté interesada en transformar la educación de su zona, de revivir nuevas experiencias con la gente de su barrio, y de luchar por un lugar a través de aquello que hemos llamado utopía. Es, por tanto, definir la IAP<sup>281</sup> puesto que, en nuestro caso, ha sido el camino para dicha *utopía* (que es sinónimo de *sueño*, pero en ningún caso de imposibilidad) y materializarla. “El método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión del hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas” (Martínez, 2009; p.28). Según el mismo autor, ésta ha tomado dos vertientes: una sociológica, desarrollada —entre otras personas— por Kurt Lewin (1946-1992), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1979); y otra más educativa, reconocida a través del trabajo de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), Lawrence Stenhouse (1988) y John Elliot (1981 y 1990). Pero vayamos al comienzo.

### 1.1. IAP como puente hacia la transformación social

Si bien hasta la mitad del S.XX la investigación en ámbito sociales se restringía — prácticamente— a estudios cuantitativos (método científico propio de las ciencias naturales, o ciencias duras), son varios años más tarde cuando surgen distintas posibilidades para el avance de ésta: el enfoque cualitativo, que se desarrolla en profundidad en los estudios sobre educación. Entre 1960 y 1970 se comienza a generar en América Latina una corriente en la que confluyen la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Filosofía de la Liberación, y la IAP (Ortiz y Borjas, 2008; p.617) en lo que se conocería como “paradigma emancipatorio”. Fals Borda, que como veremos se propone como fundador (entre otras) de la IAP, la define como “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno” (2008, p.3). Para el autor, las siglas IAP representan mejor lo que se pretende desde la Investigación Aplicada debido a que “es preferible [...] especificar el componente de la acción, puesto que deseamos hacer comprender que se trata de una investigación-acción que es participativa y una investigación que se funde con la acción” (Rahman y Fals Borda, 1992; p.207). En ella, la teoría y la práctica no caminan separadas, sino que presentan un “ritmo interpretativo”, un proceso común, y único (Cendales, Torres y Torres, 2004).

---

<sup>281</sup> Utilizada en América Latina como PAR (Participatory Action-Research), adoptando la derivación de la palabra inglesa, así como en países del norte y centro de Europa.

Es cierto que Kurt Lewin aparece en muchos textos mencionado como el padre de la IAP, y en cierto modo así es, pero fue Fals Borda, entre 1925 y 2008, quien desarrolla la tendencia sociológica de la IAP en Latinoamérica, cuyo auge tuvo lugar en el I Simposio Mundial de Investigación Activa (Cartagena, Colombia) en 1977; momento de la historia donde eran “necesarias y urgentes” las transformaciones radicales en la sociedad a través de quienes habían sido “víctimas” de los sistemas dominantes y de las denominadas como ‘políticas de desarrollo’ (Rahman y Fals Borda, 1992). En tal simposio, además de Marx, se destacó el trabajo de Gramsci como “importante guía teórico” (p.15) de quién tomaron la categoría del ‘intelectual orgánico’ (agentes externos debían establecer relaciones horizontales con el pueblo si pretendían incorporarse a una vanguardia ‘orgánica’). Hasta dicho año, en palabras de los autores, el trabajo se había constituido desde el activismo, hecho que procuró dar importancia a técnicas innovadoras de investigación tales como la ‘intervención social’ y la ‘investigación militante’ (p. 14). Dicho activismo sería reemplazado por la reflexión, sin que se perdiese el impulso en el trabajo de campo (p.14), amparada por la necesaria *concienciación* (“conscientização”), así como el *compromiso* y la *implicación* en el proceso social, destacada por Paulo Freire. La persona investigadora, por tanto, debía “involucrarse en las luchas [...] y estar dispuestas a modificar las ideologías” (p.15). Adam Smith, a través de su definición de ‘equidad’, mencionaba la “participación en el sentido de compartir el producto del trabajo social”. Traducir tales ideas llegó a ser el trabajo de varias personas alrededor del mundo, que podemos encontrar recogidas en las bibliografías de Fals Borda (1987 y 1988).

Tan sólo cinco años más tarde, en 1982, se haría la primera presentación formal sobre la IAP en el Décimo Congreso Mundial de Sociología (México), donde ésta lograría establecer su “identidad” y su avance “desde cuestiones comunitarias, campesinas y locales”, a “complejos problemas urbanos, económicos y regionales” (Rahman y Fals Borda, 1992; p.15). Por otra parte, podemos observar que el reconocimiento de ésta tipología investigadora se reconocería también por parte de la ONU<sup>282</sup> como “alternativa viable”, lo cual contradice sus prácticas de ‘donaciones’, entrega de recursos y “expertas-técnicas”; y lo cual significaría un alcance ‘mundial’ que muchas disciplinas ‘aprovecharían’.

En este momento histórico tan particular, las investigadoras vieron la necesidad de emplear el ‘método comparativo’ (Nicaragua, México, o Colombia: Fals Borda, 1988) y descubrieron la “necesidad de preparar un nuevo tipo de activistas sociales” que supondría un periodo de expansión donde la IAP cobraría “madurez intelectual” (Ibid., p.16). Durante esta etapa, los autores que venimos mencionando criticarían que la IAP, a medida que cobró respetabilidad entre

---

<sup>282</sup> Organización de Naciones Unidas

la academia, se hizo común entre el funcionariado y la comunidad investigadora, que entendían su trabajo como una IAP “cuando en realidad hacían otra cosa” (p.16).

Sin irnos tan atrás en el tiempo, hoy en día —y concretamente en España— surgen investigaciones enmarcadas como IAP que también, en el fondo, son otra cosa; un ejemplo, como veremos detallado durante las etnografías en este trabajo expuestas, lo podemos encontrar en las Comunidades de Aprendizaje propuestas por Ramón Flecha. Éstas, aunque no se reconozcan directamente como una IAP, tienen en sí la idea de representar un cambio; pero no la transformación de la que habla Paulo Freire (de quien surgen dichas Comunidades de Aprendizaje) o Fals Borda. Tal vez, en su puesta en escena, han pasado de ser lo que pretendían para resultar en una manera de crearse un espacio dentro del paradigma educativo español que poco resuelve. Como recuerdan los autores de *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*, la IAP, a la vez que debe recoger una búsqueda rigurosa de conocimientos, “es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes”. Sobre éstas se detallan aspectos de forma más detallada en el apartado de los modelos educativos analizados en la tercera parte de la presente investigación.

En parte —retomando parte de la fundamentación teórica habida en cuanto a la etnografía, y la importancia de ésta para comprender un entorno que se pretende transformar— debemos a los esfuerzos de Harry Wolcott (1993) por situar la etnografía aplicada a contextos educativos que ésta procurase mantener sus dimensiones antropológicas, sabiendo exactamente cuál es —debe ser— su propuesta y cuál es su intención, a pesar de las múltiples formas a través de las cuales puede hacerse (Velasco, 2003). Existen, y es por ello su diferenciación, elementos que la hacen particularmente especial para ser aplicada en contextos educativos, siempre y cuando se respetasen los principios que durante décadas se han ido extrayendo desde los trabajos realizados. Además de esto, Velasco y Reyes (2011) harían notar la relación estrecha entre el profesor y el antropólogo desde la cotidianidad del trabajo, “donde se discute acerca del papel de la etnografía en el desarrollo de la investigación educativa por parte del maestro; aclarando que la reflexión se dirige hacia el profesor frente a grupo y no al investigador docente. Se presenta la etnografía y su utilidad en el apoyo del trabajo pedagógico en la escuela, así como para ejercitar la visión holística y abordar las cuestiones escolares; como una alternativa metodológica y un contexto teórico en el análisis y reflexión de la práctica educativa cotidiana”. Por tanto —como ya hemos dicho— la etnografía nos ayuda a conocer y analizar, mediante la escucha, la observación y la participación, el entorno que se pretende transformar; y, por tanto, supone la base —el trampolín— para comenzar una IAP-

En el país donde tuviera el I Simposio, en Colombia, se desarrollarían una cantidad de trabajos en relación a la educación de forma exponencial con la suma de distintas autoras—desde distintos campos sociales— y sus trabajos: Bernardo Restrepo, María Salazar, José Federman Muñoz Giraldo, Josefina Quintero Corzo, Raúl Munévar, entre otras (v. en Colmenares, 2012; p. 104). En Argentina también se concluirían bastantes estudios, destacando el trabajo de Marta Iovanovich en lo referente a la educación de adultas. En los años 70, Carr y Kemmis (citados por Suárez, 2002) encuentran razones en la reivindicación de la docencia como profesión otorgando un interés particular a los procesos deliberados y prácticos. En Europa, la corriente toma fuerza especialmente en España a través de los estudios de Pérez Serrano (1998). En Gran Bretaña, John Elliot y Clem Adelman llevaron a cabo el proyecto Ford de Enseñanza, y, por su parte, Lawrence Stenhouse a cargo de un Proyecto de Humanidades, lo cual dio un impulso a “resurgir en la metodología de investigación-acción en el campo de las ciencias de la educación” (Colmenares, 2012; p.105). Otras escuelas, como la ‘escuela de educación crítica’ desarrollada por Paulo Freire e Iván Illich, convergerían con la IAP.

Como ejemplos citados por Rahman y Fals Borda (1992, p.14), podemos observar que desde la antropología se acudiese a una “antropología social de apoyo” (Colombes, 1982; y Hernández, 1987), desde la etnología se acercaría a las culturas nativas y locales con un “esquema de referencia participativo” (Stavenhagen, 1986; y Bonfil Batalla, 1981), donde, en palabras de Rahman y Fals Borda (1992, p.17), se iría más allá de Sol Tax, Lévi-Strauss y Lewis. Algunas de éstas personas, ente otras, llegarían a la IAP desde la experiencia del “activismo sindical” y otras desde una “perspectiva reformista”, sin que ninguna disciplina posea el monopolio en cuanto a su aplicación (Greenwood, 2000).

Según recogen Marielsa Ortiz y Beatriz Borjas (2008), en el año 2004 el CEAAL<sup>283</sup> crea una red de organizaciones no gubernamentales de Educación Popular (fundada por Paulo Freire en 1982). Orlando Fals Borda, de quien se había solicitado su opinión al respecto, expresó que “ahora se complementan mejor las enseñanzas freirianas con la investigación-acción participativa”. Las ideas de Fals Borda, en tanto a la IAP, y Paulo Freire, en torno a la Educación Popular, quedan latentes en el trabajo de las autoras; observando éstas que ambos priorizarían la “problematización y la reflexión sobre la práctica para su transformación” de forma que se “comprometa con el bienestar social y la equidad” (Ibid., p.626). En su trabajo, además de las relaciones expuestas, las autoras recogen una experiencia llevada a cabo en Venezuela a través de las escuelas Fe y Alegría. Ésta investigación-acción, que significa el verdadero valor de su obra, comprende varios procesos (Ibid., p.620-625), donde —entre otros— la observación de la realidad les serviría para generar una reflexión sobre la práctica educativa.

---

<sup>283</sup> Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

¿Se necesita la IAP hoy en día?, se preguntaban Rahaman y Fals Borda hace más de veinte años —y podemos en la actualidad seguir cuestionándonos—. Sí, rotundamente, debido a que todavía podemos observar que ésta es el medio para llegar a “nuevas formas más satisfactorias de sociedad y de acción” como vía de transformación de las realidades. Esto, como hemos visto, hace que la noción de utopía pierda ése carácter de ‘imposibilidad’ que los grupos dominantes han querido enfatizar. Todavía, y con mucha insistencia a nivel mundial, nacional y local, existen relaciones desiguales que generan nuevas formas de dominación; por lo que la IAP es un movimiento mundial cuyo destino es “estimular el conocimiento popular” a través de una acción que provoque un cambio social (Ibid., p.19). La IAP, que bajo dichas definiciones se confiere como forma de alcanzar una utopía (un sueño comunitario), será pues un procedimiento “heurístico” de investigación, y “un modo altruista de vida” (Ibid., p.18) donde ésta se ha estado trabajando —y se trabaja— para que las “clases trabajadoras” se defiendan de la explotación. De tal forma, podremos alcanzar “una sociedad más justa, más productiva —no en términos de productividad capitalista—, y más democrática” (Boudon, 1988).

“Gran parte de nuestro mundo contemporáneo (especialmente en Occidente) se ha construido sobre una base de odio, codicia, intolerancia, patriotismo dogmatismo, autismo y conflicto. La filosofía de la IAP estimula lo dialécticamente opuesto a esas actitudes”.

(Rahman y Fals Borda, 1992; p.19)

Ana Mercedes Colmenares (2012) expone en su trabajo parte de las experiencias investigativas realizadas por su parte durante la primera década del nuevo siglo. Éstas quedarán expuestas como “experiencias pedagógicas en el aula” (donde recoge también “experiencias pedagógicas con pares docentes”), como “investigación con fines de titulación”, y como “proyectos institucionales”. Su trabajo resultante de tales experiencias muestra la posibilidad de propiciar “espacios para el empoderamiento de la investigación en sus prácticas cotidianas de aula” (p.113); y, que todavía hoy, y con mayor razón que nunca, existe la necesidad y la importancia de seguir desarrollando investigaciones de tipo acción participativa.

En su trabajo *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*, recoge varios “rasgos distintivos” de la metodología. Entre ellos, y citando al autor Miguel Martínez (2009), encontramos que “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema”, sobre lo cual propondría la IAP como una solución para alcanzar ambos propósitos.

Antonio Latorre (2007, p.28) vería que ésta (la IAP) se diferencia de otras debido a que exige la acción como parte del proceso de investigación, donde el foco está en los valores de la persona



profesional más que en sus consideraciones metodológicas, puesto que hablamos de una investigación sobre la persona (v. en Colmenares, 2002; p.106); es decir, se pretende transformar la práctica (sea ésta social o educativa), al mismo tiempo que se procura entender dicha práctica entre todas las que la generan.

Desde tales contextos, la IAP, como su nombre propio indica, tiene tres particularidades (Eizagirre y Zabala, s.f., p.1): la *investigación* como proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico; la *acción* como representante primordial de la fuente de conocimiento; y la *participación*, donde están involucradas todas las de la comunidad junto con las profesionales (citado por Colmenares, 2002; p.109). Jara (1985), considerándola como una dimensión integrante del proceso de Educación Popular<sup>284</sup> cuyas características se basan en la no separación del sujeto que investiga del objeto de investigación, la caracteriza por su inminencia participativa, su uso para la comprensión de la realidad como un todo articulado que permite descubrir las causas de los fenómenos sociales, valoriza el conocimiento del pueblo y que permite apropiarse de la capacidad de investigar.

Nos hacemos palabra de Orlando Fals Borda (1997), en el congreso mundial de IAP cuando afirmaba que:

*“Construir un paradigma alterno requiere creatividad con el fin de seleccionar los tópicos adecuados de investigación y fundamentarlos como sujetos pertinentes de estudio y acción. Ojalá se haga esto sin peligros de violencia o amenazas de intereses creados, como ha ocurrido antes. Aquí es donde se juegan la imaginación y el coraje unidos en la construcción de la ciencia: los necesitamos a ambos con urgencia y con características holísticas, con el fin de superar nuestras presentes frustraciones y curar la parálisis parcial que sufrimos ante tan agudos problemas. Se precisa coraje e imaginación para convertirnos en constructores y defensores eficaces de culturas y civilizaciones protagonistas en la búsqueda de un desarrollo que nos dignifique, nos reconcilie con la naturaleza y abra espacios para intervenir en la definición del futuro.”*<sup>285</sup>

Han sido muchas quienes han intentado organizar en fases la IAP. En parte, esto se debe a uno de las primeras propuestas descritas por Kurt Lewin y su clásico triángulo investigación-acción-formación donde presenta ciclos de acción reflexiva (planificación, acción y evaluación). Tales fases implican un diagnóstico, un plan de acción que posteriormente será ejecutado, y la reflexión constante de las involucradas (Colmenares, 2002; p.107). Stephen Kemmis (1988) añadiría sobre el postulado de Lewin que esto se organiza mediante dos ejes (estratégico y organizativo), donde —además de lo mencionado— debe destacarse la *observación*.

Una década más tarde, Pérez Serrano (1998) expondría que tales pasos comienzan con un “diagnóstico”, luego la construcción del Plan de Acción, la puesta en práctica, la observación que

<sup>284</sup> Que más tarde se recogerá junto al trabajo de Freire y la transformación social.

<sup>285</sup> Notas del congreso mundial de Convergencia en investigación participativa. Cartagena (Colombia), 1997.

recorre todo el proceso, y la reflexión e interpretación que podrían dar una nueva replanificación en caso de que ésta fuese necesaria. Ana Mercedes Colmenares (2002) presentaría recientemente cuatro fases: descubrir la temática, coconstrucción del Plan de Acción, ejecución de tal estrategia, y cierre de la investigación. Desde nuestra óptica, no es tanto proponerla como una serie de etapas ‘obligatorias’ —precisamente, Fals Borda hablaba sobre lo ‘bonito’ de la IAP en su característica de ‘sorprendernos’—, sino de saber que existen varios pasos posibles, algunos ineludibles, en el corrido que nos disponemos a trazar al comienzo de nuestra investigación para que ésta se reconozca como IAP. De nuevo, por nuestra parte, y desde el concepto que Fals Borda comprende como primordial, y que él mismo propondría (Cifuentes, 2011) como “transformación de la realidad”, creemos que es el paso de transformación mediante la acción comunitaria la fase que no se puede eludir; de otra forma hablaremos de otro tipo de investigación.

La observación (en lo referente a ésta como la técnica de investigación ya descrita), que muchas han expuesto pero que volveremos a destacar de las propuestas por Kemmis (1988), estaría directamente relacionada con la IAP (Greenwood, 2000) debido a que ambos conceptos (observación y participación) “se conceptualizan desde una investigación colaborativa y recíproca y de una iniciativa a favor del cambio social”.

Este mismo autor, Davydd Greenwood, en su trabajo *De la observación a la investigación-acción participativa...*, aclara la noción de observación participante, no sólo a través de una crítica interna de la antropología social, sino confrontándola con las diferentes maneras en que ésta y la acción social se generan en el campo de la investigación-acción (p.29). Esta observación, que ha ganado validez gracias al contacto prolongado con la gente de las comunidades donde se proyectaba la investigación, es una parte fundamental de la IAP en tanto que es inherente al proceso en el trabajo de campo (p. 30). Desde su propio concepto de IAP, ésta aparece no como una disciplina, tampoco una facultad, siquiera un método; sino “un grupo de prácticas multidisciplinares orientadas a una estructura de compromisos intelectuales y éticos (p. 32) mediante una colaboración entre la persona investigadora y las que son “dueñas del problema” (investigación co-generativa), que desde la perspectiva de la IAP no debe ser consideradas como “informantes” que dan información a la persona “experta” (p.35); sino como expertas activas con información primordial.

En palabras de Anisur Rahman y Orlando Fals Borda (1992), “la IAP no era —ni ha sido— tan sólo una metodología de investigación con el fin de desarrollar modelos simétricos, sujeto/sujeto, y contraopresivos de la vida social, económica y política, sino también una expresión del activismo social”. Todo ello, junto a lo mencionado, resultó ser la praxis de las propias activistas (investigadoras de la IAP), hasta el punto de creer necesaria una orientación interdisciplinaria

conocida como ‘praxiología’, o “ciencia de la praxis” (O’Conor, 1987; p.13). Estas ideas, citando a (Rahman y Fals Borda, 1992) “se nutren con un regreso a la naturaleza en su diversidad y se fortalecen como una reacción de supervivencia ante los tipos y actos de dominación que tienen a este mundo medio destruido, culturalmente menos rico y amenazado por fuerzas mortíferas [...] Si la IAP facilita esta tarea (de cambiar lo habido) de manera que ganemos una libertad sin furias y logremos una ilustración con transparencia, es posible justificar la permanencia plena de sus postulados. Será su función la de producir un enlace en la práctica y la teoría. [...] Un compromiso con la vida”.

Volvamos atrás unos los años. Concretamente, a 1970. Tras la obra de Freire en esta época, *Pedagogía del oprimido*, entendida como un “evento discursivo” o “texto fundador” (Foucault, 1972; pp.199-200; y Gottlieb y La Belle, 1990), se comienzan a desarrollar trabajos en torno a lo que entenderemos como ‘investigación para la transformación social’. Esto enlaza perfectamente con la IAP, que, como hemos observado, pretende dicha tarea de transformar, y hacerlo desde la práctica-acción; y realizarlo junto con las ‘dueñas del problema’. Tardará unos años en llegar la ola del sur a la teoría occidental. Paulo Freire, desde Brasil, y Fals Borda desde Colombia, desarrollan desde distintos contextos pero símiles preocupaciones lo que hemos visto en cuanto a la IAP y la Educación Popular.

No se trata tanto de observar directamente para analizar, sino de observar (primeramente) para aprender. Se prescinde de la idea de la persona que investiga como sujeto-pasivo-objetivo ante lo que pretende analizar. Ahora se requiere de un contacto y experiencia en la comunidad con la que se va a trabajar, es necesaria una investigación aplicada, más aún implicada, y eso se consigue a través del desarrollo de una actuación junto a las personas, en el grupo, de forma que se participe del proceso de emancipación que se pretende. Esto transforma el panorama de las investigaciones en Estados Unidos y Europa, y no sólo en la Antropología de la Educación, también en la Antropología Social, y también en el trabajo de campo de otras disciplinas sociales que, desde distintos trabajos, buscan el cambio social.

Lo que antes intentaba definir el discurso de la sociedad, ahora, deconstruyéndose para volverse a construir desde una identidad de grupo con la sociedad *en* la que y *para* la que va a trabajar, se busca una figura investigadora que empatice con las personas, que conviva con ellas, que se integre en la comunidad, de forma que colabore en el proceso de emancipación de dicha población a través de poner a su disposición herramientas generadas desde su discurso propio: la ‘concienciación’ mencionada. No sólo es necesario conocer las necesidades sociales de la comunidad, sino adherirse a la comunidad de forma que agrupe los esfuerzos requeridos para transformar la realidad desde las necesidades particulares de dicho grupo.

El terreno aflora en base al papel fundamental de la antropología en el terreno educativo en los años 80, y lo hace en varias partes del mundo. Freire comienza a desarrollar toda una teoría propia de lo que la práctica educativa debe ser, y lo hace desde el prisma de la pedagogía de la acción, que generará parte de lo que conocemos como antropología para la acción. Obras, entre otras, como la antología *Conciencia: la teoría y la práctica de la liberación; una introducción al pensamiento de Paulo Freire*, editada en 1980, o *La Educación y el cambio* (1981), *Hacia una pedagogía de la investigación* (1985), *En la escuela hacemos: una reflexión interdisciplinaria sobre la educación popular* (1988), parecen el prefacio del apogeo y cambio en la visión de la comunidad académica llegado a finales de los años 80 y principios de los años 90. Es en 1989 cuando se publica la obra *La educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire, en la que se puede observar toda la esencia de los años y obras que le preceden.

Gracias a Freire —entre otras personas— podríamos decir que el campo de la antropología de la educación a nivel mundial cobra un nuevo sentido; el sentido de la transformación social. Freire (1970e, p.106) escribiría al respecto: “Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse desde la desesperanza. Si los sujetos de diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso”. Y añadía años más tarde: “el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede ser reducido a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire, 1979). Así, el autor definiría la acción y la participación como “un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vista a la creación de un poder popular”.

De las citas anteriores hay tres conceptos que son los que queremos trabajar ahora: la Educación Popular como trabajo que se adhiere a la IAP; el ‘despertar [de las] conciencias’<sup>286</sup> en las personas, que vendrá ligado al concepto de ‘hombre’ como “un ser incompleto consciente de su <<estar incompleto>>” y la acción pedagógica pretendida; y, por último —por ser éste el tema que pretendemos desde el comienzo de la discusión y el objetivo último de nuestra investigación—, la ‘transformación social’.

Paulo Freire ha sido visto en numerosas ocasiones como un ‘reformista’ (Cervantes, 1977; Rebeil, 1979; Tovar Gómez, 1980; Gajardo, 1981; y Luft, 1983; entre otras personas), o como ‘promotor’ del cambio social radical. Su trabajo, ineludiblemente e incuestionablemente, ha sido la de promover el cambio social a través de dicho ‘despertar’ en la conciencia de las personas, y

---

<sup>286</sup> En Portugués, idioma de Paulo Freire, ‘conscientização’. En inglés, traducido como ‘Consciousness-raising’

de las comunidades donde viven, a través de la revolución. Barreiro (1974) sería de las primeras en argumentar que éste ‘despertar’ se trataba de una herramienta eficaz para la creación de organizaciones populares que pudieran conducir a una acción transformadora (v. en Gottlieb y La Belle, 1990; p.13).

Freire discute conceptos como ‘*historia*’, ‘*hombre*’ (que queda recogido de forma muy concreta en la obra de Óscar Hernández, 2010<sup>287</sup>), y ‘*humanización*’; y en ellas los conceptos contrapuestos de ‘*opresión*’ y ‘*liberación*’, sin situarse en ningún lugar o tiempo en particular. De forma similar, lo hará en torno a la educación, a la práctica educativa, al profesorado y al alumnado, sin contextualizarlo en ningún sistema educativo particular. Esto, entre otras posibilidades, consigue que la persona lectora pueda relacionarlo perfectamente con su trabajo, con su experiencia, y con las de miles de personas alrededor del mundo en situaciones similares. Aborda la cuestión sobre la diversidad, sobre la agresión y la violencia, que desde motivos de ‘raza’-racismo, etnia-etnofobia, ‘clase’-clasismo, y género-sexismo, son las particularidades más inherentes a la dominación. A través de lo que entendería como ‘despertar conciencias’, nos sitúa en la acción social; que sólo puede ser determinada mediante el análisis de las formas en las que el discurso es dispuesto en una institución cultural concreta (Gottlieb y La Belle, 1990; p.10). En el trabajo de Freire, esto sería realizado a través de programas realizados desde la educación popular y ‘no-formal’, donde los temas principales habidos en programas Latinoamericanos y del Caribe giran en torno a prácticas para ‘despertar conciencias’ (“consciousness-raising practices”) derivadas de la pedagogía freiriana (La Belle, 1976).

Se trata de practicar una conciencia crítica entre la comunidad, de alfabetizar o de alcanzar otro tipo de habilidad, todo ello desde la experiencia real y concreta que se descubre a través de las familias, del alumnado, de la educación, del trabajo y los problemas sociales, entre otros muchos aspectos. Desde su noción de ‘diversidad cultural’, aparece el concepto de ‘traspasar fronteras’ (“crossing borders”) en educación (Torres, 2007), que argumentaba en base a la “imperiosa necesidad ética” de traspasar dichas fronteras si tratamos de educar para el empoderamiento y no para la opresión. Este ‘traspasar las barreras’ (“crossing the lines”) de la ‘diferencia’ sería, en palabras de Carlos Alberto Torres (2007, p.2) un tema central del ‘aprendizaje transformador para la justicia social’ (“transformative social justice learning”), que logrará situarnos lejos de la ‘educación bancaria’ expuesta por Paulo Freire como un “acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (1970; p. 75). Ésta, de tal forma, será una “educación como práctica de la libertad” (Freire, 1978) que nos

---

<sup>287</sup> Recogido en la obra de Óscar Armando Hernández Romero (2010), el ‘hombre’ de Freire es entendido a través de su relación con la educación (como educador y ser educable), ante una “situación límite”, como “apertura”, como “artífice de su propia libertad”, y como “ser histórico” (pp.21-26).

lleve a reconocer “el espacio del otro” a través del contacto, las relaciones basadas en el respeto, la diversidad, la concienciación y el diálogo<sup>288</sup>.

La ‘educación popular’, que parecía estar reemplazando la ‘educación para la liberación’ a finales de los años 70, se propuso en sí misma desde la asociación con la ‘concienciación’ (La Belle, 1987; p.205-208). Aunque otras relacionarían ‘educación popular’ con un “alejarse del despertar”, si observamos los programas habidos desde dicha práctica podemos apreciar muchos elementos que derivan de la pedagogía freiriana (Gottlieb y La Belle, 1990; p.14). La práctica de la educación popular comienza, en muchas ocasiones, desde una investigación comunitaria donde se analiza la situación, y la acción derivada conocida como investigación participativa (Gottlieb y La Belle, 1990; p.14); y que tiene mucho que ver con la IAP. El aprendizaje transformador que conllevará mayor justicia social se logrará cuando las personas, que representan a sus comunidades, tengan un mejor entendimiento de su riqueza cultural, social, de sí mismas como individuales y como grupo, y del mundo (Torres, 2007). Para Freire, un modelo de tal aprendizaje debe analizar las condiciones de alienación y explotación de la sociedad, de forma que se creen las bases necesarias para el ‘entendimiento y la comprensión’; lo cual enlaza con las contribuciones teóricas de Pierre Bourdieu (Ibid., p.3). *Conscientização*<sup>289</sup>, desde lo mencionado, es una propuesta para el cambio social, para la [auto]transformación hacia una educación más justa, que desafía los poderes que se ejercen desde el capitalismo, desde la hegemonía, desde las jerarquías sociales, que provocan relaciones nada equitativas. Repensando nuestro pasado podemos conocernos mejor, por lo que debemos analizar las bases de nuestra condición presente y elaborar un plan donde estén claras las posibilidades (y también las limitaciones) de nuestro “estar en el mundo” (Torres, 2007); de forma que alcancemos el ‘inédito viable’ —la utopía como algo nuevo que puede llevarse a cabo— del que Freire hablaría en los 60. Desde la idea misma del autor, esta *conscientização* tendrá que ser comprendida como necesaria, y ensalzada, por las que vayan a realizar su investigación, por las ‘practicantes’ (“practitioners”), y las activistas (Ibid., p.4).

“Como educador, como político, y como hombre que constantemente reflexiona su práctica educativa, permanezco profundamente esperanzado. Rechazo la inmovilidad, la apatía, y el silencio. [...] No estoy meramente esperanzado por capricho, sino por que la esperanza es imperativa en la naturaleza humana. No es posible vivir en plenitud sin esperanza. Conservad la esperanza. La mística de la esperanza es otro de los principios fundamentales para alcanzar un aprendizaje transformador para la justicia social”.

---

<sup>288</sup> De sus relaciones, ver también en la obra de Hernández (2010, p. 26-31).

<sup>289</sup> Concienciación.



(Paulo Freire (1996), en un discurso para la Universidad de San Luis, en Argentina)

La transformación social, como objetivo a alcanzar, también ha sido trabajado desde otros conceptos y otros estudios. En cierto modo, y como se ha repetido en varias ocasiones, todos los temas anteriormente mencionados durante la discusión que pretendemos girar —o lo han intentado— en torno a dicho cambio, a tal transformación. La marginación, la opresión, la minorización y la dominación de las culturas, las etnias, las ‘clases’ sociales,... y las ha sido descrita en pos de poder romper —o al menos describir— los lazos de dichas relaciones no equitativas.

Peggy Reeves Sanday (2013) hablaría desde el concepto de “etnografía de interés público” (EIP) para conseguir “conjugar la teoría, la práctica, la acción y el cambio” estando en un mundo globalizado. En este sentido, la EIP sería la unión entre la interpretación y el cambio en el dominio público (p.199). Años atrás, en 1985, Jean Schensul expondría tres casos concretos en una comunidad hispana de Hatford, en Connecticut, donde la etnografía como investigación fue utilizada como fuente de cambios en los servicios que la educación disponía para tal comunidad. Una muestra de cambio social a través de la educación, de las relaciones entre sistema educativo y comunidad social, como forma de entender que estos deben servir a dicha comunidad. Esto lo harían desde el ‘entrenamiento a la comunidad’ para ser convertida en investigadoras para la acción<sup>290</sup> (aunque no llega a plantearse desde las múltiples oportunidades que ofrece la IAP).

Entre los muchos trabajos que podríamos enlazar con el tema de la transformación social, además de los expuestos, la obra *Transformative Education: Chronicling a Pedagogy for Socail Change* de Miguel Guajardo (2008), nos ayuda a situarnos concretamente en lo que se pretende cuando hablamos de transformación social a través de la educación. El relato nos sitúa ante una organización educativa sin beneficios llamada Llano Grande Center for Research and Development, en el sur de Texas, a través del relato de Carmen, una de sus estudiantes. Usando la etnografía, lo audiovisual, y el relato de historias (“storytelling”), se nos presenta un trabajo que nos invita a reflexionar sobre qué papel tenemos, qué podemos aportar y cómo hacerlo, de forma que genere cambio en el trabajo, en la escuela, y en la comunidad donde realicemos nuestra tarea. En el trabajo, Guajardo, nos guía a través de respuestas en torno al tema de qué aspecto debe tener una investigación activista, qué teorías y métodos emergen para el cambio comunitario a través de la educación, y qué impacto tendrán conceptos como “self, place, and community<sup>291</sup>” a

---

<sup>290</sup> En texto de Schensul (1985; p.153) aparece como “Training Community Action Researchers”, que nos sitúa en 1970, en una comunidad de estudiantes de origen puertorriqueño, donde el proyecto La Casa de Puerto Rico había demostrado cómo los programas educativos, que no habían sido bilingües, las instituciones educativas habían sido incapaces de responder a la situación para atender las necesidades del estudiantado (La Casa de Puerto Rico, 1978).

<sup>291</sup> “El yo individual, el lugar, y la comunidad”.

la hora de ser el tema central del proceso educativo. En su historia, entre otras muchas aportaciones, la importancia recae en la transformación personal que recorre a Carmen, una chavala de instituto en una comunidad inmigrante que a través de un proyecto se emancipa como defensora de la libertad para empoderar su comunidad, hasta convertirse en una activista investigadora. Para Guajardo (2008, p.8), y este punto enlaza perfectamente con el siguiente debate a tratar, el *activismo* como investigación (“activist research”), que se nutre del compromiso con el trabajo, nos debe situar como testigos del cambio en las personas, en sus familias, y en las instituciones. Quisiéramos recoger unas palabras de Carmen —que bien podrían hacerse nuestras—, ahora como mujer activista e investigadora para la libertad, que quedan recogidas en la obra de Guajardo; y dicen lo siguiente:

“I have been involved in this work for half of my life. I love my family, and I love the idea of knowing my community, and the idea of being able to change it through research<sup>292</sup>”.

## 1.2. Antropología Activista para la transformación social y educativa

Katherine Schultz, en su trabajo para la Presidential Address to the Council on Anthropology and Education, nos reta a vernos desde fuera y plantearnos quiénes somos y quiénes queremos ser como activistas y académicas. La autora, en su carrera profesional, se construiría como académica, como etnógrafa educativa, como educadora, y como activista. Ralph Waldo Emerson (1837), hace más de siglo y medio, diría: “the scholar must stand wistful and admiring before this great spectacle. He must settle its value in his mind<sup>293</sup>” (v. en Hull, 2014; p.231). Bajo las obras y acciones de estas dos personas, que nos fueron introducidas por Glynda Hull (2014) en su obra *Anthropology with Activism...*, queríamos empezar el último capítulo en torno a la discusión teórica que hemos presentado.

A finales de los años 90, la antropología había demostrado con creces su determinación por representar un papel muy importante dentro del paradigma educativo, y lo haría explorando aquellos terrenos donde las demás ciencias no querían hurgar y preguntando allí donde los demás sólo pretendían dar respuestas. El papel del educador, desde la antropología de la educación, no es el de transmisión de conocimientos preestablecidos, sino el de preguntar sobre qué necesidades existen y ofrecer su colaboración para poder satisfacerlas junto a la comunidad donde practica su actividad.

---

<sup>292</sup> “He estado envuelta en este trabajo la mitad de mi vida. Amo a mi familia, y amo la idea de conocer a mi comunidad, y la idea de ser capaz de transformarla a través de la investigación”.

<sup>293</sup> “La persona educadora debe permanecer con nostalgia y admiración ante éste gran espectáculo. Debe asentar el valor que éste tiene (en referencia al activismo) en su mente”.

Durante los años anteriores a dicha década, los estudios se habrían definido por explicar no sólo la sociedad donde fueron realizados, sino la práctica habida en sus trabajos de campo y los métodos utilizados para poder transformar la realidad, para alcanzar la utopía. Esto hace que a principios del nuevo milenio exista ya una gran teoría desarrollada a través de experiencias particulares con grupos muy diversos a lo largo y ancho del planeta. Todo ello no ha dejado elementos en el camino, como podría pensarse de la etnografía como herramienta y como resultado, o la investigación aplicada, sino que ha reforzado el discurso que las propone como elementos esenciales para llegar a conocer la sociedad.

La IAP no ha prescindido de la etnografía, ni la investigación aplicada de la observación participante, todo lo contrario; en la suma de sinergías entre unas herramientas y otras queda la figura de quienes trabajan desde la antropología. Las investigadoras en el campo de la Antropología han sido expuestas como sujeto subjetivo, también objetivo, con una cámara reflexiva que ya no está en su mano sino que flota alrededor de la comunidad en la que trabaja y de sí; donde no es el centro de atención, pero está en el momento que debe atenderse.

Es a partir del año 2000 cuando se comienza a respirar una nueva ola de corrientes y teorías que dan un paso más en el camino de la transformación social, y el papel de la antropología — entre otras ciencias sociales— en ello. De hecho, ya no parece tan ‘fundamental’ el papel de una persona que previamente sea antropóloga, y se refuerza la visibilización del trabajo que hacen las personas particularmente desde su práctica diaria, así como las investigaciones que resultan en activismo social. Es a esta visión la que llamaremos *Antropología activista*.

A finales de la primera década del S.XXI aparece con recurrencia el término *diáspora* (Jabardo y Vieitez, 2006; Hall, 2006; Villenas, 2007; Lukose (2007); Jabardo, 2008; Rojas, 2008; entre otras personas), e irrumpe también con fuerza dentro de los paradigmas donde se sitúa la Antropología de la Educación en la actualidad de muchos lugares del mundo para dar respuesta a la necesidad de cambio social<sup>294</sup>, pero también a que dicha necesidad de cambio social, que debe venir del cambio educativo, debe ser entendida desde los movimientos sociales y las particularidades de las comunidades que han surgido en parte por dichas diásporas que conforman hoy el grupo social en el que se pretende trabajar. Es decir, la diáspora otorga un nuevo sentido dentro de la antropología en contextos educativos al reconocer que hay un conjunto de comunidades de un mismo origen o condición establecidas en distintos países, pero también que dichas comunidades, entre otras, conviven conjuntamente en ciertas zonas de las ciudades de tales países.

---

<sup>294</sup> Ritty A. Lukose (2007) *The Difference that Diaspora Makes: Thinking through the Anthropology of Immigrant Education in the United States* (pages 405–418); Sofia A. Villenas, 2007. *Diaspora and the Anthropology of Latino Education: Challenges, Affinities, and Intersections* (pages 419–425)

El concepto de diversidad, que —de una forma u otra— siempre ha estado presente dentro del discurso de la Antropología de la Educación, ahora es visto como su razón de ser, y de la construcción de investigaciones a partir de tales conceptos. Se retoman en el panorama internacional conceptos como el mencionado por Freire sobre la ‘educación bancaria’, de manera que se pone en la mesa de debate la *mercantilización*<sup>295</sup> de la enseñanza: desde dónde deberíamos trabajar para poder representar a las personas, y no al sistema de mercado.

Aunque desde hacía bastantes años el neoliberalismo ya estaba acusado y el capitalismo definido y reconocido, la conciencia colectiva comienza a tener más empuje por acercarse a dichos reconocimientos de poder-sumisión. Aquí, como parte de la concienciación colectiva, muchas de las personas se dan cuenta de su situación —hablamos de la ‘clase obrera’, incluso la ‘clase media’ (que sólo lo fue durante los pocos años del auge económico)—. Nos supimos en el escalón inferior cuando la burbuja reventó en nuestro país. “Habíamos estado viviendo por encima de nuestras posibilidades”, decía la ‘clase alta’. Lo cierto es que dicha ‘clase’ lo ha estado haciendo a costa de las posibilidades del mundo (como medio físico y como humanidad). Aquí, en medio de una nueva generación de movimientos sociales, del asentamiento de sociedades culturalmente diversas, que ya comienzan a estar organizadas entre sí y disponen de medios de resistencia y lucha comunes, aflora un nuevo paradigma educativo en nuestro país.

El alumnado, al igual que la sociedad juvenil (que también la adulta), de ‘clase’ obrera, toma conciencia de que todo lo que el capitalismo y su implacable búsqueda de crecimiento habían prometido no era más que un espejismo. Aquellas que abandonaron los estudios se ven inmersas de lleno en un futuro incierto, y las que rechazan la escuela no ven otras alternativas puesto que no hay mercado de trabajo.

El activismo que se está generando en las plazas, que ha ido construyéndose en favor y crecimiento de colectivos sociales que luchan por la igualdad en la diversidad social existente y la lucha contra la desigualdad (15-M, PAH<sup>296</sup>, Marea Verde, Marea Blanca, Marea Violeta, lucha contra la LGTBfobia,...), comienza a generar un discurso propio, muy particular; donde la experiencia en el terreno ofrece la capacidad de conocer de fondo la situación, la realidad, y la necesidad que deriva de estas premisas. Se genera, y se traslada a la academia, el sentimiento de colectividad y de comunidad. Si antes aparecía “el despertar de los movimientos sociales” (Fals-Borda, 1988<sup>297</sup>), reaparecen hoy los movimientos sociales como una especie de ‘*Nuevos Nuevos Movimientos Sociales*’. Aunque también existen diferencias generacionales, no es tanto el ser de

---

<sup>295</sup> Assistant Professor Lesley Bartlett, Assistant Professor Marla Frederick, Thaddeus Gulbrandsen and Assistant Professor Enrique Murillo, 2002. *The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends* (pages 5–29)

<sup>296</sup> Plataforma de Afectados por la Hipoteca.

<sup>297</sup> Borda, O. F. (1988). *El nuevo despertar de los movimientos sociales*. Centro El Canelo de Nos.

una edad o de otra, sino de pertenecer a una misma ‘clase’, de verse como grupo dominado, de saberse y no quererse personas abnegadas en la periferia, y de saber reconocer la necesidad de cambio y lucha ante el opresor. Aquí, y ahora, se despiertan las conciencias.

Precisamente, en el duelo que hace pasar de la resistencia a la lucha, aparece con insistencia el ‘activismo’ dentro de los estudios antropológicos en varias partes del mundo como dos vías que convergen a la hora de procurar una transformación social. Esto genera un nuevo paradigma, una diáspora, donde si antes la investigación debía procurar un activismo comunitario para el cambio, ahora el activismo, como modelo de implicación y lucha, es precursor de una teoría muy valiosa debido a su capacidad de conocimiento (está dentro del grupo, trabaja con el grupo y para el grupo), de empatía (pues conoce al grupo y el contexto para generar una etnografía completa), de observación participante, de implicación (es parte del grupo), y de la acción participativa que procura, puesto que es su ‘forma’ de vida y su razón de ser.

Nos parecía curioso encontrar, en un texto escrito recientemente por la investigadora Lisbeth Araya Jiménez (2014) y el sociólogo Johan Espinoza Rojas, lo que consideramos una contradicción en sus postulados, así como una mala categorización del concepto de activismo. Entre algunas razones metodológicas donde se citan, entre otras personas, a Freire, la docente y su alumno de la Universidad de Costa Rica señalan que deben tenerse en cuenta tres retos metodológicos que “comparten los enfoques teóricos” que se han analizado en su texto; uno de ellos es el que reza: “el abandono del activismo para dar paso a la acción y la integración de saberes diversos”. Más adelante (p.14), además, expone una “necesidad de pasar del activismo tradicional a una acción política comprometida”.

Otro texto de Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis, presentado con motivo del Encuentro de la Consejería de Juventud en Córdoba (Colombia, 2003), cita lo siguiente: “evitando tanto el verbalismo (teorizar sin llevar a la práctica) como el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo)”. A colación del primero, el activismo —en sí mismo— es acción y, por su contacto directo con la razón del movimiento, de la empatía y confianza que se tiene de las personas, y por su estar en la lucha, es una fuente plena de integración de diversos saberes.

El activismo, para contestar al segundo postulado, es la mejor forma de acción política comprometida; tal vez se quiera buscar otro nombre para intentar presumir el encuentro con distintos conceptos que situasen su investigación en la cúspide de la innovación, pero decir que hay que pasar del activismo a la acción política es semejante a decir que hay que pasar de la investigación-acción participativa a la búsqueda de una metodología para la transformación social; esto es, decir lo mismo pero con otras palabras. Sobre el segundo texto, como hemos

estado analizando y como así lo muestran la multitud de estudios, de trabajos comunitarios, sociales, urbanos, locales, la lucha de grupos sociales marginados, los movimientos llevados a cabo en los 60, los 70, los 80, y los habidos recientemente en distintos países del mundo, así como las propias bases de la IAP muestran en sus conceptualizaciones, así como defendieron y han mostrado multitud de activistas que han luchado y resistido los discursos hegemónicos para la transformación social; a nuestro parecer, el activismo no tiene nada de desorganización y no le falta reflexión. Puede que en el contexto donde se escribiera, si hubiese sido de años anteriores, el activismo apareciese como no reflexivo; pero no puede, entonces, categorizarse como tal en su amplia trayectoria histórica.

El activismo, en sí, es una lucha organizada donde —en la mayoría de casos como agentes damnificados por aquello contra lo que se lucha— reflexionan sobre qué les ha situado en el lugar donde se encuentran y analizan las alternativas existentes y las limitaciones para actuar en base al cambio de la situación que les oprime. La definición del segundo texto —acompañada por las teorías, a nuestro parecer, mal fundamentadas del primero—, de querer insinuar que la lucha activista ha sido una acción baladí, se asemeja más a un intento de estigmatizar (como bien lo querrían hacer los grupos dominantes) un movimiento (el activista) que representó parte de las bases de la propia Investigación-acción participativa, que de querer reconocer los caminos hacia los que hay que seguir para conseguir que la lucha activista y la teoría científica estén unidas en torno a la necesidad actual de transformación social. Es cierto que, en algunos lugares del mundo y desde ciertas acciones (más asociadas al pasado que a la actualidad —cuando se escriben los textos señalados), las luchas radicales (o el radicalismo) ha podido ser confundido con lo que el activismo *per se* quiere mostrar. Lo mismo ha sucedido con términos como el de democracia, que en muchos Estados-nación ha sido devaluado mediante prácticas antagónicas al sentido de la democracia para generar el capitalismo que no quiere ser mencionado. Y de esto, en España, se han dado muchísimos casos en los últimos años. Como hemos visto, Fals Borda y Rahman (1992) denunciaban trabajos que se proclamaban como IAP pero, en realidad, “eran otra cosa”. Esto también ha ocurrido con prácticas activistas, pero no por ello debemos pensar que el activismo es irreflexivo; debemos —más si cabe— permanecer críticas al por qué y quién utiliza dicha lucha en nombre de otras con fines personales.

Paulo Freire<sup>298</sup>, de quien creemos que han sido extraídas las afirmaciones de los dos textos citados, cita lo siguiente: “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego” (1999, p.30). Dicha afirmación es más correcta, pero en el contexto que se cita: por supuesto, creemos que sin práctica la teoría es inoperante, y, por supuesto también, la práctica sin teoría puede devaluar el sentido de la palabra

---

<sup>298</sup> Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.



activismo. El activismo, sin una reflexión, podría ser entendido como radicalismo —que tampoco es lo mismo que la lucha radical—; pero ello no quiere decir que el activismo, en sí mismo, lo sea. De igual forma no quiere decir que la teoría siempre sea inoperante, y expone que es a través de una acción cuando ésta se completa. De acuerdo a esto, al “abandono” al que deberían referirse en el primer texto que ha abierto este debate, es al de un ‘activismo ciego’, es decir, al que carece de reflexión; pero no a cualquier forma de activismo. Greenwood (2000, p.33), entre muchas de las que hemos citado anteriormente, reconocía que las personas llegarían a la investigación-acción desde la experiencia del activismo sindical y otras desde una perspectiva reformista sobre las relaciones industriales. ¿Desde qué discurso, por tanto, se afirma que el activismo carece de organización y de reflexión? ¿Desde cuál, asimismo, se llama a abandonar a la lucha llevada a cabo por miles de activistas —que tal vez no se considerasen como tal a sí mismas— a lo largo y ancho del mundo? La cuestión no es renegar del activismo y quienes han trabajado desde él, la respuesta es que hay que procurar un activismo reflexivo, al igual que una teoría para la acción. En ello, el concepto de Antropología activista —o activismo antropológico—, otorga ambas nociones de teoría y práctica, de lucha y reflexión, que nos conducirán a transformar la realidad social que nos oprime. Y eso ha sido entendido de igual forma por distintos trabajos realizados en torno a distintas ciencias sociales, entre las que destacaremos la Antropología, y, concretamente, la Antropología de la Educación.

En 1996, Cheryl Rodríguez escribiría un artículo para la *Anthropology & Education Quarterly* (27(3):414-431) donde se sitúa el concepto de ‘activista’ en el título y su acción durante una experiencia con estudiantes de origen afroamericano. La autora conceptualiza y desarrolla un curso de antropología titulado “Field Studies and Research Issues: The African Diasporan Community” en el que se “alzan las conciencias” del estudiantado para llevar a cabo una metodología de investigación antropológica aplicada y activa. En el apartado “Developing Activist Ethnography” (p.420), muestra la relevancia de la etnografía, ya que “emerge de realidades socioculturales específicas”, es política, y “sirve a propósitos educativos, literarios, creativos y activistas”. En esta defensa de la etnografía como herramienta para cultivar ‘una claridad comprometida’ “an engaged clarity” (Clifford, 1986, p.2), y del activismo como forma de actuación, pedagógicamente hablando (Rodríguez, 1996), esta ‘claridad’ no es cultivada solamente mediante el desarrollo de ciertas habilidades, sino que también debemos entender la necesidad de examinar las etnografías activistas (p.421) —que, en el caso de la autora, giran en torno al ‘afrocentrismo’ (“afrocentric”)—.

Otros trabajos sobre la educación de afroamericanas demuestran también la importancia de dichos movimientos y dichas etnografías activistas (Drake y Cayton, 1945; Zora Neale Hurston, 1935; Alison Davis, 1941; y John Langston, 1993). El activismo no surge tan sólo como un

“deseo de hacer necesario el cambio social” (Rodríguez, 1996; p.424), sino también por una concienciación sobre ciertos problemas y la sensibilización acerca del impacto que esto tiene sobre una comunidad. Todo ello puede “estimularse” mediante una experiencia de vida crítica, como, por ejemplo, la de las activistas más ‘fervientes’ (“ardent”) en los movimientos por los Derechos Civiles, el movimiento por el ‘bienestar social’ (“welfare movement”), y el movimiento por los Derechos de la Mujer, que lucharon en contra del racismo, de la pobreza, y/o el sexismo (Ibid., p.424). Estos activistas supieron que “survival is not an academic skill” (Lorde, 1984; p. 112). Es decir, la supervivencia no se aprende en la escuela (academia).

Una pregunta que se hace la autora de *African American Anthropology and the Pedagogy of Activist Community Research* gira en torno a cómo podemos lograr, mediante la antropología, “estimular una concienciación activista” entre el estudiantado, la cual se resuelve mediante la exposición de un trabajo realizado para resolver dichas cuestiones así como responder al “vacío” habido en procesos educativos que no permiten al estudiantado realizar “conexiones” (personales) entre la escuela y su comunidad. En el programa, realizado junto a sus estudiantes, se comenzaba por comprender la naturaleza de la investigación activista comunitaria (“activist community research”), que requiere mantener el “sentimiento de responsabilidad” (Rodríguez, 1996; p.425), mediante proyectos dentro y fuera del aula que incluían trabajos de campo, observación participante individual, y entrevistas con locales, investigadoras sabidas del tema, y activistas de la comunidad. A través de la cuestión que se remarcó durante el proceso: “Who is the pedagogue” (p.426), se extrajo que la persona pedagoga debía ser aquella que creyese en el hecho de que el estudiantado al completo tiene algo de valor con lo que contribuir; “that educators should require students to become socially responsible to the larger community<sup>299</sup>”. Y muestra una experiencia, como resultado del trabajo realizado, junto a un estudiante que realizaría un trabajo como observador participante. El estudiante, como hombre negro de familia con ingresos bajos que era, creyó que resultaría fácil la tarea de investigación puesto que era en ‘su terreno’.

Algunos hechos, como su papel de investigador y su nivel de estudios, sin embargo, le “separaban” de aquellas con las que iba a trabajar; que se “resistían”. Una mujer del programa de alfabetización, tras preguntarle, se refirió a la ‘desconfianza’ hacia los “college-educated male” (hombres con estudios superiores), que le habían “traicionado” con anterioridad. Ante tal experiencia, la autora, prolifera un postulado hacia la importancia de conseguir “confianza”, aun siendo parte de la comunidad. Semanas más tarde, el estudiante había conseguido ganarse la confianza, aprendiendo las responsabilidades del activismo comunitario, para desarrollar una

---

<sup>299</sup> “Que las educadoras deberían requerir del estudiantado el convertirse en personas socialmente responsables con su comunidad más amplia”.

teoría reflexiva así como las habilidades investigadoras necesarias. Muchas estudiantes que comenzaron el programa, según concluye la autora, continuarían su trabajo en la investigación y/o como activistas (pp.428-429). Mediante la narración de ésta experiencia, lo que hemos querido destacar es que el activismo, acompañado de teoría y reflexión, es el mejor camino para la transformación social; y esto se consigue con la confianza, y la confianza se construye con relaciones horizontales basadas en la empatía y en la búsqueda de la libertad.

Pasarían unos años desde el texto citado hasta el cambio de milenio, en el cual comienza una proliferación de los trabajos realizados en torno al activismo como vía para la transformación buscada por la Antropología de la Educación. En 2003, Lauri Johnson posiciona a las políticas multiculturales como formas de activismo social, en referencia a “quién cuenta en la educación multicultural”. A través de tres<sup>300</sup> ‘casos’ que cambiarían el panorama del sistema educativo de New York, la autora expone como el ‘desarrollo de políticas multiculturales’ (“multicultural policy development” —visto como activismo social—, ha servido eficazmente como una herramienta de empoderamiento de grupos comunitarios marginados por el sistema educativo; lo cual convierte tales políticas en un terreno (“key public arena”) donde ‘avanzar la conversación’ acerca de prácticas educativas efectivas para “promocionar la diversidad” (p.107).

Un ejemplo nos es dado sobre las presiones de varios movimientos habidos a finales de los 80 sobre el curriculum de la educación al rededor de todo el estado que hicieron que la New York City Board of Education creara la “política multicultural más comprensiva e inclusiva” habida hasta el momento en EEUU. Entre varias de las menciones que se hicieron, figuraba la de “familias gay y lesbianas” (homomaterales/homoparentales), que demostraron el cambio conseguido<sup>301</sup> a través de tal fuerza activista. La autora de *Multicultural Policy as Social Activism...*, concluye con una llamada a un acercamiento multidisciplinario a las políticas multiculturales que combinen nuestro trabajo académico (“scholarship”) con el activismo social. “We (en referencia a multiculturalistas) must revisit our social activist roots and connect with diverse parents and community organizations to identify their equity concerns<sup>302</sup>” (Ibid., p.116); así como otras habrían destacado (Sleeter, 1995 y 1996), para aprender a participar de forma más efectiva en los debates y las políticas locales, de estado, y nacionales (Crawford, 2001).

---

<sup>300</sup> “Educating for Democracy: the intercultural education movement in the 1930s and 1940s”; “Giving ‘Voice’ to the Black Community: the community control movement in the 1960s; Including (and Excluding) the Children of the Rainbow in the 1990s” (pp. 110-114).

<sup>301</sup> Si bien es cierto que, años más tarde (1995), la comunidad conservadora y el clero limitaron el curriculum a rasgos étnicos, raciales, y grupos lingüísticos, eliminando las categorías de orientación sexual, género, religión, edad, y ‘discapacidades’

<sup>302</sup> “Debemos revisar nuestras raíces activistas y conectar con la diversidad de familias y organizaciones comunitarias para ser capaces de identificar sus inquietudes en torno a la equidad”.

Varios fueron los trabajos que nos llamaban, como antropólogas de la educación, a generar progresivamente mediante nuestro trabajo unas políticas públicas más justas (Weis y Fine, 2000; Foley y Valenzuela, 2005; González, 2005; y Nygreen, 2006). Douglas Foley y Ángela Valenzuela (2005) revisaron varios modelos de ‘investigación colaborativa’ (“collaborative research”), mediante la descripción de una investigación activista continua involucrada en la acción política (Dyrness, 2008). Foley, por su parte, escribiría una serie de críticas culturales para hacerlas más colaborativas, accesibles, y políticamente útiles mediante la involucración de miembros de la comunidad.

Valenzuela, dando un paso más, se adentra profundamente en los procesos legislativos de forma que muestra su propia experiencia e investigación junto a estudiantes de familias latinas (Ibid., p.25). Un años después del trabajo de las dos autoras citadas, Charles Hale (2006) sugeriría que las investigaciones activistas estaban más dispuestas a ‘embrazar’ (“embrace”) metodologías de búsqueda positivas al servicio de grupos marginalizados, aunque éstas tuvieran que ser sometidas a una crítica por su parte. Hale (2006, p.115), diría al respecto que la antropología, en su “lucha *junto* a la gente”, generan el tipo de conocimiento que tales personas *piden* (“they ask”) y *necesitan* que produzcamos. Es cierto que podríamos encontrar alguna crítica (Brown, 1995; Brown y Halley, 2002; y Speed, 2006) sobre este “enfocar” la atención en la legislación por parte de activistas en la academia, donde —según sus trabajos— las investigaciones activistas llevadas a cabo “podrían” cometer negligencias a la hora de examinar cómo su trabajo puede reforzar las estructuras y discursos dominantes (v. en Dyrnes, 2008; p.26). Desde nuestra propia experiencia, la reflexión junto al grupo de las actuaciones a llevar a cabo en materia legal son la forma de garantizar que no se cometan ‘negligencias’. Si la propuesta es creada por el grupo, tras un trabajo previo y amplio, donde se hayan destacado las oportunidades y las limitaciones y se haya generado una concienciación, no habrá lugar a posibles refuerzos de tales discursos ajenos al grupo.

Recientemente, en 2008, el activismo sería tema principal para la revista *Anthropology & Education Quarterly*, y, por tanto, para la AAA. Esto daría lugar a diversos trabajos que postularían en pos de una llamada —y un reconocimiento— al trabajo realizado desde el activismo, así como al papel que las activistas han tenido para el trabajo antropológico educativo —entre otros—. ‘Activistas-educadoras’ (“activist-scholar”) como Hugh Mehan<sup>303</sup> y Janise Hurting<sup>304</sup>, aportarían sus reflexiones extraídas de la práctica activista etnográfica llevada a cabo

---

<sup>303</sup> Mehan, H. (2008). Engaging the sociological imagination: My journey into design research and public sociology. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 77-91.

<sup>304</sup> Hurtig, J. (2008). Community writing, participatory research, and an anthropological sensibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 92-106.

durante los estudios<sup>305</sup> de Miguel Guajardo, Francisco Guajardo y Carmen Casaperalta, Andrea Dyrness, Julio Cammarota y Soo Ah Kwon. El artículo de Mehan (2008), sitúa estos trabajos junto a las tendencias activistas en sociología y antropología. Según muestra Foley (2007), el trabajo de Richard Fox y Les Field, *Anthropology Put to Work*, con motivo de la conferencia llevada a cabo por la Wenner-Gren Foundation, proveería ejemplos magníficos de etnografías activistas orientadas a las políticas públicas generadas a partir de poner en contacto la teoría y los escritos etnográficos junto a proyectos políticos de peso. Los trabajos etnográficos habidos hasta los años 60, de acuerdo a la editorial de la revista (AEQ editorial, 2008; p.1), mostraban cierto “funcionalismo” y “positivismo”; lo cual es reemplazado con prácticas antropológicas más “accesibles al público en general”. En tanto a esto, es razón suficiente para pensar que nuestro trabajo, ahora más que nunca, se está orientando hacia el activismo y la creación de políticas educativas —que también sociales— (Ibid., p.1) a partir de la comprensión de la diversidad como generadora de discursos propios. Y esto, según recoge el equipo editorial de la revista norteamericana de Antropología de la Educación, no supone un abandono de los trabajos teóricos; “the field will remain vital if we remain connected to evolving cultural theory both in and beyond anthropology, and if we learn from recent experiments in activist-practice-policy-public ethnography<sup>306</sup>” (pp.1-2).

De las publicaciones mencionadas, aunque la revisión de ellas ha supuesto una tarea ineludible para la conceptualización del activismo como referente fundamental en la actualidad de la Antropología educativa, hemos querido extraer el trabajo realizado por Andrea Dyrnes (2008), donde una investigación participativa es puesta en contraste con los modelos de investigación activista orientados a políticas. Según la autora, los trabajos referentes a la “antropología activista” raramente han sido distinguidos entre “the kinds of changes that different models of engaged research promote<sup>307</sup>”, y los que examinan las implicaciones de distintas estrategias para el cambio social por parte de las que participan y la que investiga (Ibid., p.23).

---

<sup>305</sup> Guajardo, M., Guajardo, F., y Casaperalta, E. (2008). Transformative education: Chronicling a pedagogy for social change. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 3-22; Dyrness, A. (2008). Research for change versus research as change: Lessons from a Mujerista participatory research team. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 23-44; Cammarota, J. (2008). The Cultural Organizing of Youth Ethnographers: Formalizing a Praxis-Based Pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 45-58; Kwon, S. A. (2008). Moving from complaints to action: Oppositional consciousness and collective action in a political community. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 59-76.

<sup>306</sup> “El campo seguirá siendo vital si seguimos conectando con la teoría sobre lo cultural existente dentro y fuera de la Antropología, y si aprendemos de experimentos recientes llevados a cabo a través de la etnografía y la práctica activista en en materia de políticas públicas”.

<sup>307</sup> “Los tipos de cambios que promueven los diferentes modelos de investigación implicada (participante, comprometida,...)”.



Desde su propia experiencia, la investigación activista busca provocar cambios en el terreno legal, de forma que se atiendan transformaciones específicas en los grupos donde se trabaja. Estos grupos comunitarios, sus agentes, son quienes procuraran el cambio mediante un proceso colectivo de cuestionamiento, reflexión y acción (Fals Borda y Rahaman, 1991; Maguire, 1987; y Park, 1993). De su trabajo, queremos destacar la experiencia, activista y antropológica, llevada a cabo con un grupo de mujeres (Madres Unidas), a través de un grupo de investigación participativa mencionado como *mujerista* (Villenas, 2001 y 2005). Dos historias paralelas, la historia de Madres Unidas y la propia del trabajo de investigación, provocarían fuertes reacciones desde quienes lideraron los movimientos de cambio social. Esto, junto a la investigación activista, dejaría la transformación en manos de las verdaderamente “expertas” (Dyrness, 2008; p.24), de manera que se democratizara así el proceso de producción de conocimiento que Fals Borda y Rahaman (1991) exigían.

La experiencia de Madres Unidas facilitó tres tipos de cambios: desarrolló un *análisis crítico* de las prácticas educativas llevadas a cabo, propició un *espacio* donde poder llevar su crítica a una *reflexión* íntima para la *acción* basada en la *confianza* y el *testimonio*, y permitió mediante aquel espacio que las madres tomaran medidas y acciones en la escuela a través de su visión de la *comunidad* (Dyrness, 2008; pp.31-35). Lo que podríamos destacar del programa —además de lo ya mencionado— fue el hecho de haber creado un acercamiento exitoso entre familias, profesorado y directiva para reinvertir el proceso que se estaba llevando a cabo (p.37), y favorecer así la transformación que la comunidad requería. De esta experiencia, la autora sustrae dos conclusiones sobre las activistas y académicas orientadas exclusivamente a conseguir cambios en las políticas: una, que fallarán en mostrar las formas en las que los movimientos sociales reproducen situaciones no equitativas; y, por las mismas razones, tal orientación fallará en mostrar la producción de conocimiento del día a día de las personas en su lucha por el cambio social si no consigue huir de la ‘separación’ pretendida entre la ‘experta’ que investiga y la comunidad donde trabaja (p.40). En base a ello, la investigación participativa *mujerista* muestra la forma de ensalzar y empoderar la capacidad que tienen (en su caso, de las madres latinas) para transformar la realidad; y así dar paso a acciones de políticas educativas.

Lo que podemos observar hoy en día es un antes y un después dentro de la Antropología de la Educación. Si antes se debía procurar una investigación aplicada, ahora más que nunca debe ser implicada. Si antes la acción y la participación debían ser una herramienta para poder investigar en materias de transformación social, ahora se escucha también el discurso de aquellas que mediante su práctica pueden ofrecer una descripción y una producción de conocimientos necesarios para transformar la realidad a través del trabajo que llevan a cabo con la comunidad que pretende transformar. El empoderamiento, en este aspecto, es el objetivo previo, y no tanto el



resultado. La que entenderemos como *Antropología de la Educación Activista* cambia el paradigma, y donde antes veíamos como fundamental una teoría para generar acción, ahora encontramos una acción generadora de teoría; transformadora.

El resultado, por tanto, es tanto la investigación como el cambio. Así como exponía Glynda Hull (2014) en un artículo recientemente publicado, los desafíos y las oportunidades a las que particularmente nos enfrentamos en la actualidad desde la antropología de la educación activista nos advierten a trabajar sobre las continuidades y discontinuidades de las personas y las instituciones en relación con determinadas intervenciones (p.233). Aquí, y retomando los trabajos de las dos personas mencionadas al comienzo del presente apartado en cuanto al activismo, las llamadas de Katherine Schultz y Waldo Emerson vuelven a reiterarse en cuanto a no perder el sentido de la necesaria *reflexión* para la *lucha*. Como dirían de forma continuada las Madres Unidas (Dyrness, 2008) en los centros educativos donde sus jóvenes estudiaban:

“We are not here to criticize. We’re here because we want something better for our children”

Lo importante es saber que el cambio ya está en marcha, que tenemos fuerzas y ganas. Lo importante es saber que ya no consentimos, que no pararemos. Que la educación, nuestra educación, nos pertenece; por lo que la transformación depende de nuestro compromiso hacia nuestros barrios, nuestras escuelas, nuestros poblados, hacia nuestros hijos e hijas, o nuestra nietas y nietos. Como dice la canción<sup>308</sup>, el cambio es nuestro: dejemos que tengan miedo a que no les tengamos miedo.

Nos tienen miedo porque no tenemos miedo (x6)  
Están atrás, van para atrás, piensan atrás, son el atrás,  
están detrás de su armadura militar.  
Nos ven reír, nos ven luchar, nos ven amar, nos ven jugar,  
nos ven detrás de su armadura militar.

### 1.3. Planificación

Uno de los objetivos principales de la investigación era el de actuar. Así lo demandan los distintos estudios consultados que en la actualidad se enmarcan en contextos educativos desde la antropología, y así lo exige la sociedad actual. Teníamos una descripción, un análisis crítico del entorno y quienes en él conviven en torno a la idea que hemos querido plasmar de Comunidad Educativa. Las personas conocían el valor del trabajo que se estaba realizando, entendían el porqué de la necesidad de éste; por lo que sólo faltaba comenzar el proceso de cambio, la transformación. Para transformar, así como habíamos visto al comienzo del presente trabajo, se requería el análisis descrito y la actuación que a continuación se presenta.

---

<sup>308</sup> Canción de Liliana Felipe (2008) Nos tienen miedo porque no tenemos miedo. Mil veces mil. <https://www.youtube.com/watch?v=x2K9sNrl5EM>

¿Cómo actuar? O mejor dicho, ¿cómo conseguir una actuación a través de la investigación que procurase un cambio? El método, por todo lo visto durante la fundamentación teórica, sería la Investigación-acción participante. Ésta, enmarcada dentro del paradigma de métodos emancipatorios, recoge las bases fundamentales de toda actuación reflexiva, activista, para procurar concienciación.

Durante el trabajo de campo previo —que no significa concluido, ya que la IAP se recoge en él— habíamos podido conocernos, empatizar, establecer vínculos de unión y fuerza donde ya habíamos realizado ciertos trabajos cuyos resultados estaban siendo favorables<sup>309</sup>. Para el modelo que queríamos crear se veía necesario hacerlo desde un grupo de trabajo que incluyese todas las voces de la Comunidad Educativa. Si bien esto, en un principio, resultaría complicado por el volumen de personas que la conforman, resolveríamos hacerlo con una representación de cada grupo. Esto lo llamaríamos Grupo de Personas Expertas, que detallaremos seguidamente, y desde el propio grupo se hicieron las actuaciones correspondientes a lo que la IAP se refiere.

Pero primero de todo, tendiendo los datos previos —el análisis expuesto mediante el trabajo etnográfico— y habiéndolos compartido con las interesadas, se debía realizar una planificación del trabajo. Esto que se muestra a continuación sería dicha metodología, que daría paso a la IAP. Como se ha mencionado, no se trataba de crear un marco rígido de fases donde todo quedase previsto; queríamos dejar cabida a la sorpresa, a la crítica y la reinterpretación. Era necesario, sin embargo, establecer ciertos pasos que mostrasen de una forma más concreta qué se pretendía (sobre todo a la hora de poder preparar el grupo y de conseguir conceptualizar los objetivos que tendríamos). De acuerdo a esto, se estableció la planificación:

Fase preliminar: Durante ésta, queríamos conocernos de forma más concreta con la comunidad con la que se iba a realizar la IAP. Si bien es cierto que con la mayoría ya existía una experiencia extensa de trabajo y reflexión, muchas habían estado esporádicamente durante el trabajo de campo, por lo que se requería que no sólo nos conociésemos como investigador y participantes, sino como grupo de trabajo donde todas —dependiendo del grupo al que representasen— se conociesen también entre ellas. Aquí se les explicó la finalidad del proyecto, la actuación —todavía no descrita— necesaria, de forma que se comenzasen a identificar aquellas que quisieran participar para solicitarles su colaboración activa en el proceso de ejecución del proyecto.

Se esperaba que la implicación fuese voluntaria y, por supuesto, al igual que ocurriese con las entrevistas personales, esto conllevaría un proceso de ‘negociación’. Por una parte, al ser

---

<sup>309</sup> Favorables desde la óptica de los grupos en particular. Un ejemplo, las actividades extraescolares conseguidas por parte del alumnado durante el curso académico anterior y la participación en algunos debates del centro de colectivos de la zona.

conocido el proyecto, ya contábamos con interesadas en participar de cada grupo (alumnado, profesorado, familiares,...), pero queríamos también que fuese la propia comunidad educativa quien propusiese a algunas como ‘representantes<sup>310</sup>’ del grupo. Éstas deberían poseer ciertas características previas, que no serían las mismas en cada grupo, ni tampoco que supusiesen unos ‘valores’ añadidos a la persona. La premisa, en todo caso, era que tuviesen ganas de trabajar, que quisiesen dejarse oír, y que pudiesen trasladar las ideas del grupo al que representaban a la mesa de trabajo, para luego trasladar las actuaciones a las que nos comprometiésemos a su grupo.

A este grupo creado, como se ha explicado, se le llamaría panel de personas expertas, que finalmente se atribuiría el nombre de Grupo de Personas Expertas (GPE) y puede definirse como un grupo de especialistas independientes en al menos uno de los campos que conciernen al programa que se va a evaluar, al que se reúne para que emita un juicio colectivo y consensuado sobre dicho programa. No se trata de especialistas —en algunos casos— porque hayan demostrado un amplio recorrido en algún trabajo referente a esto. Son especialistas, expertas, puesto que se trataba de debatir sobre las necesidades del grupo al que representaba. El alumnado es experto en ser alumnado, la familia lo es en ser familia, y así sucesivamente. Este grupo de trabajo, que se constituye especialmente para la evaluación de acuerdo con una serie de procedimientos estándar, sigue un método de trabajo concreto para celebrar sus reuniones y elaborar su plan de actuación, que más tarde sería trasladado a la comunidad educativa en su totalidad para ser evaluada.

Se establecieron tres criterios clave para el funcionamiento del GPE: independencia; pertenencia y empatía con su grupo de representación; y capacidad de trabajo en equipo. La independencia de la persona experta respecto del programa que se va a evaluar es de vital importancia; la persona que ‘evaluará’ nunca puede ser juez y parte. La capacidad de trabajo en equipo, de escuchar a las demás personas, así como una mentalidad abierta, son también fundamentales a la hora de encontrar caminos de unión entre lo que un grupo quiere y lo que quiere otro. En caso contrario, el clima de trabajo podía enrarecerse y desembocar directamente en el fracaso de la misión. No se trataba de poner en la mesa de trabajo lo que una persona quería, sino de conseguir un consenso sobre lo que es mejor para la comunidad, para el centro, de forma que todas —en diferentes medidas dependiendo del acuerdo— pudiesen salir beneficiadas de la actuación propuesta. De acuerdo a tales pesquisas, se tuvieron en cuenta las siguientes cuestiones:

---

<sup>310</sup> Se entrecomilla puesto que la palabra también podría ser la de portavoz,

### ¿Cómo seleccionar a las personas?

Selección por etapas: previamente se definió el perfil de las expertas de acuerdo con los temas que se vayan a abordar durante el trabajo. Para la definición de estos perfiles se tendrán en cuenta los siguientes puntos:

- El carácter del programa.
- El grado de controversia, los problemas y las soluciones que podrían surgir,...
- Los datos disponibles hasta el momento.
- Las incertidumbres que podrían aparecer y la capacidad crítica de resolverlas conjuntamente.
- Su capacidad de emancipación personal y de su grupo.

### ¿Cuáles son las normas de funcionamiento del panel?

Creímos conveniente que no existiese un método de trabajo único, el GPE debía tener la libertad de organizarse como creyese conveniente. Su labor podía centrarse en la lectura de la documentación habida y en la celebración de reuniones de trabajo, o bien ampliarse e incluir reuniones con otras invitadas a las sesiones, habrían charlas individuales, o grupales externas al grupo de trabajo, visitas sobre el terreno, así como otras actuaciones que se creyesen convenientes y sobre las que se acordase realizar por el GPE. La primera sesión, como veremos, tendría como objetivo que todas las participantes entendiesen perfectamente su papel en el grupo. Durante esta reunión se discutió y se aprobó el método que se emplearía para dirigir los trabajos, tratándose aspectos como:

- La organización del grupo y la función de cada una que lo componen.
- El tipo de investigación, el método de obtención de datos, la definición de los trabajos que llevarán a cabo los distintos miembros del grupo (por ejemplo visitas sobre el terreno).
- El calendario de intervención, la organización de las próximas reuniones y su contenido.
- Los trabajos realizados desde las reuniones —a partir de la segunda— anteriores.
- Los resultados de las investigaciones ya terminadas o en curso.
- Los problemas que hubiesen surgido y las posibles soluciones y limitaciones encontradas.
- El estado en que se encuentra la redacción de los diferentes documentos y su proceso de revisión y control.
- Los trabajos a realizar antes de la siguiente y el contenido de ésta.
- La forma de actuar en según qué aspectos encontrados, y la exposición de qué factores han sido claves para según qué aspectos de los mencionados.

### ¿Cómo presentaría el grupo el resultado de sus trabajos?

El informe es la única producción visible de sus trabajos y en el que se basará el juicio de la parte de la evaluación confiada al GPE. La estructura del informe incluiría: un resumen, los términos de referencia, la composición del panel, las pruebas recopiladas y las hipótesis

establecidas, los análisis realizados y el juicio de las personas expertas especificando los puntos de consenso.

### ¿Qué recursos se necesitan?

*En tiempo:* La rapidez de aplicación es una de las ventajas principales de esta herramienta. Así, comprendimos 5 meses de trabajo (segundo y tercer trimestre).

*Humanos:* Quienes integren el panel, además de las que pudiesen ser invitadas a algunas de las sesiones o las actividades que se originasen dependiendo del tema a tratar.

*Económicos:* no existen aspectos económicos a tener en cuenta debido a que todo el proceso se conforma por gente que presta sus servicios de forma voluntaria. En cuanto a material empleado o recursos técnicos/equipamiento/infraestructuras, es el centro quien dispone de tales, los cuales, a su vez, son mínimos:

- Cuadernos de trabajo (para cada persona). Esto sería para la creación de los cuadernos (diarios de campo) de las personas que formaron el grupo. En ellos, las personas escribirían, tomarían notas, etcétera sobre lo observado en el campo correspondiente de cada una durante el tiempo establecido para ello.
- Bolígrafos (para cada persona).
- Cámara de grabación (propia del investigador), si se quiere hacer un seguimiento grabado de éstas, como fue nuestro caso.
- Infraestructuras (cubierto desde el centro educativo)
- Materiales posibles (cubierto desde el centro educativo). Hicieron falta, para según qué actividades, algunos materiales como cartulinas, rotuladores, etcétera; pero nada que saliese de un presupuesto extenso o de recursos propios del centro educativo.

### Lista de control seguida durante, y tras, las sesiones

Como veremos más adelante, durante las sesiones se siguió una lista de control para poder recapitular los datos necesarios que iban surgiendo. En ellas, muy sencillas para facilitar el trabajo, se mantenía el ritmo de la charla, de los aspectos a tratar o ya tratados, de quiénes habíamos asistido y qué se había dicho, etcétera. Además de darnos la información de forma más directa y concreta, dicho seguimiento nos serviría para aquellas que —por distintos motivos— pudiesen faltar un día a alguna de las sesiones.

Además, fueron varias las premisas que creímos convenientes a la hora de crear el GPE, y así garantizar ciertos aspectos como los posibles conflictos de intereses de las expertas con el programa. En el programa, sobretodo con la parte del profesorado, sabíamos que existían determinados conflictos de intereses —aunque pudiésemos extenderlo a otros grupos, pero se hacía necesario para poder conseguir un debate donde todas las partes quedaran representadas. La

discusión era uno de los temas de mayor importancia; una discusión como forma de generar y resolver conflictos, donde pudiesen conocer de primera mano cuáles eran los puntos de vista del resto del grupo.

De dicha forma, las características personales del grupo nos permitirían cubrir la totalidad de los temas que se van a tratar durante las sesiones, y daría un complejo visionado de las distintas actitudes hacia según qué aspectos. No podíamos, precisamente por ser esto lo que se criticaba durante el análisis, dejar a gente fuera, sino de conseguir crear una concienciación en todas de forma que se garantizase un equilibrio global en la composición del grupo.

Teniendo todo lo mencionado en cuenta, a la hora de diseñar la propuesta, debíamos plantearnos las siguientes cuestiones:

- ¿El tiempo previsto es suficiente para abarcar el conjunto de las problemáticas que hay que analizar?
- ¿Se ha informado debidamente sobre su función y sobre las normas de funcionamiento del GPE?
- ¿Se ha puesto a disposición del GPE los modelos de sesiones, de procedimientos, de posibles prácticas, etcétera, con vistas a la homogeneidad de la labor de los distintos equipos de trabajo?
- ¿Se han tenido en cuenta los posibles sesgos relacionados con la empatía?
- ¿Se han implicado a fondo en los trabajos, durante todo su desarrollo?
- ¿Se detallan en el informe los análisis realizados? ¿Se especifican consensos?
- ¿Se mencionan y explican los puntos en los que ha habido desacuerdo?

Por el carácter propio de la IAP, donde todo se quería realizar desde la horizontalidad personal, donde nadie estaría por encima de nadie, ni ninguna persona aparecería como poseedora incuestionable del saber, donde no se querían indicios de poder, sino de emancipación y empoderamiento, se creyó conveniente destacar estos puntos a la hora de hacer llegar a las distintas personas de la comunidad educativa el proyecto de trabajo.

La mesa de trabajo, las distintas sesiones, se compondría como un espacio abierto a la comunicación y el debate, a dar voz a los distintos discursos, donde la crítica habría de ser en pos de una construcción de la libertad y del consenso. Y nuestra planificación previa sería en base a esto, a constatar las condiciones sine qua non, que no son otras que el respeto, la libertad de expresión, la discursividad, el carácter afable hacia la resolución de conflictos, y la empatía; de forma que se consiguiese un consenso sobre las actuaciones a llevar a cabo.

Nuestro papel, en todo ello, sería el de una persona que acompaña, que observa, que recoge información, y que es capaz de administrar los recursos y los tiempos de forma que se mantuviese un ritmo de trabajo provechoso y dinámico.

### **Papel de la persona que conduciría las sesiones**

El propio proceso de organización requería que el papel de la persona que investiga —que en realidad serían todas, pero en este caso nos referimos al papel nuestro— fuese esencialmente el



de una persona que organiza la discusión, que facilita a aquellas personas o aquellos datos que pueden ser consultados en caso de necesitarlo, de forma que consiguiésemos crear dicho espacio de trabajo comunitario participativo. No queríamos ser vistos como una persona experta en todo, cuya palabra valía más que la de otra persona, sino todo lo contrario. Nuestro papel, fundamentalmente, era el de hacer que el espacio de trabajo y diálogo fuese un lugar de complicidad, donde las personas se sintiesen libres y confiadas de hablar, de pensar, y de realizar.

Al comienzo de la experiencia, nuestro papel también debía ser el de formular el problema. Esto lo haríamos desde aquello que el análisis previo (lo visto durante las etnografías) había destacado como necesario. En nuestro caso, la necesidad —el problema— recaía sobre el modelo educativo, que de ninguna forma era visto por la comunidad educativa como un modelo justo, equitativo, ni emancipador. Dejamos durante un tiempo nuestra labor organizativa para trasladarla a la comunidad, de forma que fuesen ellas quienes formularan el problema, quienes delimitasen sus posibles actuaciones, y quienes explorasen las dimensiones posibles para la solución de un conflicto que venía dándose desde hacía demasiados años. A esto lo llamaríamos la etapa de análisis de los problemas de trabajo comunitario, donde darían paso a la que debería ser la primera sesión (realmente la segunda, puesto que la primera sería —como se ha comentado— aquella donde todas las dudas en torno a las características de la IAP y el trabajo del GPE quedarían resueltas).

De nuevo, nuestro papel en este momento sería el de resolver dudas, el de ofrecer las distintas opciones habidas en cuanto a metodologías posibles, explicarles las lógicas de cada herramienta, las opciones habidas y las oportunidades y/o limitaciones de éstas, de manera que las personas que fuesen a formar parte del grupo de expertas estuviesen capacitadas para responder a las preguntas derivadas de sus grupos, de sí mismas, y de la investigación. Con ello pretendíamos acercarnos. Acercarnos como personas que quieren un cambio y acercarnos como personas con igualdad de oportunidades para realizarlo. Esto conllevaría, previo a todo, la oportunidad también de emancipación que entendíamos como eje vertebrador de la investigación. Las expertas, que se convertirían en investigadoras, debían ser capaces de desenvolverse con aquellas herramientas que les fuesen útiles a sus propósitos (a los propósitos del grupo y de la comunidad), de forma que la recopilación de la información, su análisis durante y tras la investigación, así como el uso de los resultados, viniese dada desde el descubrimiento personal, desde la cooperación, para conseguir una solución del problema de investigación que otorgase una actuación reflexionada. Teniendo todos estos aspectos en cuenta, se pasó a la creación del grupo, siendo necesaria la negociación mencionada con cada uno de los grupos, y de las expertas.

### **Proceso de negociación**

De forma muy similar a como ocurriese con las negociaciones habidas para las entrevistas personales, el profesorado fue de los primeros grupos con quien tuvimos que realizar esta tarea. Ya nos conocíamos, por lo que pudimos prescindir del trabajo previo de llegar a entablar una relación. A la mayoría se le había entrevistado, se había trabajado junto al cuerpo docente en numerosas actividades, y las relaciones —aunque muy distintas con unas y otras— eran bastantes cordiales en esta etapa de la investigación. Pero había que presentar el proyecto que pretendíamos, lo cual no calaría de igual forma entre quienes conforman el profesorado.

Primero de todo, se creyó conveniente redactar un pequeño ejemplo de qué pretendíamos con el GPE a crear. Se describieron las características, qué oportunidades tendríamos, y qué queríamos conseguir con ello. Este ‘informe’ se dejó en la sala de profesorado para que pudiese ser consultado por toda persona interesada. Finalmente, fue de mayor provecho el ir persona por persona hablando sobre esto que queríamos hacer ya que se entablaba mayor empatía hacia el verdadero significado de lo que una IAP representaba, y cuál debía ser su papel en ella. Había, sin embargo, un matiz. No se querían grupos descompensados donde figurasen un número elevado de docentes, por ejemplo, y poco alumnado, o pocas representando a colectivos. Queríamos un grupo diverso, pero homogéneo en cuanto a participantes representando a cada uno de los grupos habidos dentro de la comunidad educativa. Había, además, varios perfiles que se querían dentro del GPE.

Como se había observado durante el análisis del entorno, el cuerpo docente tenía distintos perfiles, y se debía procurar una muestra —grosso modo— de estos. Es por tanto que la negociación fue distinta en cada caso. Aquellas personas, docentes, que se habían mostrado favorables a un cambio en el centro educativo (incluso antes de nuestra presencia), pidieron personalmente participar de las sesiones; fueron 3 docentes, en este sentido. Queríamos que hubiese una representación también del cuerpo directivo, en este caso de la vicedirectora, quien aceptó al comienzo del proyecto. Una profesora, que estaba a medio camino entre un grupo (excluyente-inclusivo), aceptó participar bajo la condición de que otra profesora lo hiciese. Ésta última no aceptaría poniendo como excusa el horario de trabajo (antes de saber qué horario y días tendría que participar en las sesiones). La otra docente, quien había pedido que estuviese ésta, vendría a la primera sesión, pero luego dejaría de hacerlo también debido a “un problema de compatibilidad”. Finalmente, y de igual forma que ambas profesoras, la vicedirectora no participaría puesto que no quería encontrarse con algunas de las que participarían. De acuerdo a ello, buscamos aquellas que estaban dispuestas a participar sin condiciones. Pero no sería tarea fácil.

Entre el profesorado habían habido varios problemas sin solucionar —como se ha visto en la etnografía que ocupa dicho grupo—, lo cual hacía que una parte estuviese molesta con la otra y la

tensión en el centro procurase un ambiente poco afable a la transformación. Esto se vería reflejado en todo aquello que tuviese que ver con acciones conjuntas, como sería el caso de la investigación que pretendíamos. Había una parte más razonable y comprometida que supo dejar las diferencias personales en pos de conseguir acciones educativas favorables para el centro y el alumnado; pero estaba la otra parte (que, en este caso, era la mayoría), que no estaba por la labor de participar si había gente *'non-grata'* entre el grupo de trabajo. Fueron, como veremos más adelante, cuatro docentes quienes se sumaron al GPE e hicieron un trabajo fantástico junto al resto de los grupos. Sólo al final del proyecto, y de forma puntual, se sumó la docente que había dicho en un principio que sí con la condición de estar la otra docente. A alguna sesión, de igual forma, se acercó la vicedirectora del centro, quien parecía estar atenta a todo lo que allí se hablaba; ahora bien, los motivos que hacía que se acercara un rato y se marchara al ver que de lo que se hablaba era de lo que se había dicho que se hablaría sólo los sabe ella.

Con el alumnado, al igual que ocurriese en esta fase de la investigación y de cualquier otra, no hubo ningún problema a la hora de negociar, de hacer o de participar. Del alumnado implicado en las primeras acciones llevadas a cabo durante la investigación, cabe decir que fueron cinco negociaciones, principalmente:

- Ali, de cuarto de E.S.O., quien se ofreció voluntariamente a participar tras haber participado en varias charlas grupales y en las entrevistas personales.
- Manolo, de tercero de E.S.O., quien fue elegido por la clase para representarla mediante una votación habida tras una charla donde se les comentó a los distintos grupos de su curso en qué consistiría el proceso.
- Ángel, a quien conoceríamos en la puerta de la jefatura de estudios para ser expulsado. Este alumno, que estudiaba un P.C.P.I.<sup>311</sup> de carpintería, tras hablar con él y negociar con la dirección su no expulsión del centro por un altercado con una profesora puesto que era su último curso y no podría finalizarlo si era sancionado de ésta forma, le fue dada una oportunidad. La condición sería que no podría tener ninguna otra falta de asistencia ni ningún otro altercado con cualquier persona del centro educativo. Tras ello, puesto que antes no pareció tener interés por el proyecto ya que el profesorado representaba una 'amenaza', vio que podían hacerse cosas ante lo que nos parece imposible. Él mismo, sabiéndose respaldado y confiado en que podía tener una oportunidad de hacer las cosas bien, pidió incorporarse al proyecto de forma que pudiese representar a su grupo (el de PCPI) y las necesidades específicas de estos programas.
- Paula, que estudiaba primero de Bachillerato, queríamos que participase por sus aportaciones durante los últimos años en el centro educativo. Ella había conseguido generar, junto a un grupo de estudiantes, un movimiento de participación dentro del centro en protesta a algunas actuaciones llevadas a cabo por parte de la dirección, las cuales no habían considerado justas. Había colaborado en las entrevistas, en varias acciones realizadas junto al cuerpo de estudiantes, e incluso había hablado en algunas charlas con otros grupos de cursos inferiores en cuanto a las oportunidades que podían encontrar en el futuro dependiendo de su trayectoria en el centro educativo. Era crítica, reflexionaba sobre su situación, y no se dejaba acallar por aquellos intentos impositivos de anejarlos en la inferioridad por el hecho de ser alumnado. Había, sin embargo, un problema. No quería perder clases ya que estaba en Bachillerato, y

---

<sup>311</sup> Programa de Cualificación Profesional Inicial, relativo al curso 4º E.S.O.

parte del profesorado le había ‘aconsejado’ no hacerlo ya que perdería clases y suspendería —con las repercusiones académicas que ellos conllevaría—. Nuestra promesa fue la de negociar con el resto del grupo, durante la primera sesión, el realizar las reuniones cuando tuviese hora libre o, incluso, después de las clases. El resto del grupo, una vez comenzada la IAP como sesiones de trabajo, aceptaron quedarse en los patios, incluso después de clase, lo cual significó un hecho muy importante. El alumnado que participaría, que se había quejado durante las entrevistas por el hecho del horario, ahora, sin embargo, estaba dispuesto a quedarse una hora o dos más si era para realizar algo donde se les tuviese en cuenta.

- Shaira, de segundo de la E.S.O., sería elegida por su clase al ser presentada la propuesta. En la segunda sesión, sin embargo, decidió ceder su puesto a una compañera de su clase (aunque se les dijo que podrían participar ambas). Ashanti, que había estado también propuesta, aceptó participar si el resto de la clase le respaldaba, siendo finalmente un sí por parte de todas las personas de los distintos grupos habidos en dicho curso.

Sin duda, la parte más complicada —por la distancia habida a priori entre el centro educativo y el barrio— fueron las negociaciones de entrevistas personales e implicación en la IAP por parte de las familias. Al no existir una A.M.P.A. consolidada (sólo dos madres inscritas) no existía una conexión directa que facilitase poder contactar con éstas, por lo que se propuso un acercamiento conjuntamente con el del alumnado.

Como hicimos con las entrevistas, al tener que enviar las autorizaciones para poder contar con la participación del alumnado menor de edad en el proyecto, se aprovechó para explicar el trabajo a realizar a familiares, y así también pedirles el número de teléfono si les era de su interés el colaborar<sup>312</sup>. La respuesta fueron dos madres y un padre del total, que resultaron elementos claves para el funcionamiento del grupo y la puesta en marcha de las acciones establecidas. Estas personas, como ‘representantes’ de las familias, aunque no se pudiese hacer mediante una votación de todo el grupo, consiguieron establecer vínculos con otras familias en espacios distintos al centro educativo.

Por un lado, teníamos a una madre que formaba parte de una asociación de madres árabes inmigrantes en el barrio de Colonia Requena, quién facilitó conversaciones y charlas con dicha comunidad y trajo a la mesa de debate las necesidades particulares de su grupo, las actividades que podían realizarse, la visión amplia y continua de las familias de origen árabe que vivían en los barrios, así como una serie de propuestas imprescindibles a la hora de crear —durante las sesiones— lo que llamaríamos ‘modelo educativo discursivo’. Otra de las madres vino por su hija, quien le había comentado lo que se iba a realizar en el centro, con la esperanza de poder participar en actividades escolares —hecho que, hasta la fecha, no se había dado—. Ella trabajaba en el barrio, en una tienda, y los fines de semana se reunía con personas de su comunidad (de origen latinoamericano) en un campo de las afueras de la ciudad donde hacían

---

<sup>312</sup> Esta vía podía haber fallado por múltiples vías. La primera, que hubiesen familiares sin teléfono. También que hubiesen familiares que no lo hubiesen leído, o que no pudiesen hacerlo, o simplemente que no estaban interesados. Los motivos del desinterés, puesto que luego —al hablar personalmente con varias familias— así me explicaron, se debían a que, por norma, parecía que todo mensaje llegado desde el centro creaba cierto rechazo por su parte. Estaban acostumbradas a charlas, a que “hablen cosas que no entienden”, y la primera impresión era la de quien no entiende qué puede aportar.

actividades de deporte, comidas vecinales, venta de productos artesanos, etcétera. De su experiencia obtendríamos dos experiencias, una que se produciría como posible actividad dentro de la zona (como veremos, un mercado), y la posibilidad de acercar a parte de familiares venidos desde el sur de América para colaborar en las actividades que se estableciesen como parte del programa del centro educativo.

El tercer padre vino por su hijo también, de familia gitana, gracias a las palabras que su hijo le había transmitido sobre unas charlas habidas en su grupo durante la fase previa a ésta. El padre, que criticaba el que el centro sólo fuese “de gente paya”, era bastante respetado por su comunidad y la iglesia evangélica donde se reunían cada tarde. Era merchant, es decir, merchero, y siempre hablaba en las misas para su comunidad. Con grandes capacidades de oratoria, había conseguido acercar a varias asociaciones de la zona de Juan XXIII y quería que el centro fuese un espacio donde pudiesen tener un hueco, donde hacer actividades con sus familiares, también para ver “qué hacen aquí con los hijos de gitanos” —como nos diría en la conversación previa—, y ver en qué podían ayudar.

En un principio, más que negociaciones fue un ‘acoso’ —en primera instancia— que no resultaría, y un acercamiento por su parte finalmente, que produjo una experiencia bastante buena. No eran muchas las que se habían acercado, pero al menos habíamos conseguido establecer vínculos con quienes podían acercarse a su comunidad, trabajar con ellas, y poner en el centro del debate las características propias de éstas.

El contacto previo con varias que trabajaban en ámbitos sociales y educativos de la zona hizo que el proceso de negociación fuese sencillo, al igual que ocurriría con las entrevistas y demás actividades realizadas durante el trabajo de campo previo a la IAP. Una de las trabajadoras era conocida desde la época del instituto, por lo que fue casi una ‘obligación’ por nuestra parte el que nos ayudase a comprender el [complicado]entramado mundo del trabajo y la educación social. Una vez entendido, fueron abriéndose nuevas posibilidades y distintas personas que trabajan en el entorno. Con varias de ellas había relación previa puesto que eran del barrio, con las demás no hubo problema alguno ya que, una vez que entendían el proyecto, estuvieron disponibles para la colaboración tanto de las entrevistas como de la IAP desde el primer momento.

La negociación fue más de tipo espacio-temporal (cuándo y dónde) que de voluntad de participación. Como habíamos visto, la mayoría de ellas eran del barrio, incluso habían sido parte del alumnado del centro —o de otro cercano—, su trabajo, además, estaba relacionado con lo que la propuesta significaba, y podría —además de todo ello— servirles como una guía de recursos para luego trasladarlos a su trabajo diario. Fueron, finalmente, tres quienes participarían. Cabe decir que no fueron más puesto que limitamos el grupo —debido a una decisión de operatividad—, y puesto que no queríamos que hubiesen demasiada presencia de técnicas, o docentes, entre el resto de la comunidad. Teníamos cinco del alumnado, cuatro docentes, tres familiares, y creímos conveniente tener otras tres del grupo del que hablamos para conseguir algo equitativo.

La negociación con los colectivos de la zona sería más o menos de igual forma que con el grupo anterior. Habían muchas que podrían haber estado presentes, y de hecho fueron muchas quienes estuvieron interesadas en participar, pero no podíamos abrir el cupo a todas las asociaciones de la zona puesto que podrían haber sido más de 30 (sólo con una como representante de cada una de ellas). Se decidió, por nuestra parte y por la suya, que serían invitadas distintas personas de cada colectivo a según qué sesión, dependiendo del interés que dicho colectivo podría tener para la actuación que se estuviese determinando. De igual forma, se les invitó a asistir como oyentes a cualquiera de las charlas. Como media, fueron un total de cuatro las que participarían en cada una de las sesiones habidas durante el proceso. Hubieron, claro está, diferencias.

Las asociaciones juveniles de la zona mostraron interés desde el primer momento, y antes incluso de empezar ya tenían una enorme propuesta de acciones a llevar a cabo. Las vecinales también se mostraron abiertas a colaborar con las distintas actuaciones que se realizasen, contribuyendo con personas y espacios para realizar actividades, algunos recursos materiales que fuesen necesarios, y la posibilidad de generar espacios donde, a posterior de la IAP, se llevasen los resultados al resto de la comunidad vecinal.

Tuvimos la suerte de haber conocido varios colectivos que serían fundamentales para la investigación. La Fundación Secretariado Gitano, por ejemplo, había estado trabajando en el centro con varios programas destinados a jóvenes de etnia gitana para la promoción de secundaria. Además, en lo que al barrio se refiere, habíamos asistido a charlas que prepararon junto a la comunidad gitana sobre distintos temas relacionados con la emancipación del grupo, el empoderamiento de las mujeres —junto a la plataforma de Mujeres Feministas Gitanas—, y la lucha contra los estereotipos por parte de la administración hacia cualquier persona de dicha etnia que, por consiguiente, degeneraba en poca influencia universitaria y laboral. Su presidente, además del equipo que trabajan en ella, estuvieron entusiasmadas en poder participar y poner toda su colaboración al proyecto.

Hemos hablado de AIMRA en varias ocasiones. Como hemos visto, AIMRA son dos asociaciones; una de hombres y otra de mujeres. Ésta segunda, que nacería por la imposibilidad<sup>313</sup> de participar de las actividades de la otra, quiso estar presente durante el proceso de trabajo, participar de las sesiones, y poder colaborar en talleres o charlas, o cualquier actividad donde tuviesen que implicarse junto a sus familiares en el centro educativo. Todo ello, aunque ahora parezcan sólo palabras, veremos que sería una pieza fundamental a la hora de comenzar con las sesiones de trabajo y para lo que surgió como necesidades y posibilidades de ellas.

El colectivo Diversitat LGTBI Alacant no trabaja específicamente en la Zona Norte, pero lo hace de manera conjunta con la ciudad de Alicante, y la provincia. Este colectivo es el de mayor proporción de la ciudad en lo referente a temas de orientación sexual e identidad de género. La

---

<sup>313</sup> Los hombres no les dejaban participar y ellos mismos no hacían nada, según palabras de las mujeres que formaban la otra asociación



negociación fue muy sencilla ya que, personalmente, llevamos trabajando conjuntamente durante varios años al frente del Área de Educación y Universidad.<sup>314</sup> Diversitat, que ofrece la posibilidad de charlas educativas, orientación en temas de prácticas sobre la igualdad en la diversidad, y apoyo en temas de acoso escolar, colaboraría con el proyecto —sabiéndonos implicados puesto que mi persona estaría presente— de forma que pudiesen hacerse talleres, charlas, actividades y distintas programaciones a lo largo del curso.

Por último, Jóvenes Solidarios —también visto en el análisis del entorno— contaba con un número importante de voluntarias, adscritas al programa de vivienda juvenil de Juan XXIII, cuyas actividades podían llevarse a cabo —y, de hecho, algunas se llevaban— en el centro educativo. El equipo eran voluntarias, pero también existían perfiles más técnicos (trabajadoras y educadoras sociales), que llevaban trabajando en la zona hacía más de diez años en multitud de proyectos. Su colaboración, al menos la oferta de ésta, estuvo presente en todo momento y fue de gran ayuda una vez se vieron las posibles actividades a realizar en el centro como parte de la demanda del alumnado, las familias y el cuerpo docente.

Con todo lo narrado, lo que queríamos era poner sobre la mesa la gran diversidad de recursos con los que los barrios cuentan. No queríamos comenzar a construir desde cero, echando por tierra las posibilidades actuales. Se trataba de aunar; de crear sinergías, de colaborar, y, en definitiva, de transformar entre todas las personas. Una vez dispuestas las negociaciones, cuando las personas habían tomado conciencia de cuál sería su trabajo y la implicación que tendrían en él, se produjo la creación definitiva del Grupo de Personas Expertas.

#### **1.4. Grupo de Personas Expertas**

El GPE, como se ha explicado anteriormente, corresponde a la selección realizada de entre las entrevistadas en cada uno de los segmentos participantes (alumnado, profesorado, familiares y trabajadores o educadores sociales). En el siguiente apartado se muestra una tabla de la composición resultante de personas y características (sexo, curso (sólo alumnado), etnia y origen). A continuación de la tabla, se explica los razonamientos y/o características que se han entendido a la hora de seleccionar, por lo que se muestra como un análisis-resultado de tales principios. Cabe decir que, por la naturaleza de las sesiones, todas aceptaron participar mediante consentimiento firmado ante la posibilidad de ser grabadas, transcritas, y para el posterior tratamiento de los datos. Aquí, como ocurriese con las entrevistas, se han modificado los nombres de quienes así lo pidieron por cuestiones de confidencialidad.

---

<sup>314</sup> Particularmente puesto que soy el responsable del área citada.

Grupo	Nombre	Curso	Edad	Etnia	Sexo	Origen
<b>ATS</b>	Tania	Sin curso	30	Paya	M	Alicante - Juan XXIII
	David	Sin curso	30	Gitano	H	Alicante
	Chelo	Sin curso	35	Gitana	M	Alicante - Virgen Remedio
	Jordi	Sin curso	29	Payo	H	Alicante - Colonia Requena
<b>DOC</b>	Enzo	Música	43	Payo	H	Alicante
	Silvia	Matemáticas	40	Paya	M	Alcoy
	Ángela	Valenciano	39	Paya	M	Calpe
	Juan	Inglés	48	Payo	H	San Juan
	Aitana	Vicedirectora	40	Paya	M	Cabo de las Huertas
<b>ALU</b>	Ángel	PCPI	18	Gitano	H	Alicante 1000 viviendas
	Alí	4 DIVER.	17	Musulmán	H	Marruecos - Colonia R.
	Paula	1 BACH	18	Paya	M	Alicante - Ciudad Elegida
	Shaira	2 ESO	15	Paya/ Africana	M	Alicante - Colonia Requena
	Ashanti	2 ESO	15	Paya/ Africana	M	Guinea Ecuatorial
	Manolo	3 ESO	16	Mestizo	H	Alicante - Juan XXIII
<b>FAM</b>	Maisa	Madre	37	Marroquí	M	Marruecos
	Amador	Padre	48	Gitano	H	Alicante
	Silvia	Madre	42	Peruana	M	Perú
<b>COL</b>	Asociación Juvenil Juan XXIII					
	Asociaciones vecinal de Juan XXIII					
	AIMRA					
	Fundación Secretariado Gitano					
	Jóvenes Solidarios					
	Diversitat LGTBI Alacant					
<b>TOTAL</b>	n=16					
<b>Leyenda</b>	ATS: Ámbito del Trabajo Social DOC: Docentes ALU: Alumnado FAM: Familiares COL: Colectivos Casillas oscuras con letra blanca: comenzaron pero no prosiguieron con el proyecto por los motivos ya descritos.					

Tabla 6. Composición final de muestra para GPE. Fuente propia

La selección atiende a diferentes porqués dependiendo del grupo al que representa debido a que han sido varios los procesos por los que se ha querido “escoger”, aunque, en la mayoría de casos, también ha sido un mutuo acuerdo de trabajo y cooperación que mostraba la voluntad de las propias personas a ayudar en las charlas mediante sus aportaciones. De acuerdo a esto, las particularidades de grupos son las siguientes:

Por un lado, del ámbito del trabajo y la educación social fueron seleccionadas de acuerdo a la visión que podían aportar desde las dos ramas del trabajo social que se está llevando a cabo en los barrios, es decir, el trabajo social y la educación social, y también por representatividad y conocimiento de los entornos a los que el trabajo se refiere.

*Tania* ha sido alumna del centro en cuestión, compañera y activista en multitud de acciones sociales, y vive en Juan XXIII desde hace 30 años. Ella es paya, pero también ha convivido con familias gitanas desde pequeña, por lo que podía aportar una visión de ambos mundos de forma subjetiva —pero también objetiva— debido a que su trabajo lo realiza en las comunidades vecinales, como mediadora, de los barrios de la Zona Norte, lo cual nos ofrece una visión de cómo las familias conviven.

*David* ha sido educador en actividades sociales dentro de la Zona Norte y tiene una visión crítica sobre su trabajo, el de el cuerpo docente de distintos centros educativos, y el entorno. Posee una gran capacidad de corregir tópicos propios de otros profesionales en el mismo sector.

*Chelo* es educadora en el I.E.S. Las Lomas y trabaja para la Fundación Secretariado Gitano de Alicante desde hace varios años. Posee un conocimiento extraordinario (tanto subjetiva como objetivamente) de su cultura, la cultura gitana, y los procesos educativos que se dan con la juventud de dicha etnia a lo largo de estos años.

*Jordi* es educador social en el centro comunitario de Virgen del Remedio y dueño de una empresa de actividades lúdicas y sociales en la Zona Norte de Alicante. Lleva trabajando siete años en la zona, además del trabajo como activista que ha realizado en distintas acciones de participación social habidas tanto en los barrios de la Zona Norte como en el resto de la ciudad.

Entre el cuerpo docente teníamos dudas a la hora de realizar la selección por el propio hecho de cómo las entrevistas fueron programadas para este segmento y cómo la selección primera de entre todo el cuerpo docente se realizó para escoger aquellos que serían entrevistados. Por un parte, la selección respondió a cuatro parámetros, categorías, de profesorado dentro del centro de lo que pudimos ir observando durante los años que se ha trabajado con ellos. Desde un extremo a otro —como habíamos visto en las etnografías— encontrábamos las “integrantes con poder”, “integrantes sin poder”, “excluyentes sin poder” y “excluyentes con poder”. En las entrevistas se

reforzaron imágenes previas sobre actitudes e ideologías, formas de ser, pero algunas otras fueron limadas e incluso modificadas a la hora de analizar los textos transcritos de las conversaciones.

De acuerdo a la pauta previa de ver quiénes aportarían aspectos positivos, cooperativos, críticos, pero también que ofreciesen una imagen equitativa de las ideas que rodean al centro, se tuvieron en cuenta un total de 4 docentes, cada uno de los estratos anteriormente citados, que pudiesen aportar una imagen “real” de la actividad docente y sus prácticas en el centro y en el aula. Era conveniente no saturar este estrato —como ya hemos visto— debido a que no queríamos “intimidar” al alumnado y familiares a la hora de comenzar con las charlas de grupo. Creíamos que una influencia mayor por parte de docentes con opiniones muy distintas podría llegar a bloquear la interacción de estos dos grupos mencionados y/o modificar la respuesta a ciertos aspectos por ‘intimidación’ o por no creer poder expresar una idea de una forma determinada. El grupo, como se ha señalado durante el apartado de la negociación, sufriría varios cambios de acuerdo a razones particulares de las docentes que iban a participar —y que, de hecho, lo hicieron en alguna charla—. De acuerdo a las particularidades de cada persona y a la selección mencionada, quedarían de la siguiente forma:

Enzo Inclusivo con poder. En aquel entonces, era profesor de música y candidato a ser el nuevo director del centro<sup>315</sup>. Su trayectoria es grande y se pudo observar cómo el alumnado actuaba con él y cómo él actuaba en sus clases y en su paso por el centro. Enzo podía aportar un punto de vista que partiese de la empatía y del respeto, además de representar una oportunidad de trabajo en cooperación en caso de haber sido elegido nuevo director del centro, que así fue —aunque finalmente decidiese pedir traslado.

Silvia Inclusiva sin poder. Es profesora de matemáticas, con un recorrido a sus espaldas en diferentes centros educativos de diferentes zonas, por lo que su experiencia y punto de vista múltiple es esencial a la hora de poder analizar aspectos por comparación. Es una profesora con las ideas claras y que no cae en tópicos ni banalidades, y que se muestra pragmática a la hora de saber qué y cómo hacer por la igualdad en la diversidad.

Ángela Excluyente sin poder. Aunque ha sido incluida dentro de la categoría de excluyente, se muestra como una docente con ganas de hacer cosas, y no es tanto que ella excluya deliberadamente, como sí hemos podido observar en otras compañeras, sino que tiene un discurso de la propia ciencia a la que pertenece reforzado a lo largo de los años. Sin embargo, se muestra dispuesta al diálogo, el entendimiento, la cooperación y, sobre todo, al respeto.

---

<sup>315</sup> Actualmente, por los temas habidos en torno a la política del centro, ya no forma parte del cuerpo docente en el IES Las Lomas; lo hace en el IES Virgen del Remedio.

Aitana Excluyente con poder. Es profesora de Inglés desde hace bastantes años en el centro y es la Vicedirectora. A diferencia de Ángela, es una profesora que sí parece excluir al alumnado a través de las estrategias que la dirección ha puesto (puede que deliberadamente, o no) para que se den mecanismos de “defensa” ante la problemática del centro. Finalmente, no participó en este proceso por discrepancias con el resto de profesores<sup>316</sup> que iban a formar parte del grupo.

Juan Inclusivo sin poder. Se muestra como un profesor capaz de trabajar con fuerza, motivado, y que no parece haber perdido el espíritu de la docencia. Simplemente por esa razón, porque puede aportar una visión diferente y, a la vez, enriquecedora, pero sobre todo por su capacidad de trabajo, creo que puede ser un experto en la materia que queremos acercar a la mesa de debate.

La selección del alumnado tiene que ver con el propio proceso de negociación, aunque cabe reiterarlo para sustraer varios aspectos que cabían comprender aquí. Puede haber sido una de las más complejas debido a la gran muestra entrevistada, debido a la población total, y debido a que es el grupo más heterogéneo de entre todos; pero, como se ha visto, fue sencillo en cuanto a la implicación habida por parte de este grupo. En un principio, no sabíamos si atender a razón de una muestra ‘natural’ por sexo, etnia, raza, edad,... o de las conversaciones en sí mismas y las aportaciones que creemos cada persona podría ofrecer. Por las propias características del centro, y por el que es el principal objetivo de la investigación, era necesario tener un grupo heterogéneo, donde conviviesen personas representativas de las diferentes “culturas” en el centro, un grupo que tuviese ideas claras sobre su persona, algo de autocrítica y crítica al entorno, pero que fuesen constructivo a la hora de proponer soluciones. Personas que no se cohibieran al hablar y cuya capacidad de reflexión procurase respuestas capaces de transmitir el sentimiento del alumnado al que representarían. Otro aspecto era el visto al entrevistar a los chavales y chavalas por cursos. Se observó claramente que existían diferencias [casi]propias del curso-edad, unas necesidades específicas dependiendo del momento de vida en el que se encontraban, por lo que se decidió

---

<sup>316</sup> El día 6 de Mayo de 2015 escribo lo siguiente en una nota de mi diario de campo: Esta mañana me ha llamado la directora del centro para que fuese a hablar con Aitana sobre la salida que había programado con el grupo de alumnado que formarían el GPE a la Universidad de Alicante. Me dice que me acompañarán ellas puesto que habían sido invitadas por el grupo que coordina la jornada. Al llegar al centro, me dirijo al despacho de la vicedirectora, donde me espera también el Jefe de Estudios. Sin parecer querer hablar sobre la salida del viernes, comienzan a explicarme “lo que se está cociendo en el centro durante estas semanas”, ya que “parezco ajeno, pero debo ser informado”. Tras dos horas hablándome de la denuncia que han recibido por parte de alumnado y otras del barrio (500 firmas), me explican que ha sido todo una artimaña para que perdiesen las elecciones. La denuncia viene firmada también por parte del colectivo gitano del centro por ‘amenazas, insultos, segregación y vasallaje por parte de la dirección del centro hacia dicha etnia’. Tengo diferentes versiones de los hechos, sin duda, en este caso, me quedo con la versión del alumnado, quien dice ser completamente ajeno a las elecciones puesto que nadie les pregunta y estas firmas llevaban recogiendo desde hace 5 meses. Tras la explicación por parte de la Vicedirectora y el Jefe de Estudios, donde ella se muestra muy afectada, le explico a ella que debería formar, con más razón si cabe, parte del grupo. Ella prefiere que lo haga la directora, y se lo propongo a ambas. La semana siguiente, a dos días de la primera sesión del grupo de expertos, ambas me comunican que tienen demasiadas cosas encima en estos momentos y que no podrán participar.

también responder a una muestra representativa de los cursos que hay en el centro y las variantes entre estos.

Finalmente, el alumnado sería ‘seleccionado’ de acuerdo a las ideas que han aportado, no sólo en las entrevistas, sino en las conversaciones, clases y charlas que hemos tenido a lo largo de los dos cursos (algunos de ellos) o el curso presente, también debido a que nos acercan de forma muy representativa a la población total, por lo que podrían discutir sobre las necesidades propias de sus culturas y las propias de su persona. Además de ello, por su carácter personal, eran respetadas por sus pares, quienes —en todos los casos— coincidieron con nuestra propuesta para darles su voto de confianza para representarles en el GPE. Estas personas, alumnado del centro, poseen las características —además de las mencionadas en la negociación con éstas— que a continuación se muestran:

*Ángel* representa una parte significativa del centro debido a su origen/etnia y, además, está dentro del grupo PCPI, la otra cara de la educación ‘normalizada’, viendo en él ganas de continuidad a pesar de los muchos discursos que pueden estar diciéndole lo contrario. Tiene capacidad de razonar cuando se ahonda en un tema y se ha mostrado abierto al diálogo y el trabajo desde el primer día. En las entrevistas se notan ciertos comportamientos ante los cuales, creemos, que formar parte del grupo le ayudaría a perfilarlos y, por supuesto, ofrecer él los porqués y sus razones. Ángel es, en cierto aspecto, un ‘líder’ dentro de su grupo y creemos que esto es algo a tener en cuenta a la hora de la experiencia alternativa a la investigación (estrictamente hablando) que llevábamos a cabo en el aula, en particular en ésta, puesto que ayuda a tener un ambiente dispuesto al respeto y al diálogo.

*Alí* se ha mostrado cooperativo, amable y motivado desde el primer día y ha colaborado en varios proyectos que hemos organizado dentro del centro. Tiene una visión organizada de su entorno, aunque debe expandirse, y conoce dos culturas esenciales a la hora de describir el entorno; la árabe y la española. Es respetado por sus pares, crítico con su entorno, con ideas claras sobre lo que quiere para sí mismo y lo que le gustaría para las personas como él. ‘Líder’ de su grupo, con mucha capacidad de diálogo, y mostrándose abierto a nuevas experiencias en pos de ayudar a su familia y a su comunidad.

*Paula* estaría dentro del grupo de Bachillerato, las personas ‘integradas’, como ‘líder’ claramente constatada capaz de recoger aquello que no le parece correcto en su experiencia y con una gran capacidad de reconocer inquietudes personales y de grupo. Durante las charlas con el curso al que pertenece, se ha mostrado crítica hacia diferentes acciones, personales y externas, y ha sabido defender su teoría para ser entendida y respetada.



*Manuel* otro de los ‘líderes’ del grupo, éste con capacidad de empatía hacia sus pares y demás personas del centro. Sabe comportarse y resistirse en los momentos oportunos y puede convencer con argumentos sobre algo que le inquieta o razonado por él. Se ha mostrado siempre activo, es capaz de problematizar y ofrece su ayuda en cualquier momento que sea necesario.

*Shaira* tiene una mente despierta, es crítica, y sabe pedir aquello que necesita sin conflictos. Del grupo de segundo, al comienzo de la experiencia, al igual que ocurrió con primero, partíamos con miedo a la hora de seleccionar a participantes. La mayor parte del alumnado de estos cursos se mostraba ‘reacia’ a participar en algo que les hiciese “estrujarse los sesos” (como nos diría un alumno de primero en una conversación), pero ella, al igual que su compañera entrevistada (ver entrevista junto a Ashanti), supo defender posturas, mostrar inquietudes, y ser crítica con ciertos aspectos de su vida. Tras la segunda sesión, nos comunicaría que no quería continuar siendo parte del proceso debido a que parte de las sesiones se realizaban en el patio o fuera del horario lectivo y dejaría que su clase votase por incluir a Ashanti. En parte, existían varias de su curso no contentas a causa de que, cuando habían intentado hablar sobre qué querían, parecía que ésta no le daba mucha importancia. Esto, según nos confirmaría la clase, hizo que Shaira se retrajese del grupo. Ciertamente es que, tras conversaciones más profundas con ella, sus motivos —los cuales no recojo puesto que son confidenciales— estaban más que justificados.

*Ashanti* había sido también propuesta junto a Shaira al realizarles conjuntamente la entrevista. De hecho, era nuestra primera propuesta como participante puesto que, de una forma u otra, sabía cooperar más con las de su clase. Es cierto que se mostraba algo tímida, por ello que Shaira —quien ponía la voz en alto sin ningún tapujo— parecía poder ‘defender’ sus ideas ante la variedad de personas que habría en el GPE. Tras la decisión de su compañera, fue la clase quien propuso a Ashanti como la mejor opción para llevar sus inquietudes al grupo de trabajo.

Por último, las características de los familiares eran distintas —aunque, de igual forma que con las demás personas, hayan sido brevemente descritas en cuanto al proceso de negociación—, y todas ellas necesarias para lo que pretendíamos conseguir junto al GPE.

*Maisa* era una mujer decidida, como puede observarse en la breve ‘historia de vida’ que aparece en la parte del análisis de las familias, y se mostraba abierta a nuevas experiencias. Era crítica, sabía que había luchado por un futuro mejor para su familia, y quería que el centro educativo tratase a las familias con respeto, que pudiesen participar en las actividades, y no sólo que se les llamara para alguna ‘charla’. Comprendía a su cultura, sabía lo que las mujeres querían, también los hombres, y disponía de herramientas para el diálogo con su grupo de forma que pudiese dar una visión global de las necesidades particulares de tales personas.

*Amador* tenía claro lo que quería para su familia, quería que estudiaran y se labrasen un futuro, sabía que podían trabajar con él en el mercado, aunque quería que fuesen sus jóvenes quienes decidiesen. No quería elegir él, pero menos quería que decidiese el centro educativo sobre el futuro de sus dos hijas y su hijo. Su fuerte arraigo familiar, de comunidad, le hacían un elemento clave a la hora de diseñar estrategias que respondiesen a las particularidades del grupo al que representaba (las familias gitanas de la zona).

*Silvia* era más callada que el resto de familiares, pero tenía ideas muy concretas sobre qué debería ser el centro respecto a las familias. Vivía desde hacía bastantes años en el barrio, había participado en distintas manifestaciones, en grupos de trabajo comunitario, y era respetada por el vecindario. Desde su llegada a España, había tenido varios encuentros ‘negativos’ con el centro, donde —según sus palabras— era vista como una “inmigrante inculta”. No era así puesto que tenía su negocio, había estudiado en su país de origen, aunque su viaje le hubiese hecho renunciar a sus estudios para encargarse de mantener a su familia. Era tímida, pero era fuerte. Quería participar en el centro, que no disponía de ningún canal para hacerlo, y sabía que podía aportar una visión de las necesidades de su comunidad mediante el diálogo con ésta; necesidades que trasladaría al GPE de forma extraordinaria.

Una vez teníamos a las que formarían el grupo, cuando éstas se habían conocido en una breve reunión previa donde se presentaron sus perfiles, y el propio del trabajo a llevar a cabo, pasaríamos a planificar dichas sesiones del GPE. Aquí y ahora, antes incluso de establecer los objetivos a alcanzar con dicho grupo, ya habíamos conseguido el principal de ellos: habíamos generado un espacio de diálogo donde todas las personas fuesen vistas como iguales, igualmente diversas. Faltaba conseguir que dicho diálogo produjese confianza, una confianza basada en el respeto, para construir desde ahí cualquier propuesta futura en torno a la educación.

En la primera de las sesiones mencionada, donde nos presentamos, y antes de que diésemos por comenzada lo que las reuniones del GPE sería, *per se*, establecimos el horario del grupo de trabajo, el lugar y los objetivos. Dichos objetivos son los que se reconocen como elementos fundamentales, piedras angulares de nuestra investigación junto a la comunidad. Estos, por tanto, fueron reconocidos por todas las personas a la hora de trazar el camino que se quería recorrer; el camino hacia el cambio y la transformación. La comunidad educativa —representada a través de del GPE— quiso:

- (1) Acercar a toda la comunidad educativa a un espacio de reflexión, de discusión, y de diálogo donde todas fuesen vistas como iguales en la diversidad que la comprende.
- (2) Alcanzando la concienciación del grupo, concretizar las necesidades de dicha comunidad educativa a la hora de crear un modelo de actuación para, más adelante, conocer qué modelo educativo debiera ser el propuesto.

- (3) Trabajar junto a la comunidad educativa en la creación de las herramientas necesarias para llevar a cabo un proceso de enseñanza donde se potenciase la discusión crítica y constructiva a través del entendimiento mutuo, la empatía, la acción, el respeto y la igualdad en la diversidad.
- (4) Transformar la realidad educativa, y con ello la social, a través de discursos particulares nacidos del trabajo en equipo, la emancipación, y el empoderamiento de la comunidad educativa.

Establecidos estos, habiendo comenzado los primeros debates sobre qué horarios serían mejor, cuáles atendían a todas las personas, qué momento y qué lugares serían utilizados, habiendo ocupado ya unos espacios que antes sólo aparecían cerrados bajo llave y custodiados por el profesorado, se prosiguió con la planificación de las sesiones. Éstas, por su naturaleza, se harían de forma semanal en el centro educativo, concretamente en la biblioteca (que estaba en desuso, prácticamente, puesto que siempre estaba cerrada), utilizando un conjunto de mesas donde todas estuviésemos cercanas, donde pudiésemos mirarnos a los ojos, trabajar cómodamente, y escucharnos las unas a las otras. La biblioteca, además, estaba en un lugar favorable puesto que no habían aulas alrededor, tampoco habían pistas de patio, por lo que no tendríamos interrupciones que hiciesen perder el hilo de la conversación/debate.

Hubo un pequeño problema a la hora de elegir dicho espacio —aunque parezca inverosímil—. Las charlas, la mayoría de ellas, se harían fuera del horario escolar, y se nos avisó de que no podríamos hacerlo ya que el conserje tenía que cerrar. Fue gracias al cuerpo docente implicado que supimos que después estaba el equipo de limpieza del centro, y que podíamos hacernos responsables de las llaves de la biblioteca sin necesidad de que hubiese una ‘supervisión’ por parte de la dirección. En cierto modo, pudo parecer que no había una voluntad por parte del centro para ‘facilitar’ que dichas sesiones se hiciesen allí. Acordamos, de igual forma, que las reuniones pudiesen realizarse también en otros espacios de la zona, de forma que pudiésemos aprovechar recursos propios de dichos lugares. En algunos casos se harían mediante una caminata, andando por los barrios a modo de salida de campo, siempre y cuando fuese necesario y provechoso para los aspectos que íbamos a tratar en dicha sesión.

## 1.5. Planificación de las sesiones

Teníamos el grupo, el lugar, sabíamos que cada semana iríamos planificando la próxima actuación, los espacios de los que podíamos disponer, así como las posibilidades en torno a materiales y demás recursos que pudiesen surgir. Cabía, pues, planificar de forma más concreta cómo comenzar el proyecto de investigación-acción. La naturaleza propia de la IAP que llevábamos a cabo nos decía —exigía por nuestra parte— no convertir estos espacios en aquello de lo que pretendíamos escapar: no debía ser estanco, ni estático, menos aún estético, sino dinámico y revisable. Es por ello que, a priori, no se estableció una temática determinada para cada una de las sesiones, si bien éstas iban dando paso a los siguientes temas de común

preocupación. También es cierto que, al decir ‘a priori’, se tuvieron en cuenta aquellos temas que aparecieron recurrentemente de las conversaciones personales con las distintas personas del entorno educativo.

Durante las entrevistas, y gracias a éstas, se pudo recoger información de primera mano sobre qué estaba latente en cuanto a necesidades y oportunidades de cada uno de los grupos (alumnado, familiares, profesorado, etcétera). Es por ello que dichos temas se propusieron en la primera reunión del Grupo de Personas Expertas tras explicar quiénes éramos, en qué consistía lo que estábamos haciendo, introducir a autoras y autores que nos mostrasen el cómo podíamos alcanzar los objetivos de tales sesiones, y, en definitiva, qué se esperaba de cada una y, en especial, qué esperaban ellas del trabajo que realizaríamos.

Hemos querido aquí, para conseguir plasmar la idea de una forma concreta puesto que eran muchos, y muy variados, los datos recabados de la experiencia, exponer detalladamente cada una de las sesiones. De dicha forma, comenzaremos cada una de ellas con una tabla —la tabla de seguimiento utilizada— y un resumen de las particularidades de cada reunión. En primer lugar, queríamos proceder a explicar cómo se produjo la primera sesión, donde se expusieron los recursos existentes, los materiales que disponíamos, las particularidades de la propia IAP, y cómo convertirnos —individualmente y luego en grupo— en investigadoras capaces de generar un cambio dentro de los paradigmas que se estaban dando en la actualidad educativa del centro.

Así, en la primera sesión, se recordó el porqué de la IAP y de nuestra participación, se especificó por qué se pensaba que mediante este trabajo se podría plantear cualquier proyecto de intervención social y por qué habían sido las idóneas para formar parte del GPE de forma que tuviesen confianza en sí mismas. Es así que, como comienzo, nos presentamos y explicamos al resto qué nos había motivado para estar ése día allí.

En parte debido a que nos encontrábamos en los dos últimos trimestres del curso, fueron un total de veinte sesiones conjuntas, de dos horas (aproximadamente) cada una, acompañadas de charlas individuales, o por grupos (Familiares, Docentes, Alumnado o Trabajo Social), que surgían de la necesidad de algunas de las conjuntas. Es decir, en algunas sesiones de trabajo habían ciertos aspectos que tenían que ser trabajados durante la semana con según qué grupos o personas, muchas veces con todas ellas, y que debían comprenderse como aspectos particulares a resolver desde ellas mismas.

De todo lo conversado durante la primera sesión, creímos conveniente empatizar con la experiencia de comunidad a través de una dinámica donde cada persona debía imaginarse dejando el centro educativo. Esto nos acercaba a dicha idea, la hacíamos posible como imaginario, y procuraba que nos fijásemos en las cosas que nos gustaban, actualmente, del centro

educativo. No se trataba de ‘tirar’ todo lo que había, tampoco de ‘hacer mudanza’, sino de ser capaces de organizar nuestras necesidades en conjunto a la comunidad y de construir sobre aquellas bases que nos ayudasen a alcanzar un objetivo común. Tras pensar y dialogar sobre estos aspectos, surgía la posibilidad de hacerlo sobre aquello que extrañábamos en el centro. La visión de cada grupo se hacía notable ya que cada persona sentía aquello que pudiera ayudar a la comunidad educativa a tener las mismas oportunidades. “Se quería invitar a las personas a quedarse en el centro, no a obligarles a estar”. De ahí surgieron soluciones que sorprendían a unas y otras personas. Aunque pareciese que cada una hablara de acuerdo a sus intereses, lo particularmente revelador era poder observar que el objetivo era el mismo, que se hablaba comprendiendo al resto, que —en menor o mayor medida dependiendo de las herramientas para conseguirlo— lo que cada persona esperaba del centro y de su participación en él era poder tener una experiencia positiva, liberadora, cordial y basada en el respeto donde todas las personas, partiendo desde su categoría individual, querían sentirse parte de una comunidad. Desde aquella idea, que venía insistiendo desde el comienzo, se obtuvo un discurso de comunidad que hasta ahora parecía haber estado invisibilizado.

Pero no todo fue un camino de rosas. Las disputas surgieron, controversias que fueron discutidas por la comunidad, de forma que ciertos agentes comprendían necesidades y medidas que respondían a intereses individualistas de su grupo o categoría. No todas las necesidades personales responden a intereses comunes, y era en ello sobre lo que había que problematizar. Las perspectivas hacia según qué aspectos eran distintas por parte de, por ejemplo, el cuerpo docente y las relacionadas con el trabajo y/o la educación social. La visión en algunos casos, que parecía responder a las lógicas del discurso del que venían, chocaban. Fue gracias también a que esto se produjese el que pudimos explorar la dialéctica que promovía cada circunstancia. Se habló, se problematizó y se discutió, hasta encontrar una solución nacida por el grupo y de forma que satisficiera todas las partes con la premisa de considerarnos iguales en la diversidad.

Una vez teníamos un grupo donde todas partían de la misma premisa, éramos ‘expertas’ en nosotras mismas y en saber lo que queríamos. Esto nos fue útil para concretizar las necesidades y oportunidades que habíamos encontrado en el centro, junto a las demás personas, en el aula con el resto de estudiantes, en la sala del cuerpo docente con el resto profesorado, en los departamentos, en los barrios junto al vecindario, en el trabajo de ámbito social junto a quienes acompañan en las tareas,... Eran pequeños trabajos de campo los que tenían que llevar a cabo para, una vez sentados a la mesa, lo hiciésemos desde una cosmovisión, de forma holística, del entorno y su gente.

En nuestro caso, se habló sobre dichas opciones concretas que podrían tratarse al comenzar el nuevo curso —la idea era hacer tangibles los imaginarios que nos habían dicho ser utópicos— y

que podrían conseguir responder a necesidades reales del entorno. Y esto se hizo desde constructos donde conseguir poner bicicletas dentro del centro y algunos otros puntos de los barrios, hasta crear la Asociación de Estudiantes del I.E.S. Las Lomas, desde la cual podrían realizarse actividades y acciones en base a la protección y legitimación de derechos del alumnado y donde podrían convivir los demás grupos.

Se habló de actividades extracurriculares, de descansos y horarios de actividades, de jornadas, de organización y distribución de los espacios, de las relaciones interpersonales, etcétera. Con el tiempo, disponíamos de un conjunto de medidas acordadas entre el GPE que proponían, entre otras cosas, una orientación de las aulas acorde al sol, instalar fuentes y conseguir ventiladores para ciertas aulas donde se hacía imposible dar clases. Se hizo una propuesta para el siguiente curso donde poner ‘stands’ los primeros días con la oferta (creada por y para el alumnado) de actividades extracurriculares llamadas ‘clubes’, donde una parte del alumnado quedaría a cargo de llevarla a cabo y otra parte se apuntaría. Todo ello, desde la Asociación de Estudiantes. Al hablar de horarios, se propuso llevar la iniciativa a docentes, jefaturas de departamento y centro, así como consultar la Programación del Plan de Acción Tutorial para conocer la cabida que pudiese tener. Así, sabiendo que hasta ahora, de forma individual, poco habían conseguido, comenzaba a interiorizarse en la parte de alumnado la idea de que, como grupo, tenían una herramienta de fuerza con la que poder conseguir objetivos propios.

Al final de la experiencia estábamos hablando de la asociación, de cómo proponerla, crearla, pasos a dar, gente con la que podían hablar para llevarla a cabo; así como de otros muchos aspectos que ya estaban diseñados para su funcionamiento. Tanto el grupo docente como el de trabajo social, también familiares, estaban de acuerdo en colaborar. Incluso el alumnado egresado del centro podía ayudar, como tuvimos respuesta durante la semana siguiente por parte de alumnado antiguo del centro. Estas sesiones se produjeron de forma que cada semana invitábamos a nuevas que pudiesen —para según qué aspectos tratar— ayudarnos en la creación de la asociación y otros aspectos que desde allí iban a ser tratados. Todo ello, por ser lo que motiva la tercera parte del texto que presentamos, queda recogido detalladamente tras conocer a las personas de las que estamos hablando desde sus discursos particulares. Finalmente, con algo de nostalgia prematura por saber que el curso finalizaba, el tema de clausura fue sobre lo que habíamos aprendido. Lejos de simples puntos, la experiencia había sido personal, de comunidad, por lo que sabíamos que, realmente, aquello no terminaba aquel Junio del 2015.



## 2. PREPARÁNDONOS PARA LA ACCIÓN

Este ‘prepararnos’ implica también el significado de ‘dinamizar’. Habíamos observado que partíamos desde características muy varias y complejas para entender, a priori, incluso por nosotras mismas, cuál era nuestro cometido; para ello, nuestro papel debía ser el de ‘dinamizadoras’ de forma que, gradualmente, fuésemos incorporando a la CE en el proceso. Esto resultaría complejo y necesario debido a que el contexto que se ha construido hasta ahora lo ha propuesto como ‘marginal’ y ha quedado excluido desde muchos aspectos (sociales, políticos, simbólicos, económicos,...). Las personas, en un principio, creídas ‘incapaces’ de tener algo que aportar, requerían de un trabajo previo donde comenzasen a tejerse vías de comunicación en confianza. Sabían lo que querían, sin duda sabían cómo lo querían, pero se hizo requisito el saber cómo exponerlo y cómo demandarlo.

Si atendemos al análisis realizado anteriormente en torno a la IAP, podemos observar que no hay un ‘modelo único’ de investigación, tampoco de sociedad/grupo. Una IAP, desde su núcleo, demanda cierta plasticidad para amoldarse al entorno donde se vaya a realizar y requiere de ese “dejarnos sorprender”. Así pues, este primer aspecto en cuanto a ‘prepararnos’, en tanto a ‘dinamizar’, pretendía responder a la cuestión de ¿qué clase de IAP, para qué modelo de Comunidad Educativa? A partir de aquí, sabiendo qué necesitábamos para transformar y qué se hacía necesario para comenzar a actuar, se daba lugar a la experiencia participativa. Al comienzo del proceso, expuse ciertos aspectos epistemológicos sobre qué era una IAP al grupo, así como también se hizo sobre la comunidad educativa desde la que partíamos; se trataba de adaptar los recursos habidos a la realidad. Por ello, nuestro papel era también el de crear un espacio donde la CE se sintiese partícipe. *Mi* papel era el de ‘formar’ en la participación. Debido a esto, todo lo que aquí se recoge es una primera parte de lo que podría ser: una muestra de la potencialidad existente.

La descripción de las sesiones, en este sentido, debía sernos de ayuda también para poder comprender parte de los estadios e imaginarios dados<sup>317</sup>, para acercarnos mayormente al grupo y a sus formas de ver las cosas.

---

<sup>317</sup> Es cierto que, por el carácter amplio y complejo de las distintas relaciones y/o conversaciones, no aparecen algunas de las ‘tensiones’ y conflictos habidos durante la IAP. Esto se debe a dos razones: no confundir con relatos que pudiesen desviarnos del propósito principal (los objetivos de cada sesión), y no extendernos (más de lo que ya se pueda haber hecho) en cada una de las situaciones acaecidas hasta encontrar la acción propuesta. Sírvase esto, por supuesto, como una posible ampliación en un trabajo procedente de éste.

## Sesión Uno

Realizada el 20 de Enero de 2015, Viernes

Ésta primera sesión, como se ha mencionado, nos sirvió para conocernos entre quienes formaríamos el GPE. Al comienzo introdujimos algunos conceptos que debían ser entendidos para poder realizar el trabajo deseado. ¿Qué era una IAP? ¿Qué sentido tenía hacerla?... Nos acercamos, de igual forma, a algunos trabajos realizados en torno a la dinámica de la IAP. Fals Borda, Paulo Freire, entre otras autorías, nos ayudarían a situarnos en un contexto teórico y conocer mejor qué oportunidades nos brindaba dicha técnica. Además, algunos conceptos como el de ‘concienciación’, grupos oprimidos, lucha y resistencia, igualdad en la diversidad, fueron preguntándose al grupo de forma que fuésemos descubriendo poco a poco su significado en lo relativo a nuestra propia experiencia.

Por supuesto, como hemos mencionado, hablamos del horario de las siguientes sesiones, de los lugares disponibles, lo cual nos llevó a resolver conflictos ‘sencillos’. Todas las personas, empezando con un tema simple como era la elección de horarios, se veían capaces de hablar, de discutir, de explorar alternativas, y de llegar a un acuerdo mutuo.

La primera pregunta, en sí, que fue lanzada a la mesa sería sobre el por qué de su interés de formar parte del GPE. Con ella se invitaba a la reflexión, a la exploración personal, donde cada cual encontraría el valor de dicha práctica para sí y para su grupo. Algunas comentaron que les había gustado la idea de que les preguntaran qué querían, de romper con lo establecido y tener una oportunidad de cambiar las cosas. Allí, por ejemplo, resaltaría la importancia de poder dar su punto de vista, desde su propia cultura —tanto la juvenil como chaval del barrio como la de su origen árabe—, de forma que otras tuviesen en cuenta estos aspectos. Manolo, el alumno de 3º, se había quejado durante las entrevistas de la imagen que tiene la gente que no vive en el barrio sobre éste. El grupo, por ejemplo, le serviría para hacer ver que dicha percepción no es justa. Entre el profesorado se quería hablar del centro, sobre qué debería ser el centro educativo, y qué sentido tiene —y debería tener— éste para el barrio. Silvia, la profesora de matemáticas, quería aprender de todas las personas. Estaba contenta simplemente por el hecho de poder experimentar con las presentes, saber más sobre el barrio, sobre sus vidas y sus expectativas, de forma que pudiese aprender de su profesión algo que antes no había tenido oportunidad de hacer.

Entre las que trabajaban en ámbitos sociales se quería destacar lo bueno que se había hecho —y se hacía— en la zona, acercar algunas de las alternativas que habían resultado positivas durante los años anteriores y que, por temas económicos, se habían finalizado como proyectos. Veían de suma importancia romper con la forma de pensar de la administración hacia estos barrios, hacia los centros educativos y las más jóvenes. Hasta ahora, su trabajo había influido en el mantenimiento de paternalismos por parte de la administración, sin cambiar la realidad; sino mantenerla. Este espacio, desde su punto de vista, pretendía lo contrario; que era para lo que ellas —como técnicas y como vecinas del barrio— habían querido cuando se habían decidido a estudiar y trabajar en aspectos sociales. Chelo vio muy interesante el que se preguntara —por primera vez, según sus palabras— a la comunidad gitana. Se habían hecho trabajos en colaboración, pero en todos los casos venía predeterminado. Su fundación, la FSG, había conseguido trabajar con proyectos propios, desde sus características, pero, en cualquier caso, eran aplicables a la población gitana, exclusivamente. Aquí, junto a la propuesta, veía la posibilidad de generar un espacio donde todas estuviesen presentes, sin diferencias, y sabiéndose diversas. Todo ello, además, podrían trasladarlo a acciones que se hiciesen en los barrios, de forma que una cosa ayudase a la otra.

Las familias encontraron la experiencia como una oportunidad. Amador, por ejemplo, dijo “es la primera vez en mi vida que en un instituto me preguntan qué quiero para mis hijos”. Ése era el motivo para estar allí, saber qué hacían con sus familiares y poder decidir también qué querían como padres y madres. Maisa sabía que sin las familias no había educación posible, ni completa. “Nosotras educamos en casa, y aquí se educa de otra forma. Si no lo hacemos conjuntamente, no lo estamos haciendo bien”. Por su parte, estaba encantada de poder participar en el centro, de decidir sobre qué actividades se harían, de poder participar junto a sus jóvenes, y aportar su ‘granito de arena’ para lo que pudiese ser de utilidad. En general, entre las familias, el valor de estas charlas era el de poder estar presentes, el de tener voz y voto, el de ser escuchadas; y el de poder ayudar en la educación de sus familias y de las demás del barrio. Una vez entendidos los motivos, calendarizado el proyecto, etcétera, se les preguntó sobre cómo iban a trabajar desde su propia visión/percepción del proyecto. Se trataba, grosso modo, de recoger, sintetizar y problematizar sobre lo dicho de forma que pudiésemos convertirlo en acciones concretas. Durante la primera semana, hasta que tuviésemos la siguiente sesión (era Viernes y la siguiente sería Martes), deberían pensar qué les gustaría que surgiese al final del proyecto.

Se les entregó un cuaderno a cada persona, al que llamaríamos ‘diario de campo’. En él, tendrían que recoger algunas de las ideas que se les ocurriesen, anotar aquello que surgiese de conversaciones con otras de sus grupos (otras familias, otras estudiantes,...), y plantear preguntas que pudiesen surgirles para que no se olvidasen y poder traerlas a la mesa en las siguientes sesiones. Aprovechamos este momento para explicar la importancia de la observación, una observación participante, donde se convertirían en investigadoras con la capacidad de analizar las diferentes situaciones habidas desde una perspectiva mucho más amplia. La idea era que todas, desde su ‘investigación’ personal, consiguiésemos ser una persona investigadora multidisciplinar, multipersonal, donde llegaríamos a aquellos rincones que a una sola persona —en este caso la investigadora formal— no llegaría. Lo llamaríamos ‘Cuaderno docente’, ‘Cuaderno de familias’, ‘Cuaderno de alumnado’, ‘Cuaderno social’, y ‘Cuaderno de colectivos’. Esto nos serviría para poder aunar los esfuerzos de cada grupo y poder, al mismo tiempo, manejarnos mejor con los datos a la hora de ser tratados.

Entre el alumnado, además, habría una particularidad. El ‘Cuaderno’ tendría un doble cometido y un doble formato. Por un lado, el diario de registro de papel, donde anotarían sus experiencias, sus dudas, las conversaciones, etcétera. Por otro lado, su móvil se convertiría también en una herramienta de recogida de datos. Con él podrían grabar situaciones diarias con su grupo, en el barrio, hechos que observarían que podrían ser interesantes para su análisis. Desde una quedada en el patio, hasta una actividad realizada por el alumnado independientemente del centro. No queríamos invadir la privacidad de nadie, pero sí podíamos llegar a rincones donde, de otra forma, nos sería imposible. Su cámara, como ojo observador de la persona investigadora, podría captar aquello positivo que sucediera de forma que pudiese ser ‘aprovechado’ por el GPE. Se les dijo, y esto fue recalcado por el sentido de la privacidad, que no queríamos conversaciones privadas, ni hechos que pudiesen comprometer a las que apareciesen, sino aquello positivo que fuesen viendo en el barrio, en las acciones de las personas, en las actividades realizadas, etcétera.

Para finalizar la sesión, queríamos proponer —además de lo dicho sobre la reflexión personal que debían hacer sobre qué querían al final del proyecto, que venía enmarcado por los objetivos comunes— un tema que diese lugar a otra reflexión personal. ¿Qué echaríamos de menos si nos fuésemos del centro? La primera cuestión invitaba a crear, a generar ideas nuevas, a ver las posibilidades futuras. La segunda, poniéndonos en el lugar de personas que se van del centro —desde la nostalgia—, invitaba a recapacitar

sobre lo bueno que ya existía. No se trataba de echar todo por tierra y construir de cero, sino de deconstruir lo habido y guardar los elementos que nos servirían para aquella ‘mudanza’ que pretendíamos.

La charla finalizó con un ambiente cordial, donde todas las personas habían tenido la oportunidad de hablar y de escucharse. No todas lo harían de la misma forma, pero sí desde el mismo punto de partida. Se había conseguido, antes de lo esperado, un ambiente de respeto y confianza que procuraría, como veríamos en las siguientes sesiones, un trabajo dinámico. Habíamos empatizado, las que allí estábamos nos conocíamos más entre nosotras, y, en cierto modo, a nosotras mismas. A continuación, como se verá en las siguientes sesiones, se muestra la tabla utilizada por nuestra parte.

GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS ¿Qué motivó a cada persona a participar?	¿CONFLICTO ?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS	OTROS
ALU	Shaira	2	No comenta nada	El horario, las sesiones a realizar, el lugar, etcétera.	Entre todas las personas se exponen las particularidades y las posibilidades para que podamos estar todas	¿Qué echaríamos de menos si nos fuésemos del centro?	La primera sesión se decide teniendo en cuenta los horarios de profesores, alumnado, familiares y trabajadores sociales, aunque, por temas de coordinación, no todos pueden estar presentes en la primera. Problemas a la hora de hacerlo por la mañana, debido a trabajo o clase de algunas de las personas. Es por ello que decide hacerse en diferentes fechas y horarios, para atender a las necesidades de todos los miembros. La próxima sesión se hará después del horario lectivo, de forma que todas las personas puedan participar.
	Manolo	5	Me gustó la idea de que me preguntasen qué quiero				
	Paula	4	Romper con lo establecido, cambiar las cosas.				
	Alí	3	Dar mi punto de vista, desde mi cultura, para que los demás lo tengan en cuenta				
	Ángel	4	Cambiar la imagen que tiene la gente sobre el barrio, dar a conocer aquello que no se sabe.				
DOC	Juan	4	Hablar del centro, ¿qué debe ser? ¿qué sentido tiene el centro para el barrio?				
	Silvia	4	Aprender de todos				
	Ángela	3	Aprender de todas las personas				
	Enzo	5	Aprender a ser mejor docente, incluso mejor persona. Entender mejor mi trabajo, el entorno, y colaborar a construir una realidad mejor.				
	Aitana	2	Lo mismo que el resto				
ATS	Tania	4	Resaltar lo bueno que tiene la zona, dar a conocer sus posibilidades y lo que se hace				
	David	5	Romper con la forma de pensar y cambiar las formas paternalistas con las que se trata a la gente de aquí				
	Chelo	4	Me pareció muy interesante que se preguntara a la comunidad gitana, tras mucho tiempo, su opinión				
	Jordi		Construirme como mejor persona y como mejor profesional en lo que hago.				
FAM	Amador	4	Es la primera vez en mi vida que en un centro educativo me preguntan qué quiero para mis hijos , por eso quiero estar aquí				
	Maisa	5	Creo que sin las familias, no hay educación posible. Nosotras podemos educar en casa de una forma, y el centro aquí de otra. Si no lo hacemos conjuntamente, no lo estamos haciendo bien.				
	Silvia	5	Quiero un futuro mejor para mis hijos, y para mi barrio; y estoy encantada de poder formar parte de eso. de cambiar las cosas.				

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 7. Primera sesión Grupo Personas Expertas. Fuente propia

## Sesión Dos

Realizada el 27 de Enero de 2015, Martes

El siguiente día llegamos con una sonrisa en el rostro. Sabíamos que íbamos a un lugar donde se quería que estuviésemos, lo cual era un hecho que no se había repetido muy a menudo. La asistencia esta vez fue completa, y se había sumado una persona de la Asociación juvenil de Juan XXIII. Todas las personas llegábamos con el cuaderno en la mano, esperando poder comentar lo que habíamos observado, lo que habíamos pensado, y lo que teníamos que compartir con el resto. Comenzamos desde el punto anterior a tratar, disponiéndonos de forma intercalada por personas y grupos alrededor de la gran mesa de debate. ¿Qué queríamos al finalizar el proyecto? Había sido la primera de las cuestiones a trabajar.



Imagen 31. Una de las sesiones, sin estar el grupo de docentes en la imagen. Fuente propia

El grupo había estado hablando con otras personas de su entorno, el alumnado en las clases, las familias en las escaleras y en las zonas urbanas del barrio, las trabajadoras y/o educadoras sociales<sup>318</sup> en su entorno de trabajo, el profesorado en la sala de docentes, todas habían captado la idea de que el trabajo, aunque fuésemos nosotras las que estuviésemos allí presentes, era un trabajo de comunidad en el sentido más amplio de la palabra.

Sin mencionar nombres en concreto, el alumnado quería poder tener mejores condiciones respecto al curso siguiente, tener peso en las decisiones del centro para poder opinar sobre el horario y las actividades, querían sentirse importantes, y ser vistas como capaces de decidir sobre lo que es bueno para ellas. Las familias querían, más o menos, lo mismo. No querían que el centro estuviese cerrado para toda persona que no fuese alumnado o profesorado. No estar cerrado no significaba tener las puertas ‘físicamente’ abiertas, sino simbólicamente. Poder participar en actividades, incluso crearlas y desarrollarlas, ir con la familia a ver una exposición, o un acto, y crear jornadas culturales donde

---

<sup>318</sup> En adelante, se mencionarán como TES.



participase toda la comunidad. Pedían, además, que el centro saliese al barrio de vez en cuando, y no siempre en el sentido contrario.

Entre el grupo de las TES se veía que habían trabajado conjuntamente estas cuestiones, en parte debido a que su lugar de trabajo era próximo. Pedían, al igual que las familias, que el centro se dejase ver en el barrio. Un hecho importante que destacamos fue el de su presencia en el centro. Querían estar más allí, pero no para hacer lo que siempre —y solamente— se requería de ellas. No querían estar sólo cuando hubiese un problema con una familia, o un problema de absentismo, o una disputa que se escapara del centro; querían estar de verdad, colaborar con el centro en la programación, en las actividades, aportar ideas de proyectos educativos y/o sociales que estaban funcionando en los barrios, y poder así plasmar una visión más amplia de lo que la zona ofrece, y de cómo la zona se autoregenera.

El profesorado no iba en discordancia al resto. No querían ser vistas como ‘inalcanzables’, o ‘intocables’, que sólo se dedicaban a enseñar ciertos conceptos y luego olvidarse de las que allí conviven. Sabían que, de una forma u otra, tenían ‘atadas’ las manos puesto que tenían que cumplir unos objetivos marcados por la ley; pero también sabían que había un sinnúmero de oportunidades inexploradas que podían realizarse sin ningún tipo de problema. Querían que el barrio les respetase, y sabían —al menos lo sabían Silvia, Enzo y Juan— que eso lo conseguirían si el barrio sentía que se les respetaba. Querían, mediante ésta experiencia, demostrar que otras alternativas son posibles, y quienes decían lo contrario, se equivocaban.

Por supuesto, surgieron muchos elementos concretos sobre qué hacer para conseguirlo, pero queríamos que de momento nos quedásemos con la idea más abstracta (que también era concreta), para ver si el grupo iba encaminado hacia un mismo objetivo. Este tema se alargaría más de lo esperado. El debate surgió, por supuesto, al criticar cómo el centro no había procurado esto (ni este, ni ningún otro en los que habían estado como alumnado, como familias o trabajando). Surgieron particularidades del día a día, experiencias negativas sobre el trato recibido por parte de la dirección y el sistema educativo hacia las familias, hacia el alumnado, incluso hacia el profesorado. Surgieron también experiencias positivas sobre actos que se habían realizado y que habían demostrado cambios importantes. Se debatió, brevemente, el porqué no se había seguido desarrollando. Como norma, la excusa siempre habría sido el dinero. Según lo que comentaron, el no hacerlo se debió más bien a las pocas ganas de hacerlo. *Mi*<sup>319</sup> papel aquí sería el de moderar, para no irnos por derroteros y poder ir concluyendo debates ya abiertos que, de otra forma, podrían quedarse pendientes. Todas estas cuestiones alternativas, los distintos debates que se iban originando, tendrían que ser escritos en los cuadernos para así poder tenerlos presentes a continuación, o en otras sesiones.

El tiempo se nos echaría encima, aunque esto no tuviese que ser visto como algo negativo. Es cierto que queríamos conseguir un ritmo de trabajo que alcanzase para abordar todos los temas posibles, pero también lo era que no habíamos expuesto un proceso rígido, por lo que podíamos improvisar sin que esto supusiese algo ‘negativo’, o un impedimento en el trayecto. Decidimos que la siguiente sesión, puesto que habíamos sabido definir de forma excelente cuáles eran nuestras necesidades; que quedaron plasmadas mediante la exposición de cuáles eran nuestras esperanzas al finalizar la experiencia. Disponíamos, ahora, de una semana más para poder ver si lo que echaríamos de menos del centro estaba relacionado con lo que

---

<sup>319</sup> Se hablará sólo en primera persona cuando, en lo referente a las sesiones y a nuestra participación como persona que ‘modera’ la reunión, tenga que distinguir entre ‘nosotras’, como el GPE, y ‘nosotras’, como la tercera persona utilizada durante el texto en referencia a las investigadoras que han colaborado en la creación de la presente tesis. El ‘yo’ utilizado será, por tanto, una forma de poder distinguir el papel de ‘moderador’ de las sesiones, donde poner ‘nosotras’ podría llevar a confusión.



queríamos para él. Además de todo ello, se había puesto como tarea el poder ir conversando con las demás de la comunidad educativa sobre los aspectos positivos que encontraban del centro de forma que nuestra ‘añoranza’ por irnos de él se materializase en las perspectivas del conjunto de sociedad del entorno. Nos acercaríamos a las demás personas, a los demás grupos, y comenzaríamos a recabar información como investigadoras de pleno en su trabajo de campo.

A partir de las primeras sesiones surgirían dos actuaciones. Primero, consolidar el grupo y hacerlo más dinámico para conseguir llegar a las demás representadas. Segundo, crear un nuevo modelo educativo donde incluir los aportes habidos tanto por el GPE como del resto de la comunidad educativa. Ésta, por su amplia muestra, quedaría representada y sería atendida por las de su mismo grupo que vendrían a la mesa de debate. Se propuso, asimismo, llevar las sesiones a charlas junto a la comunidad, donde podrían atenderse las demandas de una forma más abierta y organizada.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS	OTROS
¿Qué queremos para el centro al finalizar la experiencia ?  Nostalgia si dejásemos el barrio	ALU	Shaira	2	Quieren sentirse parte del centro, personas respetadas. Poder colaborar en actividades, decidir sobre ellas y el horario. Quieren tener peso en las decisiones del centro que les atañen.	El conflicto es de tiempo, puesto que no nos da tiempo a ver todo lo que habíamos propuesto.	Dejar la siguiente sesión para esto.		Se decide hacer una ‘exploración’ sobre qué echaría de menos también las demás personas de la comunidad educativa.
		Manolo	5					
		Paula	4					
		Alí	3					
		Ángel	4					
	DOC	Juan	4	Quieren hacer ver que su trabajo es más de lo que hasta ahora se ha visto. No quieren sentirse una ‘carga’ para el alumnado o sus familias. Que se les respete, cuando el barrio vea que les respetan. Quieren comprender mejor el entorno, y saben que eso sólo se consigue acercándose a él, conviviendo, y aprendiendo de sus costumbres.				
		Silvia	4					
		Ángela	3					
		Enzo	5					
	ATS	Tania	4	Poder estar presentes en el centro colaborando en actividades, aportando recursos, y no sólo como meras ‘reparaciones’ de conflictos.				
		David	5					
		Chelo	4					
		Jordi						
FAM	Amador	4	Lo mismo que el alumnado, quieren poder participar del centro, que éste abra sus puertas a las familias y al barrio, y que también se acerque al barrio de vez en cuando.					
	Maisa	5						
	Silvia	5						
COL		X						

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 8. Segunda sesión Grupo Personas Expertas . Fuente propia

## Sesión Tres

Realizada el 3 de Febrero de 2015, Martes

La sesión, como veníamos haciendo, se realizó en la biblioteca del centro. Durante la semana anterior había surgido el problema de las alumnas que se intercambiaron. Personalmente, se tuvo una charla con Ashanti, que sustituiría a Shaira, donde hablamos de todo lo que se había expuesto anteriormente en las sesiones 1 y 2. Además de esto, habíamos hablado en su aula y con los demás grupos de su curso, aprovechando para exponer cómo iba el proyecto, y así concienciarles de que —aunque no estuviesen en el GPE— eran igualmente importantes puesto que se les preguntaría sobre todos los temas que fuesen apareciendo.

La semana anterior habíamos dejado pendiente la cuestión sobre lo que echaríamos de menos si nos fuésemos del centro. Junto a la pregunta se había pedido que nos acercásemos a nuestros pares, a las personas del grupo que representábamos. Es cierto que algunas, como sería en el caso de las que trabajan en ámbitos sociales y colectivos, podrían no encontrar un significado directo puesto que su actuación no está directamente relacionada (hasta el momento) con el centro educativo; como pasaba con el grupo de alumnado y profesorado. De cualquier forma, la reflexión invitaba a reconocer aquellos aspectos positivos existentes, por lo que podían trabajarlo desde una perspectiva más alejada, pero que también estuviese relacionada con las experiencias que hubiesen tenido en el centro durante los años anteriores —mediante su trabajo—, puesto que sí que habían participado en algunas actividades en su recorrido profesional o personal en la zona y el centro.

El grupo de alumnado había estado indagando entre el resto de compañeras y compañeros de distintos cursos. Lo habían hecho, según reconocieron, principalmente durante los tiempos de descanso; e incluso tras el horario lectivo. La mayoría, según nos comentaban, comenzaban con un “nada” que se procedía de risas. Fue en su propia búsqueda de significado a aquella cuestión donde encontrarían la forma de hacer ver a las demás sobre la importancia de pensar detenidamente sobre la pregunta que les lanzaban. Manolo empezaría por su propio grupo como aquello que sentiría nostalgia de “dejar atrás”. Sus pares eran lo más importante que había entre aquellas paredes, los tiempos de ‘recreo’, los partidos de fútbol que echaban en las horas libres. Paula, aunque se mostraba siempre como la más crítica y durante las entrevistas había mostrado un perfil bastante de desapego para con el centro, había estado hablando con su clase y las demás de bachillerato y sí que habían llegado a reconocer que el centro les era un espacio donde habían conseguido hacer bastantes amistades. Entre el profesorado —aunque fuese una pequeña muestra— habían quienes les habían ayudado en su vida de una forma que tal vez siquiera entendían. Algunas actividades realizadas como salidas a la universidad, excursiones fuera de la provincia, el haber ido a festivales de teatro clásico, se les hacían recuerdos inolvidables de experiencias que —de no ser por el centro— no podrían haber tenido, seguramente. Y el resto del grupo de alumnado coincidía en ello. Las risas, los buenos momentos, algunas otras actividades, sus compañeras y compañeros, todo ello quedaría en sus recuerdos de forma que lo demás —aquello visto como negativo—, según comentó Alí, no importaba tanto. Sabían que, el día de mañana, serían estos aspectos positivos los que recordarían junto a sus amistades; su folklore personal.

El grupo de docentes tomaría la palabra con aquello que habían pensado de manera personal y lo que les habían trasladado el resto de profesorado. Fue curioso ver que, en la mayoría de sentidos, coincidieron de pleno con el alumnado. Destacaban a algunas entre las de su grupo. Actividades realizadas junto al alumnado como salidas, excursiones, o como los campeonatos que alguna vez se habían creado. Enzo destacó la experiencia que anualmente venían haciendo en música, donde preparaban un pequeño

‘concierto’ de navidad; echaría de menos la unión que se iba creando en torno a la música. De igual forma, echaría de menos el ritmo propio del alumnado de aquel centro, las palmas sonando alegremente en los patios, la percusión acompañada de voces cantando que amenizaban algunas actividades, y la capacidad de entretener que tenía el alumnado a través de lo que —en cualquier sentido— formaba parte de la idiosincrasia del centro. Ángela había estado hablando con un grupo de profesoras durante el anterior día y lo cierto es que “les había costado pensar en algo concreto”.

Por supuesto, tendrían un sentimiento de nostalgia si se fuesen, pero también es cierto que en muchas ocasiones el profesorado consultado le había dicho que sería “una bendición” el trasladarse. Silvia llevaba poco tiempo en el centro, venía de otro situado en una zona de mayor nivel adquisitivo en la ciudad, y tenía claro que echaría de menos la capacidad de resolverse del alumnado de éste; su capacidad de sorprenderse. En su trayectoria como docente, reconocía que aquí le costaba más que en otros sitios llegar a transmitir aquellos conocimientos que planteaba su currículo, pero habló durante largo rato del sentimiento que veía entre el alumnado cuando conseguían avanzar; “por poco que sea —comentó— les ves en sus caras un sentimiento de gratitud ante pequeñas cosas que daba por sentadas, o que veía insignificantes. El preguntarles qué tal por casa, el echarles una mano a repasar algo, aunque no fuese de mi asignatura, o dejarles ir al patio un día que te han dicho que están angustiados por algún motivo en particular”. Juan, sobre esto, añadía una experiencia personal que tuvo cuando les propuso realizar una ruta por la ciudad en lugar de dar las clases de inglés en el aula. Sólo fueron por los alrededores del centro —que es una montaña de secarral—, pero pudo ver el agradecimiento en sus rostros sin haber hecho nada en especial. “No era especial para mi —nos comentó—, en un principio, pero se convirtió en especial gracias a ellos”.

Durante la conversación, el grupo de familiares quedó al principio como oyentes que escuchaban atentamente los recuerdos del alumnado y del profesorado. Se les preguntó directamente, para saber cómo habían trabajado el tema. Amador dijo, sin ningún tapujo, “no voy a echar nada de menos porque en cuatro años que llevan viniendo mis hijos es la primera vez que hago algo aquí”, y añadiría que “echaré de menos esto, en todo caso”.

Maisa consiguió romper la barrera de lo que, simbólicamente, significaba el planteamiento. “Me pasa como a él, que tampoco he podido participar en muchas cosas como para decir que las echaría de menos; pero voy a hablar de lo que echo de menos ahora”. Aquel matiz entre el condicional y el presente fue importante para lo que vendría a continuación. Maisa sabía que ahora echaba de menos muchas cosas, por lo que no se tenía que poner en una situación futura; su añoranza era presente. “Echo de menos poder participar en las actividades de las que están hablando aquí. Me gustaría poder disfrutar de mis hijos en el centro. No nos damos cuenta las madres muchas veces, pero entre el tiempo que estamos trabajando y el que pasan aquí nos perdemos una parte muy importante de sus vidas. Me gustaría poder venir a algunas clases, a algunas excursiones, o poder realizar alguna actividad aquí y ver cómo crecen, como aprenden, y aprender con ellos”. El clima quedó encogido. Se notó en su voz un temblor, que hizo palpable la añoranza de la que habíamos estado hablando. Entre sus silencios se había escuchado aquella denuncia hacia un sistema que les ‘robaba’ parte de sus vidas, de sus experiencias familiares, y que no les dejaba otra alternativa más que la resignación. Maisa, sin quererlo, nos había traído a una nostalgia presente, real, palpable, de la que se sucedería el resto de la conversación. Las que trabajan en educación social cambiarían sus razones a partir de la última experiencia traída por ésta madre. Hablarían, a partir de ahora, también en presente.

“Yo recuerdo cuando era alumna del centro —comenzó Tania— y recuerdo cuando trabajé aquí como parte del equipo técnico. Recuerdo la revista que creamos junto a la asociación de estudiantes, cómo trabajábamos de forma independiente, teníamos nuestro propio espacio; un espacio que estaba abierto a todas las personas, y que sentíamos, por esto mismo, como nuestro. Cuando terminamos la secundaria y nos llevaron al otro centro, echaba de menos el entorno tranquilo que teníamos aquí. Las vistas, el patio tan grande donde podíamos hacer un montón de cosas, donde no parecía que nos estuviesen vigilando a cada momento, y podíamos expresarnos libremente, aunque fuese sólo un rato. Y ahora echo de menos el poder venir de vez en cuando y sentirme a gusto, como un sitio que fue mi casa durante bastante tiempo. Me gustaría poder decir, voy a Las Lomas a ver si puedo ayudar en algo, o a ver si están preparando algunas jornadas o algunos talleres en los que pueda participar<sup>320</sup>”.

Si la semana pasada habíamos ‘imaginado’ sobre lo que nos gustaría que sucediera al finalizar la IAP que llevábamos a cabo, ahora parecía que estábamos encontrando nuestros propios pasos para llegar allí, a la utopía. Pasamos de poder significar datos, a contarnos historias personales, una especie de relatos que nos dirían que, de una forma u otra, sabíamos que queríamos algo distinto a lo que había ahora, pero que habían muchas cosas que estaban presentes como una oportunidad a la espera de ser aprovechada. La cuestión que se hacía necesaria resolver venía dentro del marco de todo esto: ¿qué podíamos hacer, desde nuestro grupo y personalmente, para que no tuviésemos que echarlo de menos?

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	NUEVOS TEMAS
¿Qué echaríamos de menos si nos fuésemos del centro?	ALU	Ashanti	5	El resto de compañeros y compañeras del centro: sus amistades. Eran importantes los grupos que se llegaban a conseguir durante el patio, o en actividades conjuntas con otros grupos y otros cursos. Las actividades, las salidas a distintos lugares de Alicante, los viajes fuera de la provincia,...	¿Qué podemos hacer, desde nuestro grupo y persona, para que no tuviésemos que echarlo de menos?
		Manolo	4		
		Paula	5		
		Alí	5		
		Ángel	4		
	DOC	Juan	3	Algunos compañeros y compañeras del cuerpo docente. La energía que desprendía el centro, a pesar de todo. Actividades realizadas junto al alumnado como salidas, excursiones, o como los campeonatos que alguna vez se habían creado. Enzo destacó la experiencia que anualmente venían haciendo en música, donde preparaban un pequeño ‘concierto’ de navidad; echaría de menos la unión que se iba creando en torno a la música.	
		Silvia	5		
		Ángela	4		
		Enzo	5		
	ATS	Tania	5	El entorno tranquilo del centro, las vistas, el patio tan grande donde podíamos hacer distintas cosas, esa libertad de tener un espacio propio. Echan de menos (en presente) el poder acudir al centro a preparar algún taller, o a continuar con la revista o con la asociación que se tenía.	
		David	5		
		Chelo	3		
		Jordi	5		
	FAM	Amador	5	Aunque pareciera que nada, echaban de menos (puesto que era lo que reclamaban) el haber podido participar en las actividades que anteriormente habían estado comentando tanto alumnado como profesorado.	
		Maisa	4		
Silvia		4			

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 9. Tercera sesión Grupo Personas Expertas . Fuente propia

<sup>320</sup> En aquel recuerdo estaba parte del mío propio, por lo que la experiencia me situó —y al resto de las presentes— en el camino que habíamos comenzado a trazar durante la sesión anterior.

## Sesión Cuatro

Realizada el 10 de Febrero de 2015, Martes

Durante la semana que separó ésta de la anterior sesión se produjeron algunos hechos que creemos de especial importancia. La investigación que debía hacer cada persona del grupo iba dando un paso más, y los recursos necesarios iban incrementándose de forma que se diese una respuesta que, efectivamente, respondiese a la comunidad.

El grupo de alumnado vino a verme durante un patio para trasladar su preocupación de si estaban ‘haciendo bien’ el trabajo de recogida de información. En el patio, y/o fuera del centro, podían hablar con parte del resto de alumnado, pero sentían que siempre les preguntaban a las mismas (sus conocidas). Querían hablar con más gente, en las clases, pero no sabían si podían hacerlo puesto que cuando estaban en las aulas era para dar alguna clase, y si no daban clase era difícil que se quedaran para hablar de todo esto. En cierto sentido, estaban experimentando la sensación de verse ‘rechazadas’ por parte de alumnado que les veía como iguales, pero diferentes. La duda era sobre si podíamos hablar con el profesorado para llevar estos debates a las aulas.

Vimos la posibilidad de hacerlo durante las tutorías, donde podrían ir a las distintas clases y hablar con el resto de alumnado. Parte del profesorado se mostró reticente ante la propuesta. Al igual que pasara con ciertas personas entre el cuerpo de estudiantes, les veían como ‘gente sin experiencia’, o como ‘intrusas’.

Para solventar dichos problemas iniciales, se habló con el resto de grupos para ofrecernos a ir a las charlas de forma conjunta. En algunas ocasiones sería una madre con un alumno, o un educador con una alumna,... Era cierto que la presencia de una persona adulta calmaba los ‘ánimos’ y hacía que el grupo estuviese más por la labor de colaborar. Esto, pasadas algunas semanas, cuando los grupos tenían confianza también hacia el alumnado que formaba parte del GPE, no sería necesario; y el alumnado cobró una autonomía capaz de realizar charlas de trabajo sin la presencia de ‘adultas’ como parte de la ‘vigilancia’.

En el grupo vimos importante dedicar una sesión a estos temas. Y decidimos aplazar el tema anterior para conseguir solucionar algunos de los problemas a los que tuvieron que enfrentarse durante sus investigaciones personales. Sin querer entrar en todos los detalles, puesto que la sesión se basó en la identificación de algunas técnicas de las utilizadas por nuestra parte ya detalladas en las metodologías de la primera y segunda parte del presente trabajo, cabía decir que, aunque esta reunión fuese una ‘formación’, se llevaron a cabo una serie de particularidades que propusieron medidas de actuación en lo que vendrían siendo el resto de sesiones.

Un elemento fundamental, de los ya comentados, era sobre la creación de una base sólida de confianza. No por ser de un mismo grupo (alumnado junto a alumnado) significaba que el trabajo fuese a ser más fácil. Para crear esta familiaridad debían establecerse unas actuaciones iniciales donde las personas nos viesan como iguales, nunca como ‘evaluadoras’, y se les hiciese ver que estábamos allí para ellas, para escuchar sus inquietudes, sus propuestas, y hacerlas posibles.

Entre otros aspectos, hablamos del acompañamiento entre grupos, de mostrar parte de las charlas que habíamos realizado, y se propuso el realizar charlas individuales (entre los grupos) donde poder aclarar todas estas dudas que fuesen surgiendo durante la semana. Es decir, si entre el alumnado surgía alguna duda, nos podíamos ver a nivel individual en charlas ‘fuera’ de las sesiones del GPE, que servirían para la formación, la resolución de conflictos originados, asesoramiento, etcétera.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS
¿Qué podemos hacer, desde nuestro grupo y persona, para que no tuviésemos que echarlo de menos?	ALU	Ashanti	4		Dudas sobre cómo recoger, de forma más eficaz, los datos	Se aplaza el tema anterior y se propone la creación de reuniones/charlas semanales por grupos donde poder hablar de metodologías, recursos, etc. Se decide hacerlo durante las tutorías, en el caso del alumnado En algunos casos, se haría conjunto: familiar con alumnado, o ATS con DOC, etc.	
		Manolo	3				
		Paula	5				
		Alf	5				
		Ángel	4				
	DOC	Juan	3				
		Silvia	3				
		Ángela	3				
		Enzo	4				
	ATS	Tania	4				
		David	5				
		Chelo	3				
		Jordi	5				
	FAM	Amador	3				
		Maisa	3				
		Silvia	3				
COL	X						

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 10. Cuarta sesión Grupo Personas Expertas. Fuente propia



## Sesión Cinco

Realizada el 17 de Febrero de 2015, Martes

Las dos semanas anteriores habían servido para consolidar los grupos de trabajo, para trabajar individualmente como ‘investigadoras’, y para entablar relaciones más próximas a las demás que conformaban la Comunidad Educativa en su globalidad.

Tuvimos varias reuniones grupales de forma individual, es decir, individualmente con cada grupo; en concreto, una sesión extra al GPE con el grupo de alumnado, una con el grupo de familias, otra con el profesorado y una última con las que trabajan en ámbitos sociales. Cada sesión ‘extra’ sirvió para distintas cosas dependiendo de para qué era solicitada o a qué ámbito se refería. Con el alumnado estuvimos trabajando lo ya comentado, cómo acercarse al resto de estudiantes y contar con el apoyo del profesorado en la tarea. Nos sirvió, asimismo, para despejar dudas que pudiesen haber surgido durante las sesiones y que no hubiesen quedado aclaradas; algunas de ellas, como la duda que tenía Manolo sobre cómo anotar todo lo que tenían en los cuadernos de forma ordenada, o cómo utilizar los videos que estaban grabando, se respondieron desde cómo yo, en particular, lo había hecho durante mi investigación. De cualquier manera, tales cuestiones serían muy buenas para trasladarlas al GPE, ya que podían estar repitiéndose entre otras personas.

Las familias tenían un problema parecido, no sabían a cuántas tenían que preguntarles, en algunas ocasiones eran familiares de no matriculadas en el IES Las Lomas, sino otros. En un principio, se les dijo que toda experiencia de cualquier persona vecina podía sernos de ayuda. Algunas podrían incluso aportar datos sobre lo que se estaba haciendo en el centro de sus jóvenes. Se les dijo que no había un número mínimo de familiares, pero que a más consiguiésemos abarcar, mejores resultados tendríamos en cuanto a hechos concretos. No hacía falta tampoco que fuesen interrogatorios, ni charlas extensas; se trataba de conversar con varias familias (donde siempre hubiese una parte significativa de familias en torno al centro educativo donde se realizaba la investigación, y siempre de la zona) y ver qué necesidades y qué propuestas podían aportar.

Con el resto de grupos las charlas cobraron otro sentido. Era más fácil, por su proximidad de lugar de trabajo, el poder llegar al resto de su grupo. El profesorado estaba más acotado que las familias, y las que trabajaban en la zona eran bastantes menos que el conjunto de alumnado. Es por ello que decidimos establecer dichas charlas ‘extras’ con menos frecuencia que con los dos grupos anteriores<sup>321</sup>.

Una duda, que decidió trasladarse al GPE, estaba en si era conveniente que se reuniesen entre los grupos de forma individual (grupo docente por un lado, grupo alumnado por otro, etcétera) para llevar propuestas ya concretizadas y aceptadas por el grupo a la mesa de trabajo. En un principio, y luego quedaría respaldado por el GPE, se dijo que no ya que se trataba de ver la mayor cantidad posible de propuestas e ir contrastándolas con otras. No queríamos que se subestimase una propuesta, por ejemplo, del grupo de alumnado, que podría encajar con otra del profesorado, por otra que, una vez expuesta en la mesa, no tuviese cabida junto al resto. Lo mejor era verlas todas, discutir las entre todas las personas, y decidir qué hacer con cada una de ellas.

---

<sup>321</sup> Como regla general, con el alumnado y las familias se realizaría una sesión grupal particular una vez por semana (normalmente, los viernes) para ver cómo estaba yendo el proceso, ayudar en algo que fuese necesario, o simplemente resolver dudas. Con profesorado y personas del ámbito social se convocarían sin una planificación estricta; cuando surgiese la necesidad, se realizarían.

En cuanto a cómo recoger los datos, aunque ya habíamos hablado en la primera sesión, volvimos a retomar el tema puesto que así se había solicitado. En el caso de los cuadernos era sencillo, se debía poner con qué persona habíamos hablado, dónde, cómo nos habíamos acercado a ella o había surgido la conversación, y qué nos decía.

Por supuesto, esto no debía ser rígido, no hacía falta un registro estricto en caso de hablar con un grupo y no llevar el cuaderno encima donde poder anotar todos los datos. Pero nos ayudaría a hacernos una idea más exacta de las circunstancias, de la persona que nos informaba, para luego tratar todos los datos en conjunto al GPE. Para facilitar esto, se les entregó una plantilla simple, con varias columnas, donde podían registrar de forma más concreta las especificaciones de cada encuentro.

Informante	Lugar	Motivo	¿Qué nos dice?
Persona A	Patio	Grupo de amigos	Les gustaría poder hacer una actividad de baile
Persona B	Barrio	Vecina	Que se abriese la cantina
Persona C	Aula	Compañero de clase	Cambiar el horario y hacer más actividades
Persona D	...	...	...

Cuadro 3. Ejemplo de plantilla de recogida de información utilizada durante la IAP. Fuente propia

En cuanto a los videos —ahora que estaba creciendo el número de estos— creímos que la mejor forma de poder guardarlos, que no se extraviasen, y poder presentarlos al grupo de trabajo, sería crear una nube on-line donde poder almacenarlos. En la ‘nube’ se crearon varios apartados en carpetas comprendidos por sesiones, temas de trabajo y quienes subían el material. Lo bueno y práctico de esto es que quedaba reflejada la fecha de subida, por lo que yo, particularmente, podría tratar dichos datos anexándolos a una tabla de referencia donde serían codificados para facilitar la búsqueda y consulta de estos. Todos los días visitábamos la nube, se veían los videos, y se hacía una especie de ‘película’ donde se fusionaban para luego ser vistos durante las sesiones. Estas ‘proyecciones’ nos ayudaron, en algunos momentos, así como se hace con la técnica del cine-forum, a centrar nuestro foco de atención en ciertos detalles, en originar debate, y a construir desde una realidad que se hacía cada vez más próxima.

Y de ésta forma, aclarando estas dudas surgidas durante el trabajo individual, comenzamos la quinta de las sesiones con el tema anteriormente tratado: ¿qué medidas y hechos concretos queríamos? ¿Cuáles eran las propuestas de las distintas personas, de los distintos grupos? ¿Cómo podíamos trabajar dichas propuestas de forma que se atendiesen las necesidades? Pudimos, en el total de la sesión, trabajar sobre la primera cuestión, que originaría otra de mucha importancia tratada en la siguiente. Las dos últimas quedarían pendientes, como veremos, para la séptima sesión.

Puesto que fueron bastantes las necesidades vistas y las propuestas que se dieron, se ha visto oportuno realizar un listado de éstas sin tener que incurrir en una descripción detallada de todo lo mencionado. Es cierto que, por la naturaleza diversa de dichas propuestas, algunas serán analizadas tras dicho listado. En un primer momento, lo que queremos, es ofrecer una visión general de las características del conjunto:

#### Necesidades vistas por parte del alumnado

- Modificación del horario.
- Reubicación y utilización de espacios.
- Tener autonomía en la propuesta de actividades extracurriculares, intercurriculares y excursiones.
- Contar con mayor número de optativas.

- Que todas las actividades tengan representación en la evaluación final y que ésta se consulte con el alumnado.
- Creación de talleres elegidos por el alumnado.
- Poder decidir en qué tipo de orientación se precisa para según qué momentos.
- Dotar de bicicletas al centro, así como el barrio, al igual que existen otros puntos en el centro de la ciudad.
- Instalación de fuentes de agua en el patio.
- Re-apertura de la cantina del centro.
- Poder utilizar las pistas por las tardes para la realización de deportes y otras actividades.

#### **Necesidades vistas por parte de las familias**

- Poder participar, crear y responsabilizarse de algunas actividades a realizar en el centro.
- Tener capacidad de decisión en los materiales, libros, etcétera que serán utilizados durante el curso.
- Poder estar presentes en la creación de la evaluación del curso. No de las materias en sí, sino de cómo y qué se evalúa además de los conocimientos requeridos por cada materia.
- Contar con un A.M.P.A. fuerte y estable que respalde al grupo de familias.
- Conocer qué recursos tiene el centro, y poder decidir en qué invertirlos.
- Crear unas jornadas trimestrales donde las familias participasen juntas y que éstas se realizasen de forma abierta al barrio, o en el barrio.
- Realización de talleres donde las familias y el alumnado pudiesen participar de forma conjunta y/o responsabilizarse de estos.

#### **Necesidades vistas por parte del cuerpo docente**

- Utilizar las tutorías como espacio de debates de las actividades y otras acciones a llevar a cabo en el centro entre cursos, y no sólo entre la propia clase.
- Contar con la colaboración del resto de la Comunidad Educativa para poder realizar las actividades de las que se habían estado hablando.
- Poner ventiladores en aquellas clases que así lo requieren.
- Tener mayores y mejores vías de contacto con las familias.
- Contar con el apoyo de la Comunidad Educativa para la conservación y cuidado del centro educativo y sus instalaciones.
- Poder decidir independientemente la forma de gobierno del centro educativo, la composición de éste, y revisar la estructura de los departamentos.

#### **Necesidades vistas por parte de las trabajadoras en ámbitos sociales**

- Crear una red de trabajo donde se procuren mejores vías de comunicación entre lo que sucede en el centro y lo que ocurre en los barrios.
- Participar en actividades conjuntas con la Comunidad Educativa tanto dentro como fuera del centro.
- Tener representación dentro de la toma de decisiones del centro educativo. (parecido a lo de poder evaluar, relacionarlo con familia).
- Poner a disposición del centro los recursos existentes en los barrios en materia de acción y participación ciudadana, así como los proyectos que se estén llevando a cabo.

#### **Necesidades vistas por parte de los colectivos**

- Tener presencia en el centro educativo.
- Poder ayudar en lo que fuese necesario dentro y fuera del centro.

- Co-participar en las actividades que se realicen.
- Formar parte de las opciones de orientación.

Lo cierto es que, con el trabajo que estábamos realizando y el compromiso de todas las que formábamos el GPE, el tiempo se nos echó encima sin darnos cuenta. Habíamos estado más de tres horas sin que nadie mirase su reloj y llamase a marcharnos. Tocaba despedirnos, aclarar nuestras ideas, y recapacitar sobre todo lo que habíamos mostrado desde las necesidades de nuestros grupos.

Había un hecho fundamental que debíamos destacar aquí, tras esta sesión, y después de ver la capacidad de trabajo e implicación que se había generado mediante el debate de necesidades habido. El profesorado, la administración, el sistema, la sociedad, etcétera había siempre dispuesto que las familias y el alumnado “de estos barrios” no se implicaban en la educación, que no tenían ‘capacidades’ suficientes, que no se podía trabajar con ellas puesto que estaban en contra de todo. En poco tiempo —las cinco sesiones que llevábamos— el GPE había demostrado que todas aquellas acusaciones eran falsas; y lo habían demostrado de la mejor forma posible, mediante la práctica. Ahora que estábamos en marcha, que éramos confiadas de que nuestro trabajo y nuestra opinión eran aspectos necesarios, era el momento de comenzar a generar propuestas. La tarea para ésta semana que separaría la siguiente sesión sería generar propuestas de forma que se comprendiese toda la realidad de la CE y en base a las necesidades expuestas.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS
¿Qué podemos hacer, desde nuestro grupo y persona, para que no tuviésemos que echarlo de menos?	ALU	Ashanti	5	Se habla sobre la recogida de datos, la transmisión al resto del grupo, qué medios utilizar.  Se exponen las necesidades vistas por parte del alumnado			
		Manolo	5				
		Paula	5				
		Alí	5				
		Ángel	5				
	DOC	Juan	5	Proponen la creación de una nube para la subida de los videos que se grabasen, así como documentos que pudiesen ser de interés común.			
		Silvia	5	Se exponen las necesidades vistas por parte del profesorado.			
		Ángela	5				
		Enzo	5				
	ATS	Tania	5				
David		5					
Chelo		5					
Jordi		5					
FAM	Amador	5	Se exponen las necesidades vistas por parte de las familias				
	Maisa	5					
	Silvia	5					
COL	X						

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 11. Quinta sesión Grupo Personas Expertas. Fuente propia

## Sesión Seis

Realizada el 24 de Febrero de 2015, Martes

La semana anterior había quedado pendiente un tema que había originado la expectación por parte del GPE, pero también —como pudimos observar durante la semana en el centro— entre el alumnado y el profesorado al completo. Fueron muchas quienes se nos habían acercado por los pasillos, en la sala de profesorado, por el barrio, para comentarnos sus propuestas, sus necesidades, sus preocupaciones. Gracias a un gesto tan sencillo como el de preguntar qué quieren, habíamos conseguido que nos dijeran qué necesitaban. Sin entrar en mayores complicaciones, habíamos generado un espacio donde las personas de toda la comunidad estaban participando. Si antes nuestro trabajo era el de ir preguntando a la gente, ahora eran ellas quienes se acercaban. Habíamos construido confianza, habíamos dispuesto vías alternativas para la comunicación, y ahora quedaba recoger los frutos del trabajo.

El día anterior había sucedido una anécdota muy divertida. Manolo y Paula, quienes se habían ‘quejado’ al comienzo del proyecto de que el resto de alumnado no participaba, que “pasaban de sus caras”, me contaban cómo su clase y el resto de grupos les buscaban en el patio y en el barrio para preguntarles de qué habíamos hablado. Manolo, con su peculiar forma de narrar los hechos, decía que “se sentía importante”. No era un sentimiento de ser superior, tampoco de ser mejor que nadie. Era, sencillamente, sentirse parte de algo, sentirse escuchado, respetado, y capaz.

La sesión la comenzaríamos desde el punto anterior, como hacíamos habitualmente. Siempre dejábamos un pequeño espacio al comienzo de cada charla donde pudiésemos conversar sobre qué nos había parecido la tarea, qué dificultades habíamos observado, cómo nos había ido la semana, etcétera. De dicha forma nos poníamos en situación, se aclimatava la sala, y nos disponíamos a trabajar.

Con los cuadernos en la mano y las cartulinas donde habíamos ido anotando todo lo que la CE nos había trasladado durante estos días, comenzábamos por ver todos los puntos que debíamos tratar. Se habían agrupado las necesidades, se habían visto cuáles coincidían, y esto se había llevado a las aulas, a la sala de profesorado y al barrio para ver cómo podían atenderse. Según comentaban el GPE, la semana había sido provechosa y habían sido muchas quienes habían participado. Entre sus hojas, que antes llegaban a la sesión con unas cuantas líneas tachadas y otras pocas dejadas como definitivas, se podían observar muchas propuestas. En las tablas de registro de informantes se veía una cantidad considerable de nombres, de datos, de lugares, etcétera. No sólo habíamos ganado confianza entre las personas que lo formábamos, sino confianza con la comunidad, y, sobre todo, en nosotras mismas.

De todo lo expuesto durante la última reunión, a grandes rasgos, podíamos encontrar similitudes en algunas de las necesidades para poder proponer acciones concretas en torno a dichos planteamientos. Debíamos ver, según lo que el grupo decidiese, qué necesidades eran ‘prioritarias’. No se trataba de valorarlas, que también, sino de ver cuáles eran necesarias tratar con prontitud, cuáles coincidían o diferían de otras, y cómo de viable era el hacer una acción que comprendiese a la Comunidad Educativa (CE) y respetase la diversidad de toda ella. A esto, para verlo de forma concreta, lo llamaremos *Propuestas del GPE*:

- Para poder atender a las necesidades del alumnado en cuanto a la creación de talleres, propuestas de actividades, etcétera, se propuso crear la Asociación de Estudiantes del centro, que no contaba con ella. Esta vendría respaldada por estudiantes actuales y egresadas, de forma que se contase con más participación y se tuviese un respaldo mayor en actuaciones a llevar a

cabo<sup>322</sup>. Entre otros logros, la asociación procuraría que el alumnado tuviese ‘autonomía<sup>323</sup>’ en la propuesta de excursiones, actividades tanto por la mañana como por la tarde (supervisadas por personas de distintos grupos de la CE), horarios, materiales, etcétera, como proponer con carácter urgente el que se abriese la cantina con precios asequibles y se instalasen fuentes de agua. La asociación, a su vez, estaría en contacto directo con la A.M.P.A, que —con las propuestas siguientes— tendría mayor representación dentro del centro al generar mayores y mejores vías comunicativas.

- Se aceptó por todo el GPE comenzar por planificar el horario y la distribución (en base a las actividades y los recursos naturales (posición de sol, etcétera) y se creó una propuesta para el curso siguiente para la creación de ‘stands’ para los primeros días donde se ofertase toda la variedad de actividades, talleres, quiénes lo organizaban, etcétera. La CE, en los últimos días del curso, decidiría concretamente dichas actividades, se programarían, y se darían en los primeros días del siguiente curso como opción entre el currículum. Para ello, además, se propondría un cambio en la duración de cada actividad, así como de las materias, para ajustar ambos currículos al horario que el centro debe comprender. Dichas actividades podrían estar ‘dirigidas’ por familiares, por colectivos, del ámbito social, por el profesorado o el alumnado, dependiendo de su carácter. Por ejemplo —aunque se detallará en su apartado correspondiente—, el taller de creación de un huerto donde una madre y un docente estarían al cargo, o las actividades de baile que proponían crear cuatro alumnas junto a una trabajadora que impartía cursos en el centro juvenil de Juan XXIII. Todo ello favorecía la participación, la emancipación, y la emancipación de las personas mediante la cooperación.
- Para establecer mejores vías de comunicación entre la CE, se establecieron días a la semana donde se reuniría la CE al completo, y donde quedarían representadas (según se verá en el modelo educativo que se presenta) de forma que se mantuviesen dichos canales comunicativos durante todo el curso. Esto originó la idea de crear una Comunidad de Aprendizaje, de forma similar a la estructura del GPE, que se mantuviese activa durante el curso completo. La CE podría decidir sobre la forma de gobierno del centro, la composición, las actividades, los recursos, se establecería como una red de trabajo, de co-educación, tendría capacidad de decisión, y abarcaría a todas las personas y grupos existentes en el entorno. Todo ello, reforzado con las actividades donde todas las personas participarían, vincularía al centro con el barrio, y los distintos grupos con el resto, de forma que la CE fuese realmente una comunidad.
- En referencia a los presupuestos, el GPE vio necesario —en su totalidad— que los recursos pudiesen ser planificados de acuerdo a las actividades que se proponían por la CE. Entre otras cosas se vio que, teniendo voz y voto en cómo se administran estos recursos y en qué se invierten, la CE podría establecer qué elementos eran imprescindibles (como las fuentes de agua), qué recursos podían conseguirse mediante otras vías (materiales e infraestructuras de colectivos, de las asociaciones del barrio, ayuda de voluntarias para mantenimiento del centro, o que se contratase a gente del barrio para reparaciones, búsqueda de ayudas desde otras vías como la financiación de proyectos, etcétera) de forma que se optimizase dicho presupuesto general y se pudiese invertir aquello de lo ‘ahorrado’ en otras propuestas. Además de lo expuesto, esto ayudaría al profesorado a contar con el apoyo del resto de la CE para el mantenimiento, el respeto y el cuidado de las instalaciones y los recursos al hacer responsables y ‘dueñas’ a todas las personas<sup>324</sup>.
- Se destinarían varias horas (al menos una) a la semana como espacio donde las familias pudiesen participar con el alumnado de charlas en el aula. Esto, que ahora se comprendía como tutorías, serviría también para poder abrir espacios de debate sobre las actividades, la revisión de éstas, y otras acciones que fuesen surgiendo durante el curso y que hubiese que llevar a cabo. Además de establecer vínculos más fuertes entre el cuerpo docente (las tutoras del grupo), las familias y el alumnado, estas ‘charlas tutoriales’ ayudarían a mantener en constante revisión las actuaciones llevadas a cabo, a realizar una evaluación sistémica de el por qué y cómo de éstas, y detectar posibles problemas de forma inmediata. Se creyó positivo que, en caso de ser necesario, incluso se pudiese contar con externas que sirviesen como apoyo para según qué aspectos, que pudiese ‘orientar’ en determinados aspectos, y que ofreciese al cuerpo docente la posibilidad de abrir nuevas fronteras de actuación.
- En base al punto anterior, la orientación del centro era un tema importante. Habíamos visto que, por el momento, el sistema no estaba funcionando. Las tutorías, las reuniones de la CE, los talleres propuestos por algunos colectivos, etcétera, podrían

---

<sup>322</sup> En las días siguientes a la sesión que se detalla, se solicitaron los papeles para la creación de la asociación. Varias personas del cuerpo docente y de las que trabajan en ámbitos sociales ayudaron al cuerpo de estudiantes a formalizar los trámites, crear unas charlas para informar al resto de alumnado y poder elegir cómo estaría representada la asociación (junta de gobierno). No sería hasta el curso siguiente, debido a los trámites necesarios para la creación y aceptación de ésta, cuando se daría por creada.

<sup>323</sup> Se entrecomilla puesto que, aunque tendría autonomía para poder proponerlas, sería competencia de la CE al completo el establecer qué actividades serían viables, cómo realizarlas de forma que no comprometiese otras actividades o acciones del centro, etcétera.

<sup>324</sup> Como apuntaría el alumno Ángel: “Si a mi me dicen que soy responsable de cuidar las fuentes y veo que unos alumnos van a hacerle algo, creedme que no lo harán. Si todos sabemos que algo es nuestro, lo cuidaremos como si fuese nuestro”.



servir para orientar de forma más ‘abierta’, más amplia, y a través de distintas personas y recursos que respondiesen a la naturaleza de la orientación necesaria. El departamento de orientación sería la vía por la cual se detectase la necesidad, la CE quién ofrecería las alternativas posibles, de forma que se atendiese dicha necesidad de orientación conjuntamente y se abarcasen mayores escenarios de posibilidades. Todo ello, como veremos, quedará recogido en el modelo propuesto, en el apartado correspondiente a la orientación.

- Finalmente, el GPE vio imprescindible el poder revisar las formas de evaluación existentes en la actualidad. Se debía evaluar no sólo al alumnado en sus ‘calificaciones de materias’, sino al proceso, al centro, a las actividades propuestas, a cómo se llevaban a cabo las actuaciones que se habían decidido por la CA, etcétera. Gracias a esto, se vio que las personas tomarían mayor responsabilidad de sus actos, y, aunque el número de ‘evaluadoras’ aumentase, no tendrían una sensación tan directa de vigilancia por parte de un grupo hacia el resto. Si todas las personas participan de una evaluación, nadie tendría el sentimiento de estar siendo juzgado puesto que sabría que no es alguien que está por ‘encima’, vigilando y castigando, sino que debe responsabilizarse de forma personal de sus actos.

Habían dos aspectos que, tras el debate originado y las propuestas realizadas, cabían analizar. Por un lado, se debía trabajar con mayor profundidad los aspectos relativos a las relaciones existentes entre la CE. Por otro, para conseguir crear un modelo viable donde se viesen las posibilidades y las limitaciones existentes, se debía trabajar sobre la Programación General Anual (PGA), y encontrar así la mejor alternativa a lo existente.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS
Generar propuestas para comprender la realidad de la CE en base a las necesidades expuestas	ALU	Ashanti	5	Crear la Asociación de Estudiantes del centro para la propuesta de actividades, excursiones, horarios, materiales, etcétera.	¿Cómo organizar toda la información recabada por parte del GPE sobre la CE?	Se crean cartulinas con todas las propuestas de forma que podamos agruparlas por categorías, posibilidades, limitaciones, correspondencias, etcétera.	Trabajar con insistencia el tema de las relaciones entre la comunidad.  Crear un modelo viable donde poder ver las posibles actuaciones a llevar a cabo.  Consultar la PGA y ver las alternativas
		Manolo	4				
		Paula	5	Abrir la cantina y reparar las fuentes de agua.			
		Alí	5	La orientación debía hacerse de forma más abierta, con mayores oportunidades.			
		Ángel	5	Cambiar la evaluación			
	DOC	Juan	4	Planificar el horario y los espacios.			
		Silvia	4				
		Ángela	4	Creación de talleres y actividades que serán expuestos al comienzo del curso (stands).			
		Enzo	5				
	ATS	Tania	5	Establecer vías de comunicación durante todo el curso y para la CE al completo.			
		David	5				
		Chelo	5	Poder planificar los recursos, forma de gobierno, actividades, horario, etcétera junto a la CE			
		Jordi	5	Revisar las formas de evaluación			
	FAM	Amador	5	Actividades y talleres dirigidas por las familias, y por el resto de personas, que fuesen de elección de toda la CE.			
		Maisa	5				
		Silvia	5	Administrar los recursos entre todas las personas de la comunidad. Charlas semanales abiertas a las familias.			
	COL	X					

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 12. Sexta sesión Grupo Personas Expertas. Fuente propia

## Sesión Siete

Realizada el 3 de Marzo de 2015, Martes

A estas alturas del trabajo, lo cierto es que habíamos acumulado una cantidad importante de tareas que realizar. Durante las últimas semanas habíamos conseguido ‘dar a conocer’ el grupo en el centro educativo, cosa que había originado el que mucha gente quisiese colaborar de una forma u otra; y, por consiguiente, que el trabajo de investigación personal que debía llevar a cabo el GPE fuese más complejo en cuanto a la recogida y análisis de datos —aunque más sencillo en base a la búsqueda de estos—. Cabía ahora, dejando de lado —pero sin olvidarnos—, tratar un tema que también había estado presente durante todas las entrevistas, las charlas informales, etcétera. Esto es, sobre las relaciones interpersonales e intergrupales existentes en el pasado inmediato y la actualidad entre la comunidad educativa.

Durante las últimas semanas se había gestado un ambiente difuso en el centro. No ocurría lo mismo en el grupo, que cada vez se veía reforzado por la cooperación entre las que lo formaban, independientemente del grupo al que ‘pertenecieron’. En el centro se estaba confrontando el cuerpo docente entre sí, entre sí y con el alumnado, cosa que salpicaba a las familias y otras personas que trabajaban en el centro. El grupo, en este sentido, parecía estar inmerso en una burbuja donde vivíamos otra realidad, una experiencia distinta, que nada tenía que ver con lo que se respiraba en general. ¿Por qué estaba ocurriendo aquello? Transcurriría un buen rato de conversación donde cada persona detallaba su experiencia particular, o la de su grupo, que retomaba aquello de lo que ya habíamos hablado durante las entrevistas, y durante esta sesión. Las relaciones entre los demás grupos no estaban, al parecer, tan ‘deterioradas’, si acaso oxidadas. El alumnado se relacionaba con las familias en el ámbito familiar, en sus casas, con el vecindario; pero tampoco había relación alguna dentro del centro. Con los demás grupos la relación era nula.

En la mayoría de casos no habían oído hablar de los colectivos, ni de las trabajadoras en el ámbito social (a no ser que fuese por otros temas personales, de vivienda, etcétera). No podían, según discutían, tener relación con todas si no sabían de su existencia. El centro educativo, en este sentido, debía ser el espacio oportuno que capacitase dichas conexiones, tales relaciones, de forma que se tuviese una idea veraz de comunidad educativa. A fin de cuentas, todas las personas, independientemente del grupo al que perteneciesen, estaban contribuyendo en mayor o menor medida a la educación del resto.

Como ya hemos repetido en varias ocasiones, este tema no era nuevo. Habíamos analizado todo ello durante distintas experiencias del trabajo de campo. La novedad, por decirlo de alguna manera, consistía en que —por primera vez— se estaba haciendo de forma conjunta. Ahora se tenían que escuchar, recapacitar, y sabían que su opinión eran tan válida como la de cualquiera, pero que por encima de todo ello estaban los hechos. Aquí no cabían discursos aprendidos sobre lo que ‘se quiere escuchar’. Aquí podía discutirse lo que para una persona, o grupo, era la ‘verdad’. En muchos casos, esta verdad era distinta según las percepciones. El GPE dejaba paso al debate, y a las demás personas no les cabía otra que reflexionar sobre las ‘verdades’ que se exponían. Era gracias a este ver de forma holística las distintas percepciones el que podíamos trabajar para mejorar aquellos aspectos que aparecían como negativos.

La siguiente cuestión tenía que ver con el pasado, pero debíamos centrarnos en el presente. ¿Qué estaba ocurriendo en el centro? ¿Qué podíamos observar en estas sesiones y cómo esto es tan diferente a la realidad que se vive fuera de aquí, en las aulas, en los patios, por los pasillos? Según Chelo (y el resto apoyaron esto), en el centro estaba ocurriendo lo contrario que en el grupo, “nadie se sienta a hablar con el resto”, “que nadie ‘se entiende’ porque nadie ha hecho por entenderse”. Las alumnas y alumnos llegaron a

cabrearse a medida que acontecía la conversación. Se sentían ‘amenazadas’ y ‘coaccionadas’ a posicionarse, a elegir un bando, sabiendo que aquello terminaría mal en cualquiera de los casos que ‘escogiesen’. Una madre, por su parte, tranquilizaba el ambiente mostrando la diferencia que se vivía allí, en el grupo, donde nadie estaba obligado a elegir su lugar, puesto que todas estábamos en el mismo. El problema que había estado presente, sin lugar a dudas, había sido que —hasta ahora— las relaciones se habían dejado de lado. Y esto ocurría, principalmente, por haber dejado la potestad de crearlas sólo a un grupo —en este caso el cuerpo docente—. Cuando varias partes están implicadas en un hecho, como es el de las relaciones, es más probable que surjan opciones distintas de acercamiento si ambas partes están integradas.

El centro había sido entendido como un espacio donde va el grupo de alumnado a aprender lo que tiene que enseñarles el grupo docente. Habían ciertos aspectos que salían de este binarismo interrelacional ‘alumnado-profesorado’, muy escasos, de dudosa praxis, y, en todo caso, no consensuados con el resto. Gracias al GPE, a la forma en la que éste se constituye y la metodología de trabajo, habíamos visto que se pueden crear nuevas vías de comunicación, más y mejores, así como de cooperación, de respeto y de autonomía. No teníamos que consensuar la solución al problema que se estaba viviendo en el centro educativo, fuera de aquella biblioteca, en cuanto a las relaciones personales e intergrupales. La solución, parecía ser la comunicación, el escuchar lo que las demás tenían que decir, atender las necesidades de forma conjunta,...

Esto iba más allá del currículo formal, recaía plenamente en la forma de convivencia del centro, en su ‘estar’ en el barrio, en el sentimiento de pertenencia y en la implicación de la comunidad. Y todo ello se relacionaba con la programación, que componía todos los aspectos del centro (currículum formal, informal, relaciones, presupuestos, normativas, etcétera). La vía más factible para solucionarlo, pues, sería observar dicha programación y explorar las alternativas existentes.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS
Trabajar con insistencia el tema de las relaciones entre la comunidad.  Crear un modelo viable donde poder ver las posibles actuaciones a llevar a cabo.  Consultar la PGA y ver las alternativas	ALU	Ashanti	5	Relaciones malas entre el profesorado y el alumnado	Comunicación deteriorada, insuficiente y, en la mayoría de casos, inexistente entre los distintos grupos (sobretudo profesorado con los demás) de la CE	Establecer mejores vías de comunicación a través de la convivencia, atender las necesidades, establecer alternativas al currículo formal y el informal.	Analizar la programación del centro (PGA)  Ver modelos educativos alternativos al que se tiene en el centro
		Manolo	5				
		Paula	5				
		Alí	5				
		Ángel	5				
	DOC	Juan	5	Falta de comunicación con el resto de la CE			
		Silvia	4				
		Ángela	3				
		Enzo	5				
	ATS	Tania	5	No existen relaciones entre el centro y el barrio			
		David	5				
		Chelo	5				
		Jordi	5				
FAM	Amador	5	La comunicación entre el cuerpo docente y las familias es, prácticamente, inexistente				
	Maisa	5					
	Silvia	5					

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 13. Séptima sesión Grupo Personas Expertas . Fuente propia

## Sesión Ocho

Realizada el 10 de Marzo de 2015, Martes

La tarea de la semana anterior había quedado en que cada persona, acompañada de su grupo, indagase sobre los distintos modelos educativos que existían en la actualidad, y los que habían existido. No se trataba sólo de ver que estaban ahí, sino de analizarlos, observar los pros y los contras, y llevarlos a la mesa de debate según lo positivo que pudiésemos encontrar en función de nuestras necesidades. Primero, se haría una ‘barrida<sup>325</sup>’ de forma general sobre ellos para poder identificar —también, junto al grupo— los aspectos de lo encontrado.

La sesión comenzaría con una ronda donde cada persona, individualmente o junto a su grupo, expondría qué modelo había observado y las particularidades de éste. Por nuestra parte, habíamos escogido una serie de modelos educativos que se encontraban recogidos como ‘modelos de enseñanza’ desde la disciplina educativa. Modelos que, de una forma u otra, aparecían como ‘imprescindibles’ y que eran entendidos por la Educación como tal. Es cierto que, por tener un carácter más ‘específico’<sup>326</sup> que las demás búsquedas, no hubieron muchas aportaciones en un primer momento.

El grupo de profesorado había ido hacia modelos educativos existentes en diferentes países, que tampoco era lo pretendido, pero observamos lo analizado de ellos. Con el alumnado habíamos trabajado durante la semana de forma conjunta, sobre cómo y dónde buscar, sobre cuál era el significado de los distintos modelos, etcétera. Las familias, por su parte, no habían realizado la búsqueda. Las que trabajaban en ámbitos sociales habían realizado un trabajo parecido al del grupo de profesorado, trayendo a la mesa aquellos modelos que, como en el caso de Finlandia, parecían estar ‘funcionando’.

Por no alargarnos en la redacción de esta sesión, que en sí se basó en analizar cada uno de los modelos, hicimos un recorrido por cada uno de ellos, por los distintos países y las metodologías habidas, por los

---

<sup>325</sup> Aunque se explicó cómo y dónde podíamos encontrarlos, el grupo (sobretudo, la parte de alumnado y familia) vino con muchas dudas. No podían encontrarlo, no sabían muy bien cómo manejar los datos (si es que llegaban a tenerlos) y, por último, no tenían los medios necesarios para realizar la búsqueda. Por mi parte, intenté quedar con el grupo de familiares para practicar una búsqueda en internet. Es cierto que, aunque realizamos dicha búsqueda, el grupo, por sí mismo, no pudo llevarlo a la práctica individual puesto que no tenían ordenador, ni conexión a Internet. Les di una serie de modelos impresos, de los que habíamos buscado anteriormente, para que pudiesen leerlos, analizar su contenido y poder traer al GPE aquello que encontraban positivo y/o negativo. Con el grupo de alumnado sucedió algo parecido, pero, al menos, pudieron tener acceso a ordenadores y conexión dentro del centro (es cierto que, de forma muy limitada y bajo permiso recibido de que yo me quedase con ellas mientras estuviesen en la sala de ordenadores). Su búsqueda, por tanto, quedó condicionada a mi presencia; esto fue positivo ya que pude ayudarles sobre dónde informarse, pero también negativo ya que no se procuró una emancipación donde el alumnado tuviese la oportunidad de extraer aquello que quería, cómo lo quería, sin que hubiesen una serie de ‘condicionantes’ alrededor. El grupo docente y el social (trabajan en ámbitos sociales y/o colectivos) no tuvieron los mismos problemas en cuanto a acceso a la información y tratamiento de ésta. Es cierto que surgieron dudas al principio sobre qué debían buscar, qué se necesitaba,.... Se les dijo que no se buscaba nada en particular, sino poder recoger la mayoría de modelos (por supuesto, no todos) para así extraer lo que pudiese ayudarnos o no. Este ‘ejercicio’, además, nos daría claves para analizar en qué se fijaban los distintos grupos a la hora de observar un modelo. Luego, una vez llevados al GPE, podríamos analizar las diferencias y las similitudes, si las había.

<sup>326</sup> Específico entendido como parte teórica. Si bien en todas las sesiones se habían planteado actividades, éstas habían estado relacionadas con objetivos que les eran familiares, que tenían a su alrededor, y que no necesitaban una búsqueda concreta de datos teóricos. Es decir, la búsqueda que se había planteado en este caso, requería de herramientas informáticas, entre otras, y de una capacidad previa de saber dónde buscar, qué buscar, cómo gestionar la información, etcétera. Es cierto que habíamos visto esto en los demás aspectos, pero dicha información la tenían de personas que informaban directamente, sin otras herramientas más que la observación y las charlas.

modelos anteriormente mencionados<sup>327</sup>, y los que habían sido dejados al olvido. Hicimos un recorrido por la historia de la educación en España, en Europa, así como otros lugares del mundo.

Los familiares, puesto que no había tenido el acceso a la web que se necesitaba en este caso, presentaron los modelos de enseñanza relacionados con la familia de modelos sociales (cooperación entre pares, el juego de roles y la indagación jurisprudencial), la familia de modelos de procesamiento de la información (inducción básica, formación de conceptos, indagación científica, sinéctica, presentaciones expositivas,...), en relación a la familia de los modelos personales (enseñanza no directiva, los conceptos del 'yo'), la familia de los modelos conductuales (aprendizaje por simulación, domino instrucción programada, o la instrucción directa). Todos estos modelos les habían llegado de mi parte, los habíamos buscado juntas pero se les había impreso individualmente para que pudiesen analizarlos tranquilamente en sus casas. Podríamos hacer un capítulo completo de toda la experiencia que se originó al intentar leer dichos modelos, pero podemos resumirlo en que eran modelos que no quedaban muy claros. Tanto Amador como Nagual expresaron que les había sido imposible entenderlos todos, que hablaban de forma muy técnica, y que no mencionaban —en ningún caso— a las familias, ni al entorno, ni a nadie excepto el alumnado (que tampoco se vio reflejado). Al ponerlos a debate, los leímos para razonarlos entre todas; tampoco funcionó. Ni el alumnado, ni las familias, ni los docentes ni otras que nos acompañaban sabían muy bien de lo que hablaban. Es cierto que algunos, como el juego de roles, fue sencillo ver el uso que podía dársele ya que había estado “de moda” durante un tiempo y se utilizaba bastante. También fue así con la cooperación entre pares (casi siempre los modelos sociales, puesto que hablaban ‘algo más’ de personas). El resto, fue sólo una profesora la que parecía entender, grosso modo, lo que querían decir-conseguir. Los modelos, triados desde la Educación, parecían no tener nada que ver con las familias, tampoco con los barrios y las personas que allí trabajan; tampoco con el alumnado, a quien ponían ir dirigidos. Eran, según mostró el propio profesorado, técnicas para ‘embutir’ de mejor forma los contenidos. Todos tenían puntos positivos que podían ser útiles para la enseñanza. En eso, el GPE, estaba de acuerdo. Pero se presentaban como técnicas, como herramientas de aprendizaje, como una antesala a didácticas preestablecidas para cómo dar clases; iban destinadas al aula, a cómo ‘transmitir’ conocimientos, y cómo ‘educar’.

Las necesidades actuales no requerían de técnicas de estudio, o de cómo dar clase —que también—, sino de cómo se generaba confianza entre la comunidad, de empatizar, de cómo convivir en el centro,... Para ello, como conclusión a esta barrida sobre los modelos de enseñanza y los modelos que en la actualidad se daban en distintas partes del mundo, vimos que —aunque muchas cosas podían significar un aporte posterior para el profesorado— ningún modelo de los vistos respondía a las necesidades concretas y actuales de las personas, de los distintos grupos y, mucho menos, de la comunidad educativa y el entorno.

Desde el grupo de alumnado se presentó el modelo Montessori, que tenía cierta relación con los modelos que acabábamos de observar junto al profesorado. Parte de la información la consiguieron desde la página web de la escuela Montessori existente en Alicante. Es cierto que, durante las reuniones individuales, estuvimos viendo ciertos aspectos sobre los modelos que proponían María Montessori, Paulo Freire, etcétera. Cierto que estuvo ‘condicionado’ a mi presencia durante la búsqueda. Sin embargo, escogieron el Montessori —como pudieron decirme tras la sesión— ya que les había sido más fácil para

---

<sup>327</sup> De estos se puede encontrar más información en la obra de Bruce Joyce, Marsha Weil y Emily Calhoun (2002), *Modelos de enseñanza*.

obtener la información y tratarla. No les había gustado, sin embargo, que sólo fuese para infantil, ya que creían que hay muchas cosas que podrían trabajarse también en secundaria.

El grupo de trabajadoras y educadoras sociales presentó el modelo de Educación finlandés, para nuestra sorpresa. Sorpresa puesto que no habla de cómo engranar el trabajo educativo que se realiza en los barrios y el que se realiza en los centros. En dicho modelo, como trasladaron, la educación se personalizaba para el alumnado, los recursos (fondos estatales) se repartían de forma más equitativa, el alumnado tiene tiempo para aprender y para divertirse, para organizar actividades sobre sus preferencias, no tienen deberes para casa, por lo que pueden hacer más actividades en el barrio, se evitan las competiciones ya que no se evalúa mediante cifras, la familia está fuertemente implicada y se premia la curiosidad. Esto, como hemos dicho, aunque no recoge la figura de colectivos, etcétera, explicaron que era debido a que ‘no se hacía tan necesario’ o “no tienen un tejido de trabajo social tan fuerte ya que suelen estar bien protegidas por el propio estado”. En definitiva, Jordi comentaba que aquí, en los barrios, sí que habría una relación estrecha entre trabajos educativos en barrio y escuela; y que lo primero, por supuesto, era tener un fuerte modelo (de centro y sistema) que amparase dicha oportunidad.

Hicimos un repaso, traído por el profesor Enzo, al ‘modelo’ que estaba teniendo repercusión en la actualidad de España en cuanto a las “Comunidades de Aprendizaje”. Ésta ‘nueva’ corriente, así como otras que se presentaron por parte del cuerpo docente (Walldorf, la escuela holística, escuela libre,...), partían de discursos semejantes a lo que veremos como ‘modelos dialécticos’ y poseen herramientas muy positivas que pueden ayudarnos a planificar nuestra actividad docente. Fue curioso que, de los modelos habiados, el profesorado optase por aquello que estaban proponiéndose como alternativas al modelo educativo vigente en España. Estos modelos, según mostraron, aunque no sean públicos —como cualquier otro en el territorio— deben adaptarse a también a la Ley en cuanto a composición del currículo formal (las materias y ‘contenidos mínimos’ que deben aparecer); sin embargo, varían en la forma en que se transmite el conocimiento y las relaciones entre la CE parecen ser el eje desde donde se genera el modelo de centro educativo.

Debatimos durante más de una hora sobre dichas comunidades de aprendizaje, que pueden ser consultadas en la web<sup>328</sup> creada para promocionarlas, y que —según exponen— parten también de la idea que Paulo Freire nos muestra a través de su obra al completo y de la Escuela Popular. Es desde sus textos, debemos entender, desde donde debemos construirla. Se observaron, sin embargo, ciertos aspectos que nos dicen que no está siendo así del todo; y en tanto no es del todo, parece ser que no es nada. Durante el análisis de la web, de lo que el profesorado sabía sobre ellas<sup>329</sup>, y lo que sabíamos sobre el ‘modelo’ freiriano y sus postulaciones, observamos tres aspectos: 1) estas ‘comunidades’ de aprendizaje no se hacen mediante la comunidad al completo, por tanto no es de ella y pierde la capacidad de decirse comunidad; 2) es un proceso estanco en ciertos momentos, puesto que deja elegir elementos entre los que dice, pero no muestra la oportunidad de decisión por parte de la comunidad en qué es lo que se requiere, qué es lo que hay que hacer, y cómo evaluarlo; y 3) no es inclusiva puesto que el alumnado no participa en todo el

---

<sup>328</sup> <http://utopiadream.info/ca/>

<sup>329</sup> Enzo y Juan habían asistido a reuniones (o sesiones informativas) que se daban a las distintas escuelas tras contactar con la web para poder llevarlas a cabo en los centros educativos.



proceso (ni en la creación ni en la evaluación), cosa que parece decir que éste no sea capaz de decidir críticamente y analizar su participación y la del resto<sup>330</sup>.

Por supuesto, existen elementos a destacar como es el acercamiento a toda la comunidad (aunque no esté incluida en todo el proceso), o como las tertulias dialógicas (herramientas imprescindibles para el aprendizaje mutuo), pero luego vimos que se dejaba influenciar por muchos programas nacionales que parten del propio sistema; pareciendo que quisiera quedar bien con unos aspectos y otros a fin de preservar su influencia y permanencia.

Para reflexionar, fuimos atrás en el tiempo, a los modelos ‘olvidados’ (no todos, puesto que hubiese sido tarea de varios días), a la educación prohibida; y hablamos sobre la dialéctica y lo discursivo. Vimos que los enfoques dialécticos sobre la educación tienen su origen en la antigua Grecia, su ‘retorno’ se situaba en la modernidad junto a Hegel y Marx, y nos hacía situarnos en categorías de movimiento, del espacio y del tiempo. No eran, en ningún caso, modelos estáticos.

Los modelos dialécticos, que habían variado —por su propio uso— con el tiempo, eran —en cierto modo— semejantes a lo que allí habíamos estado haciendo. Hablaban sobre el arte de dialogar y de discutir, de resolver conflictos y razonar. Aquí se proponía una tesis, su antítesis, y se resolvían las contradicciones generadas. Era, así como describe Lorena Montaña (2011), una “teoría de conocimiento de los fenómenos de la realidad en su desarrollo y automovimiento”, o un método dialéctico que otorga la posibilidad de comprender la realidad a través de la diversidad que la construye.

Hablamos, por último, sobre la discursividad. Para ello, como se ha mencionado en otros apartados, era necesario mencionar a Baumann (2011)<sup>331</sup> en cuanto a las sociedades discursivas. Lo discursivo, como vimos durante la sesión, hablaba sobre un análisis reflexivo de los conceptos existentes, al ‘juego’ de las inclusiones y las exclusiones de según qué discursos y personas, aparecía como posibilidad y limitación, y de “propagar y divulgar selectivamente los discursos” (Ball, 1993). Bajo tal concepto, el constructo del discurso se relaciona con el de comunidad porque “está referido a un tiempo y espacio determinados, que han sido definidos en el contexto de un período específico y un área social, económica, geográfica o lingüística dadas” (Foucault en Cherryholmes, 1988, p. 34).

De cierta forma, gracias al diálogo sobre los distintos discursos, el grupo se había encontrado, se había conocido en profundidad, y había expuesto y debatido sobre sus necesidades junto a las del resto.

La sesión se alargó bastante más de lo que pretendíamos. Queríamos haber analizado, también, la PGA del centro; aunque la hora nos dijo que debería ser para otro momento. Nos quedaban, antes de las vacaciones, dos sesiones; por lo que no debíamos preocuparnos.

Esta sesión había sido bastante distinta al resto, no habíamos hablado tanto sobre nuestras inquietudes. Había sido completamente necesario el debatir sobre la variedad de posibilidades. Si bien no encontrábamos un ‘modelo’ de los existentes, al menos sabíamos que habían alternativas. Se llamó, tras lo escuchado, a reflexionar sobre todo ello. La semana siguiente veríamos la PGA, y comenzaríamos a decidir qué modelo era necesario para nuestra comunidad, para el entorno, y para la sociedad actual.

---

<sup>330</sup> Algunos ejemplos pueden ser: uno, en el apartado de planificación encontrado en la web aparecen dos comisiones, que da el mando a una parte del centro y otra clase de ‘poder’ al resto. Segundo, y desde nuestro punto de vista el más importante, en la toma de decisiones no aparece el alumnado al completo (sólo aquel que pueda pertenecer al consejo escolar) y no aparece cómo todo el alumnado puede participar de tales decisiones.

<sup>331</sup> Baumann, G. (2001). *Enigma Multicultural*. Paidós.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS	OTROS
Analizar la programación del centro (se aplaza)	ALU	Ashanti	4	Habíamos trabajado durante las reuniones individuales dónde encontrar distintos modelos educativos alternativos. Presentaron el modelo Montessori por cómo recoge las necesidades del alumnado en cuanto a actividades y distribución de tiempo-espacio.				
		Manolo	4					
		Paula	5					
		Alí	2					
		Ángel	3					
Ver modelos alternativos al que se tiene en el centro	DOC	Juan	4	Presentan modelos educativos existentes en otros países	No se realiza la tarea como se había planificado. Existen dudas importantes sobre qué debía hacerse	Hacemos un repaso conjunto a varios de los modelos educativos existentes en la actualidad y a lo largo de la historia para ver características propias de cada uno que nos pudiesen aportar ideas a la hora de crear una programación	Analizar PGA	Ningún modelo responde a las necesidades concretas y actuales de la CE
		Silvia	4					
		Enzo	5					
	ATS	Tania	3	Exponen características al modelo educativo del sistema finlandés				
		David	3					
		Jordi	4					
	FAM	Amador	3	No presentan nada				
		Maisa	3					
		Silvia	4					
COL	X							

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 14. Octava sesión Grupo Personas Expertas. Fuente propia

## Sesión Nueve

Realizada el 17 de Marzo de 2015, Martes

Teníamos dos tareas que acaparar durante la sesión que daba comienzo junto al GPE. Primero de todo, el tema dejado en la anterior sesión que requería el análisis de la programación del centro. Fue curioso observar que, de las presentes en la mesa, sólo una —docente— la hubiese leído. La PGA recogía los horarios, la distribución, las actividades extraescolares y servicios complementarios, el proyecto educativo, los programas, el calendario de reuniones de órganos de gobierno, la evaluación (fechas y tipología), la información que se destinaría a las familias, las reuniones con éstas, las actividades de formación del profesorado,... En cierto modo, la PGA era un modelo educativo.

Los rostros de las presentes se iban transformando a medida que analizábamos el texto. No creían que todo estuviese ahí, tan organizado, y que no se hubiese consultado nunca con las implicadas. Sus demandas, las necesidades encontradas, se encontraban recogidas en la PGA, pero de manera distorsionada. Alguien había ‘visto’ el problema, y sin consultarlo con las personas sobre las que recaía el asunto, había respondido sobre qué actuaciones eran necesarias. El resultado, como veíamos en la forma en que el centro se organizaba y las relaciones entre la comunidad educativa, había sido un modelo de centro excluyente que poco, o nada, tenía que ver con la sociedad donde se estaba llevando a cabo.

Se debatió largo y tendido sobre todo esto. Aquí se confirmaban dudas sobre aspectos que habían sido tratados con anterioridad. Al comienzo se veía que esto era así porque sí, que no había forma de cambiarlo puesto que nadie parecía ser responsable del estado actual de las cosas. Era el sistema, decíamos; aunque esto, enteramente, no era cierto. La PGA estaba diseñada, propuesta y redactada por personas concretas.

Todo lo observado nos llevó a una reflexión que sería el comienzo de una nueva etapa. Surgía, de nuevo, la cuestión de qué modelo era necesario para la sociedad actual y concreta en la que nos encontrábamos. No necesitábamos nuevas didácticas, necesitábamos un nuevo modelo de centro. Y el propio sistema, indirectamente, nos había dado la vía para poder conseguirlo. La PGA del centro era responsabilidad del centro educativo y, aunque debía tener ciertas características mínimas, éstas no venían definidas por ninguna Ley, ni normativa u ordenamiento.

La respuesta la teníamos más cerca de lo que pensábamos. La habíamos tenido siempre así de cercana, salvo que había permanecido ‘oculta’ a la comunidad educativa. El modelo educativo que necesitaba la sociedad en la que nos encontrábamos era un modelo que fuese capaz de generarse a sí mismo, de revisarse —al menos anualmente—, de ser discutido, problematizado, reflexionado y transformado. Se abrió una ronda para que cada persona propusiese un nombre, ante lo que se dio espacio para pensar antes de comenzar con la lluvia de ideas.

Modelo educativo del I.E.S. Las Lomas, fue una propuesta. Muchos “no sé”, se prosiguieron. Modelo educativo diverso, sería otra. Ninguna parecía cuajar completamente.

Fue Sandra quien propuso llamarlo ‘Modelo Educativo Dialéctico’. Aquello venía relacionado con lo que habíamos hablado la semana anterior sobre la dialéctica y la discursividad. Buscamos sobre la posibilidad de ponerle dicho nombre, sobre si respondía exactamente a lo que queríamos. En el debate surgió la idea de nombrarlo Modelo Educativo Discursivo. En definitiva, todo el trabajo realizado había venido marcado por la interpretación y reflexión de la dialéctica, pero sobre todo, lo que había sido la piedra angular de las sesiones y del trabajo, había sido la posibilidad de tener en cuenta la diversidad, y en ella los discursos que la componen.

Habíamos debatido, razonado, y discutido. Discutido desde dichos discursos. El título, el nombre del modelo, debía responder al movimiento, a lo dinámico, al abrazar dicha diversidad discursiva.

Finalmente, votado por unanimidad por el GPE, el nombre que recibiría sería ‘MODELO EDUCATIVO DISCURSIVO’, con el subnombre del momento y el lugar donde se crease. Es decir, Modelo Educativo Discursivo *del I.E.S. Las Lomas para el curso 2015.2016*.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN	NUEVOS TEMAS	OTROS
Analizar la programación del centro (PGA)	ALU	Ashanti	4	El modelo debe dejar decidir sobre el horario, el uso de los espacios, las actividades, las excursiones	Sólo un grupo, una persona del cuerpo docente, había visto en algún momento la PGA	Crear un modelo educativo donde se recojan características de la PGA, y que ésta sea creada por todas las personas de la comunidad educativa	Crear un modelo educativo propio del centro y el estado actual de la sociedad	Se decide crear un modelo que será llamado: <b>MODELO EDUCATIVO DISCURSIVO</b>
		Manolo	5					
		Paula	5					
		Alí	5					
		Ángel	5					
	DOC	Juan	5	El modelo debe contemplar a toda la comunidad, sin excepciones				
		Silvia	4					
		Ángela	3					
		Enzo	5					
	ATS	Tania	5	El modelo debe estar realizado cada curso, al comienzo de éste o al finalizar el anterior, por la CE al completo,				
		David	5					
		Chelo	4					
		Jordi	5					
	FAM	Amador	5	El modelo debe dejar espacio para que pueda ser revisado. Tiene que poder evaluarse por todas las personas				
		Maisa	5					
Silvia		5						
COL	X							

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 15. Novena sesión Grupo Personas Expertas. Fuente propia

## Sesión Diez

Realizada el 24 de Marzo de 2015, Martes

Por estas fechas, el grupo se había establecido como un equipo de trabajo fuerte, dinámico. Se respetaban las personas, la diversidad era vista no como algo a respetar, sino como algo dado que había que *embrazar*. Era el momento, ya que así se demandaba desde el grupo, de comenzar a construir el modelo educativo particular de la comunidad que pretendíamos.

La transformación, aunque ha sido entendida al comienzo, durante, y también ha sido precursora de las sesiones descritas (el hecho de conseguir el espacio de ‘comunidad’ entre la comunidad educativa ya es un hecho transformador); será ahora vista desde lo alcanzado mediante la acción detallada anteriormente. La línea de trabajo varió, y también lo hará la forma de descripción y análisis que ahora pretendemos.

Estas diez sesiones, descritas de la particular forma que hemos presentado, nos ayudarían a entender el cómo logramos llegar hasta este punto presente; de forma que se facilite la tarea a aquellas personas, a las comunidades, que se embarquen en una IAP.

Lo que pretendemos ahora sería plasmar el modelo que surgió de la propuesta de estas primeras sesiones, y cómo se construyó a través de las diez siguientes. No es, por tanto, etnografiar cada una de las sesiones por separado, sino ofrecer el resultado final del conjunto de ellas. Este global, el resultado de la acción, sería el Modelo Educativo Discursivo que da nombre al presente trabajo. Este modelo es, en todos los sentidos, el resultado del trabajo de una comunidad educativa emancipada, empoderada, que ha luchado por abrazar la igualdad en la diversidad como única alternativa posible para el encuentro y la transformación de la educación, y de la realidad del entorno social donde se encuentran.

Como hemos dicho, serían diez sesiones más, donde la planificación y metodología fue variada, y donde se sumaron nuevas —expertas en según qué temas— para ayudarnos a conocer el tejido que existe dentro del centro educativo a nivel metodológico. Es decir, nos adentrábamos en la creación de un modelo educativo, por lo que teníamos que conocer los modelos existentes, las leyes de educación habidas y presente para no dejar de ‘respetarlas’, y las posibilidades que ofrecían las distintas ordenaciones, reglamentos, así como la Programación General Anual (PGA) del centro y los requisitos de ésta para pasar por Consellería si se pretendía transformar el modelo actual de planificación del centro educativo.

Las vacaciones nos servirían para descansar, pero también para reflexionar, para comenzar una lluvia de ideas personal sobre lo que queríamos. Alejarnos del centro, de los discursos de éste y de los propios del grupo; nos ayudaría a reconectar con nuestras inquietudes. El ‘trabajo’ propuesto para las vacaciones sería el de plantearnos qué nos gustaría que hubiese al comenzar el tercer trimestre. Alejarnos nos permitiría también ‘echar de menos’ el centro, lo cual conectaría con la idea inicial que abriría las sesiones sobre el sentido de ‘añoranza’, y aproximarnos de forma simbólica a qué querríamos que hubiese al volver a las aulas.

La tarea asignada, en base a lo anterior, sería la de ir anotando en nuestros cuadernos qué aspectos nos gustaría que apareciesen en el modelo educativo que propondríamos.

A la vuelta de las vacaciones, con el último trimestre del curso por delante, volvíamos a reunirnos el GPE en torno a la mesa de trabajo. Habíamos descansado, habíamos charlado en varias ocasiones entre algunas de las que allí estábamos, y parecía que habíamos recargado energías para ponernos manos a la obra.

TEMA ANTERIOR	GRUPO	ASISTENCIA	*	IDEAS PRIMERAS	¿CONFLICTO?	SOLUCIÓN
Crear modelo que atienda a las necesidades actuales de la CE	ALU	Ashanti	5	Esta sesión (anterior a las vacaciones de Semana Santa) se dedicaría a planificar las siguientes sesiones, formato de éstas, y evaluar cómo nos hemos visto durante el proceso de forma que pudiésemos mejorar aspectos que considerásemos importantes	¿Cómo afrontar el nuevo reto?	<p>Se decide que el resto de sesiones (10 aprox.) estarán destinadas a crear un grupo de trabajo donde se comience a crear el modelo con todas las características oportunas.</p> <p>Se revisará la PGA para hacerlo de forma más efectiva. Se rescatarán las necesidades y propuestas obtenidas de anteriores sesiones.</p> <p>Se crearán grupos de trabajo también con las aulas (el resto de alumnado y profesorado), donde podrán exponerse los distintos propósitos, explorar las posibilidades, y decidir en comunidad.</p>
		Manolo	5			
		Paula	5			
		Alí	5			
		Ángel	5			
	DOC	Juan	5			
		Silvia	5			
		Ángela	5			
		Enzo	5			
	ATS	Tania	5			
		David	5			
		Chelo	5			
		Jordi	5			
	FAM	Amador	5			
		Maisa	5			
		Silvia	5			
	COL	X				

ALU: Alumnado; DOC: Docentes; ATS: Ámbito Trabajo Social; FAM: Familias; COL: Colectivos

\* Participación (debate, genera ideas, permanece en silencio,...) en una escala de 0 a 5. Esto nos serviría para conocer quién ha participado más y menos, y así poder hablar con la persona y saber los motivos; si sentía a gusto, si entendía todo lo que se hablaba, si sentía en confianza,...

Tabla 16. Décima sesión Grupo Personas Expertas Fuente propia



## Sesión Once

Realizada el 21 de Abril de 2015, Martes

Tras este ‘primer’ nuevo encuentro, nuestro papel (mi papel) fue el de recoger toda la información y trabajarla durante la semana que separaría ésta de la siguiente sesión para poner en conjunto toda la información de forma que pudiese ser presentada para trabajarla. Nos serviría también la sesión para establecer una línea cronológica y metodológica sobre cómo y en qué momento deberían ser tratados los puntos que aparecían en aquella tabla.

A partir de aquí, el GPE estableció que en la siguiente sesión (duodécima) comenzaríamos trabajando de acuerdo a cómo debería hacerse si el proyecto se realizase al comienzo de un curso lectivo. Es decir, el cronograma metodológico sería análogo a cómo tendría que implantarse el modelo educativo dentro de la Programación Anual General del centro educativo, de forma que ‘experienciásemos’ en un constructo imaginario sobre la realidad. La sesión doce, por tanto, sería para tratar la ORGANIZACIÓN y la FORMACIÓN INICIAL de las personas para desarrollar y aplicar el modelo. Cabe mencionar que todo lo que a continuación se resume será detallado en profundidad durante la propuesta de modelo que procede al presente apartado.

La sesión trece se trabajó el sentido de la COMUNIDAD DE APRENDIZAJE y la COMISIÓN EDUCATIVA. En la siguiente sesión debatiríamos sobre el HORARIO y la DISTRIBUCIÓN del centro educativo, llegando a la sesión catorce, que estaría destinada a la revisión del CURRÍCULO FORMAL Y EL ‘NO FORMAL’ (en cuanto a las actividades, excursiones, etcétera). La décimo quinta de las reuniones de trabajo nos servirían para trabajar los aspectos relativos al CUERPO DIRECTIVO, de forma que abriésemos paso al siguiente tema, el CUERPO DOCENTE; tratado en la siguiente sesión. En la reunión décimo séptima se organizó el debate en torno a la PARTICIPACIÓN FAMILIAR y la de los COLECTIVOS, viendo aspectos relevantes para las actividades propuestas durante las anteriores sesiones donde podrían crear e implicarse en éstas.

Llegando casi al final del proyecto trataríamos la ORIENTACIÓN del centro, y la oportunidad que la comunidad de aprendizaje podría tener para reducir las malas prácticas que desde distintas metodologías se habían estado llevando a cabo. En la décimo novena sesión de trabajo, con una concienciación plena del significado de emancipación, en un espacio empoderado que ya se veía capaz de todo, trabajaríamos la EVALUACIÓN en base a las alternativas existentes y las mejores posibilidades para la comunidad. Por último, la sesión que haría veinte, al final del curso y con todo el verano por delante, se realizaría una semana y media después de la anterior. En este lapso me daría tiempo para recoger todos los datos, redactarlos en un cuadro resumen, y presentar al GPE la propuesta final del Modelo Educativo Discursivo. En ésta última charla leímos los resultados de nuestro trabajo, vimos qué aspectos habían que remarcar, también modificar, y nos dimos cuenta del trabajo realizado durante los últimos meses. Allí estaba el fruto de dicho trabajo, reposando en una mesa redonda que había soportado debates extensos y trabajos de conciencia. El modelo que allí reposaba era un ápice de lo que la experiencia había significado. El fruto de otros muchos momentos. Una experiencia única que dio como resultado un trabajo comunitario.

### 3. MODELO EDUCATIVO DISCURSIVO

Se han realizado muchas preguntas a lo largo del trabajo de campo, antes de éste hubieron más, y así aparecen reflejadas en el texto. A la primera pregunta que nos planteábamos sobre por qué el 90% del alumnado del I.E.S. Las Lomas no supera la etapa secundaria, se ha respondido mediante una descripción, un análisis y una evaluación sistémica sobre su entorno, su persona, y las influencias que ejercen los demás agentes que interactúan en sus vidas.

Conociendo que la problemática a tratar no parte de características intrínsecas al alumnado, que no se le debe culpabilizar ni pretender ‘sintomatizar’ a jóvenes por ser de un determinado lugar —una persona no es más lista ni menos debido a la zona en la que vive, ni a su nivel económico, ni a su cultura, ni a su clase,...—, y sabiendo que se requiere de una transformación dentro del paradigma actual que transfiera aquellos ‘poderes’ que son legítimos de las personas, que retome y personifique los discursos propios de la sociedad donde se plantee cualquier pedagogía, que emplee metodologías diversas para personas diversas,... se concluía en esto, pues, que es debido a los espacios excluyentes donde son situados cada grupo dentro de la escuela, la cual no representa en ninguno de sus niveles (cultural, social, político, ideológico, simbólico) a la sociedad sobre la que es proyectada de forma que los centros educativos de barrios obreros están excluyendo a estudiantes de familias de clase obrera. Sabiendo todo esto, estamos cerca —en el camino adecuado— de responder a la segunda cuestión de investigación, la que denotaba el cambio, la que exigía la transformación: ¿Qué modelo para qué sociedad?

#### 3.1. ¿Qué es necesario para transformar el paradigma actual?

Concretamente, en este momento, era momento de responder a sobre cómo podemos conocer las carencias y oportunidades que encontramos en un entorno concreto de forma que se puedan crear las herramientas necesarias de empoderamiento social e individual. Ante esto, los resultados obtenidos al realizar la I.A.P y lo que más tarde resultaría ser el GPE, han mostrado que se requiere no de un modelo específico, o una ley educativa que parta de ciertas convicciones o personas concretas hacia donde el resto debe intentar escalar, sino de un modelo basado en las propias características de las personas y su entorno. Un modelo educativo equis para una sociedad equis. En nuestro caso, el Modelo Educativo Discursivo del IES Las Lomas.

Encontramos que dicho modelo debería tener la capacidad de ser transformado por la comunidad educativa de forma que, al mismo tiempo, éste transforme dicha sociedad; la comunidad. Un modelo educativo, pues, que no nazca desde unas para otras, sino de ellas para sí mismas.

Entendido lo anterior, podemos conocer las carencias y oportunidades que encontramos en un entorno concreto conociendo dicho lugar, escuchando y conversando con quienes allí conviven, representando a la comunidad educativa al completo —sin excepciones—, de forma que se pueda crear en conjunto una herramienta —llamémosla modelo para nuestro caso— que transforme la realidad de la comunidad mediante un modelo de centro que respete a todas las personas, todos los valores e imaginarios ideológicos, las distintas culturas, para promover una comunidad de aprendizaje basada en el respeto, la empatía, y la crítica dialéctica y discursiva.

Los resultados que tendrán pueden conocerse de antemano si observamos el análisis también de la Investigación-acción participativa. Los beneficios para la comunidad que tendría la aplicación sobre el currículo formal de un modelo educativo transformado y transformador, dialéctico y discursivo, que actúe sobre el currículo extracurricular y la organización del centro, se responde mediante los hechos que se produjeron durante las sesiones junto al GPE. Esta experiencia final, aunque a pequeña escala, mostraba cómo (independientemente de a qué grupo perteneciesen) se sentían partícipes del proceso, respetaban las decisiones tomadas por la comunidad de trabajo, y planteaban sus necesidades de forma que pudiesen adoptarse medidas que favoreciesen al resto de personas. Se discutió mucho, se divagó algo, y luego se concretaron ciertos aspectos que debían tener un lugar en el centro y en la vida de la comunidad educativa para más tarde profundizar y proponer actuaciones concretas.

Por primera vez, no parecía que el modelo les estuviese diciendo qué hacer, sino que se recapacitaba en el por qué hacerlo de forma que se contribuyese a decir cómo. En definitiva, el resultado fue favorable; y lo fue debido a que fue un resultado que entendía a todas las personas, sin excepciones.

Sólo faltaría una tema por tratar antes de poder hacer lo anteriormente comentado; saber qué son y han sido los modelos educativos, conocer sus características, de forma que podamos representar aquellos elementos que han sido positivos o negativos a la hora de llevarse a cabo.

En su mayoría, como veremos a continuación, su falta de éxito se ha debido a dos cosas. Una, principalmente, debido a que han procurado cambiar la forma de dar las clases, la forma de llevar ciertos temas al aula —aunque esto haya sido de manera transversal a asignaturas en general— y no han pretendido transformar el centro educativo, la comunidad educativa, y la convivencia (participación, inclusión, respeto, confianza, igualdad en la diversidad,...). Por este hecho, surge el segundo elemento de ‘fracaso’ de los sistemas (modelos) educativos: al no reconocer la importancia del centro como una comunidad de personas diversas, se han mostrado como formas específicas de actuación para según qué elementos (empatía, conocimientos, memoria, competencias,...) desde una sociedad particular a todas las demás —individuales o en

conjunto— sin entender la pluralidad, sin atender las necesidades particulares, y sin recaer en quienes va dirigido. Simplemente este último apunte —el hecho de decir a las que ‘va dirigido’— sugiere que tiene una dirección (de arriba a abajo y desde el centro a la periferia), nos dice mucho sobre los ‘descuidos’ en tales modelos y sistemas educativos.

Los modelos educativos habidos en nuestro país (y otros que serán vistos) han intentado hacerse desde una sociedad para todas las demás, pretendiendo que esto fuese aceptado sin resignación ni resistencia, de manera que no cabía otra posibilidad salvo la de fracasar. Una vez fracasaban, lo que se ha hecho es culpabilizar al alumnado, y en la actualidad parece que se hace a las familias. Aparecen así los ‘síntomas’ de personas en ‘riesgo de exclusión social’, cuando lo que ha estado en riesgo durante todo este tiempo es la educación, sus sistemas y sus modelos.

**No se trata de realizar un modelo que sirva para cualquier sociedad, sino de saber qué modelo es necesario para según qué sociedad.**

Existen estudios sobre un aprendizaje discursivo, que se basan en la forma en que la educación debe procurar siempre la comunicación, el discurso y la discusión, de forma que se alcance una resolución colectiva a los conflictos. El modelo discursivo, por tanto, se ha entendido desde el concepto de discurso que nos recuerda también a lo dialéctico.

Para la construcción del modelo que se propone a continuación —como elemento de aporte a la comunidad educativa junto a la que se ha trabajado y a todas aquellas comunidades que decidan de verdad serlo—, nos hemos basado, grosso modo, en la teoría de Baumann sobre la cultura discursiva, que se nutre de una esencia que es moldeada, en la que se apuesta más por un modelo que se genera en el transcurso del tiempo. Es decir, el modelo que aquí se presenta como punto final de la tesis doctoral —que en realidad es un punto y seguido— es un modelo en el que cabe la discusión, sobre el que se problematiza, y que se regenera constantemente al igual que lo hace el entorno donde es proyectado. Un modelo que es transformado por la comunidad educativa que participa de él, para más tarde poder transformar dicha sociedad.

Tras conocer a las personas que componen la comunidad educativa, tras dialogar y reconocer las necesidades y oportunidades junto a ellas, hemos visto que se requieren de medidas liberadoras que transformen la sociedad —y la educación como un elemento de ésta— de forma que exista una emancipación de las personas tanto a nivel individual —como se ha estado pretendiendo— como a nivel de comunidad. Si todas las culturas se ven respaldadas y hacen de ellas el modelo educativo, seguramente no vean como una amenaza aquello que debería ser uno de los mayores derechos y tesoros que tiene la sociedad en la actualidad; la educación.

En un entorno pluriétnico, no tendríamos que estar buscando entre modelos educativos (al menos modelos como los que se practican en nuestro país actualmente) —es más, deberíamos

alejarnos de los sistemas educativos nacionales—, sino que tendríamos que indagar sobre cómo plasmar las necesidades que conforman el centro y resolver las cuestiones entre la comunidad, con el fin de crear un modelo particular.

No se muestra un modelo que vaya destinado al currículo, no es una didáctica, sino más bien una metodología de cómo debería organizarse la convivencia en un centro educativo, y eso es a través de la comunidad educativa. Tampoco es absoluto —puesto que no queremos partir de un concepto narcisista donde se da una solución universal—. Si vemos que la ciencia de la Educación ha basado más los recursos en materia de investigación en crear ‘prototipos’ a través de las unidades didácticas ‘fotocopiadas’, libros de texto, a través de ‘nuevas’ metodologías y las TIC’s (que prometían eliminar el distanciamiento entre jóvenes y escuela), reconoceremos el hecho de que siempre ha estado más en el camino de cómo dar la clase que al de cómo convivir en la escuela.

El respeto, la paz, la libertad, la emancipación,... no son conceptos que deban ser ‘aprendidos’ en el aula, sino estilos de vida que tienen que producirse en la práctica de la convivencia. Por tratarse de actos, no pueden ser estudiados, sino reconocidos. Debido a que se trata de formas abstractas, deben ser entendidos por todas las personas, y en tanto a esto debe darse a nivel social, en todo el centro y bajo los mismos criterios, lo cual nos obliga a salir del aula. Salir del aula implica salir de lo textual, incluso de lo teórico, y nos lleva directamente a lo social, a lo comunitario. No significa que haya que dejar de lado la teoría, sino de hacerla operante. De llevar a cabo un activismo reflexivo.

En nuestro caso, esto que se propone, se ha llamado Modelo Educativo Discursivo (MED) del I.E.S. Las Lomas del curso 2015/2016, y en otro caso tendría el nombre del centro, el lugar y la fecha donde se fuese a proyectar. Lo que aquí se muestra es un modelo que no pretende vincularse a ninguna comunidad en particular, ni a través de discursos individualistas, que tampoco promete ser el arreglo a cualquier problema. Es un modelo que ha surgido de la experiencia colectiva y que está abierto al cambio, y en el cambio encuentra su carácter como forma de principios fundamentales:

- Carácter transformador, puesto que se transforma desde la comunidad para transformar la comunidad.
- Carácter diverso, puesto que se requiere de todos los grupos a la hora de pensarlo, crearlo, practicarlo y evaluarlo.
- Carácter dinámico, puesto que varía en forma y contexto según los cambios que se producen en la comunidad y de acuerdo a las necesidades de dicha comunidad.
- Carácter reflexivo, puesto que requiere del compromiso de todas para que se genere mediante la crítica, y que se formen personas críticas.
- Carácter dialéctico y discursivo, puesto que se basa en el entendimiento mutuo, en la resolución de conflictos, en el diálogo y la discusión para alcanzar un objetivo común.

- Carácter inclusivo, puesto que es en el reconocimiento de todos los discursos como única vía posible hacia la emancipación y el empoderamiento.
- Carácter empoderador, puesto que pretende otorgar los poderes que le corresponden a la comunidad donde se establece.
- Carácter emancipador, puesto que es un elemento de las personas que permite el reconocimiento individual sabiéndonos dentro de una sociedad, de forma que es el conjunto quien recupera la libertad.
- Carácter liberador, puesto que no existe la opresión, tampoco la marginalidad, y puesto que no hay centros ni periferias, ni arriba ni abajo, ni derecha o izquierda.

### 3.2. ¿Cómo y para quién lo hacemos?

Cuando llegaba el momento de redactar este apartado, el que era último de la tesis que aquí se presenta, partíamos también de dos premisas sobre cómo hacerlo. La primera, hacer de la utopía algo tangible y concreto. La segunda, hacerlo desde la propia comunidad educativa. Ambas convergen desde las tangentes donde se sitúa cada círculo a tener en cuenta, y se ha demostrado que, de no ser así, ninguna tendría sentido. Debido a que se hace desde y para la comunidad, estamos tocando tierra mientras soñamos: creamos. Y, de hecho, debido a que se hace desde la utopía que se nos ha querido mostrar como imposible, estamos haciéndolo desde las personas, y no desde los intereses de una educación bancaria vendida a las ‘preferentes’.

Para respetar ambos, se ha realizado un modelo que recorre los distintos puntos que aparecen en el centro educativo (a través de la Programación General Anual, también desde aquello que surgió como necesario dentro de las entrevistas y en los resultados de la IAP junto al Grupo de Personas Expertas). Es un modelo, por tanto, realizado a través de todas las voces de la comunidad. Más de un millar han sido con las que se ha convivido, varios centenares con las que hemos conversado, treinta con las que se ha trabajado mano a mano; todas quedan recogidas — de una forma u otra— en estos últimos párrafos.

Los puntos que se muestra a continuación es el resultado de las últimas conversaciones, de las sesiones, donde cada persona ha transmitido, desde los imaginarios propios y los del grupo al que pertenecen, cómo puede lograrse otra forma de educación bajo los principios arriba señalados.

Así, estas líneas tienen la intención de ser útiles para cualquier comunidad educativa, no distingue entre centros ni periferias, no hay edades —por lo que podría ser dentro de un centro de educación primaria o secundaria, o en una escuela de personas adultas, o en un centro comunitario—. Podría ser todo esto puesto que lo importante no es el contenido, sino la forma de hacerlo. Una forma que intenta transmitir el significado que Paulo Freire entendía por pedagogía, una metodología que se renueva y transforma, un modelo de las personas, y para ellas.

Los puntos que se recogen, de igual forma, no hablan tanto de qué dar en el aula o cómo darlo —que también puesto que todo se transforma desde la propia esencia del modelo— sino de



cómo organizar el centro educativo para conseguir una convivencia plena donde todas las partes queden representadas. Si todas están, ningún grupo se sentirá extraño, y en esto no verán como una amenaza el proceso, sino como su oportunidad de ser, de crecer, y de conseguir las metas que tales se propongan. Se hacía necesario recorrer puntos ya mencionados a través de las etnografías como eran los horarios y la distribución, el consejo escolar y la forma de administración del centro mediante la dirección, el currículo formal y también las actividades y excursiones a través del currículo informal, el cuerpo docente y su organización, sus relaciones con el resto, y junto al resto las relaciones entre los grupos, entre las personas. Cómo se acerca el centro al barrio, para así conseguir acercar el barrio al centro.

La participación de las familias, su presencia y papel en el centro, las relaciones también entre ellas, con los colectivos, con las autoridades,... es en el todo donde encontramos la diversidad y le damos voz a las ‘acalladas’ durante estos años. Así, paso a paso, hasta llegar a retomar la orientación, de forma que una evaluación —que se habrá estado dando a lo largo de todo el proceso— cerrará y abrirá un nuevo curso.

Lo que se presenta a continuación es el Modelo Educativo Discursivo creado gracias al esfuerzo de personas diversas, de una Comunidad Educativa empoderada, cuyo trabajo en equipo representa también la fuerza del barrio. Un entorno multicultural, pluriétnico, diverso, con capacidad de emanciparse y de autodeterminarse desde su propia visión, una mirada holística, y desde los discursos particulares de todas las personas y grupos que lo conforman.

El modelo se presenta en varios bloques, que tienen que ver con la fisionomía particular de una Programación General Anual de un centro educativo en territorio español, de forma que quedan organizados de acuerdo a las posibilidades actuales que ofrece el sistema. Si bien es una ruptura con éste, es cierto que se acoge a ciertas particularidades. Queríamos materializar la utopía, pero para ello teníamos que hacerlo desde las vías y alternativas posibles. No se trataba de crear un modelo que rompiera con toda norma y que, por tanto, se destinara al fracaso puesto que sería inviable a la hora de querer implementarlo. Tal vez en unos años, o viendo las oportunidades que de éste se derivan, podríamos plantearnos el seguir transformando hasta crear un paradigma donde las leyes, las instituciones y el sistema quedasen al servicio de las personas, y no al revés.

No queremos decir que sea, por lo mencionado, un trabajo a medias. Ni un intento de algo que no ha podido ser. El modelo es lo que se requiere en el momento actual y en el lugar concreto donde ha sido creado. Responde a las personas, a su realidad, y también a la realidad del contexto inmediato y de la sociedad en general que conforman el país.

### 3.3. Organización

En base a la organización se ha querido mostrar el cómo hemos pensado y hecho para poder crear un modelo que sea transformado por la comunidad educativa. Debido a la amplitud que pueden presentar las distintas comunidades educativas (total del profesorado, del alumnado, familiares,...), nos preguntábamos si era mejor el que cada grupo eligiese a ‘representantes’ para formar una comisión educativa (semejante al Grupo de Personas Expertas) donde poder establecer el comienzo de la creación del modelo. Esto, además, debe hacerse a comienzo de curso donde podemos, durante las dos primeras semanas, establecer el modelo. No debe ser durante el verano ya que hemos visto que no estaría presente toda la comunidad. Además, el hecho de tener dos semanas al comenzar donde poder conversar con las distintas personas, trabajar conjuntamente, escuchar y atender las necesidades, establecer las normas, etcétera, sin duda una es buena manera de involucrarnos.

Como ejemplo: llegaríamos al comienzo del curso, y los primeros días el alumnado hablaría entre sí en las aulas, junto al profesorado, conociéndose previamente. También aquí las familias estarían presentes en charlas —de iguales a iguales— con el profesorado que va a estar con sus jóvenes. Los colectivos tendrían presencia durante esos días, de forma que se crean vínculos a través de un espacio de convivencia que les da a conocer; y opinarían, y recomendarían, y así se sabrán parte de la comunidad.

El hecho de querer acercarse a todas las personas podía resultar poco ‘operativo’ ya que una toma de decisiones concretas resultaría muy complicada si se juntan mil personas al mismo tiempo. Pero tampoco buscamos la operatividad, sino la participación de todas las personas. ¿Cómo resolvíamos esto? Teníamos que procurarlo mediante fases.

- Fase 1: el alumnado se reúne por grupos de cada curso en su aula junto con varias del cuerpo docente. Los familiares son reunidos entre sí junto a personas capaces de ‘coordinar’ las asambleas (que pueden ser desde dos). El profesorado se reúne entre sí también con coordinadores. Los colectivos que deseen participar se juntan entre sí para conocerse. Las que trabajan en ámbitos sociales —en el centro y en los barrios— se reúnen también entre sí para conocerse y comenzar a trabajar.
- Fase 2: Una vez que los grupos se conocen y han sido reunidos entre ellos, están en disposición de trabajar particularmente (entre el grupo) sobre los distintos temas que formarán la Programación General Anual (PGA). Al haber multitud de temas, en algunos casos estarán más o menos relacionados con el grupo (como puede ser el horario en el caso del alumnado y el profesorado, o las actividades con las familias por parte del grupo de familia) y las personas

tendrán tendencia a involucrarse más con dicho punto, pero también tendrán la oportunidad de opinar en base a todo; de estar como incluidas.

- Fase 3: Todos los grupos se han conocido, han hablado ya sobre sus opiniones acerca de múltiples temas, se ha consensuado y establecido cuáles son las opiniones y necesidades de cada grupo, y cuáles son sus objetivos para alcanzar que todo ello sea respetado. Ahora tendríamos que decidir quiénes serían las que actuarían como portavoces del grupo. No se debe proponer a una persona de cada grupo para que no se llegue a las particularidades, donde tal vez no se mostrase la opinión general del grupo sino que se respondiera a intereses individuales, por lo que deberían ser dos (más de dos podría hacer que la comisión educativa fuese difícil de conducir). Además, para que no pudiese llegar el escenario donde las dos se desvinculasen del resto, al igual que podría suceder con la comisión al completo, debido a una cierta ‘ideología’ o ‘cultura’ particular de dicha comisión, las dos portavoces deberían ser rotativas. En todo caso, siempre será un hombre y una mujer de cada grupo.
- Fase 4: Una vez elegidas las dos primeras que representarán las ideas que ha tenido cada grupo, se procedería a una formación inicial (explicada en el siguiente apartado) para que fuese ‘efectiva’ la primera charla entre los grupos y para saber transmitir las preocupaciones del conjunto.
- Fase 5: Creación de la Comisión de Aprendizaje (CA) donde dos de cada grupo estarían presentes como portavoces de aquello que fuese discutido y consensuado en referencia a cada tema a tratar (horario, planificación, actividades,...). Habían preocupaciones a la hora de decidir si era conveniente dicha ‘elección’ de representantes. Primero de todo, no les llamaremos representantes, sino portavoces.
- Fase 6: En la primera CA se exponen las impresiones de los diversos grupos de forma que se llegue a un acuerdo sobre cada tema a tratar. No se trata sólo de que cada persona diga lo que les gustaría hacer, sino de encontrar la forma —entre todas las personas— de hacerlo de acuerdo a la idea de comunidad.
- Fase 7: Si fuese necesario y no se llegasen a ciertos acuerdos, podría consultarse de nuevo entre los grupos, incluso que nuevas participasen en la CA (siempre en números iguales) de forma que pudiesen aportarse nuevas ideas que podrían procurar el acuerdo común.
- Fase 8: Creación de una propuesta de modelo educativo discursivo para el curso que corresponda —que atenderá a todas las necesidades— para hacerla llegar a la comunidad y que, esta vez sí que todas las personas desde sus grupos, la aprueben.
- Fase 9: Última fase, aunque en realidad sería el ‘comienzo’ de todo, donde se pondría en marcha el modelo educativo discursivo del curso-año actual.

Podría ser que el proceso conllevara algo más de tiempo, pero es factible hacerlo en dos semanas ya que existe una gran cantidad de horas y espacios para hacerlo posible. Sólo teniendo en cuenta que cada día el alumnado va al centro educativo una media de seis horas, disponemos de sesenta horas en total para hacerlo posible a lo largo de dos semanas. Con el resto de grupos que están dentro de la comunidad educativa pero no de la misma forma en la que puede estar el alumnado o el profesorado (debido a las horas que deben estar), o las del ámbito social del propio centro (orientación, mediación familiar o intercultural, equipo absentismo,...) y las que trabajan en los barrios, o de los familiares y vinculadas a la administración puesto que también tienen sus trabajos y sus asuntos personales; podría requerirse de algo más de tiempo al tratarse de la primera vez en que todo esto se realizase, pero una de las principales ventajas que tiene el modelo discursivo es el que, con el paso del tiempo, el engranaje funcionaría de forma sistémica, facilitando los procesos y naturalizando las acciones.

Con todo ello, estaremos en disposición de decir que es un modelo de centro inclusivo puesto que en él están todas las personas, que respeta la diversidad ya que es en ella en quien encuentra su forma de ser, un centro que atiende a las necesidades puesto que da voz a todas las personas, que convive plenamente.

Grupo	Reunión
Alumnado	Todas las personas al comienzo desde cada grupo de cada curso, luego por curso, finalmente entre todas
Docentes	Se reunirán al comienzo del curso entre sí, y se reunirán también con los demás grupos.
Familiares	Representación mediante el AMPA (que tendrá distinto carácter al que tiene en la actualidad, véase en el apartado de Participación Familiar), donde no habrá líderes y que cada año variará en forma dependiendo de la acogida de nuevo alumnado
Colectivos	Se reunirán conjuntamente de forma que se creen sinergías entre los distintos colectivos y lo harán con el profesorado posteriormente.
Ámbito Social	Tendrán parte las figuras internas del centro que existan (ejemplo: equipo absentismo, orientación, trabajo social, mediación,...) y también que trabajan en el entorno
Miembros Equipo Gobierno	Personas responsables o que trabajen dentro de equipos de gobierno que puedan participar al comienzo del curso para aportar opiniones y conocer qué se hace en cada lugar que sería interesante llevar a otros lugares o tener en cuenta para medidas ciudadanas

Tabla 17. Ejemplo de Organización para la creación del modelo discursivo. Fuente propia

### 3.4. Formación Inicial

Otro aspecto que nos formulábamos al trabajar junto a distintas personas de cada grupo era el de hacer ‘efectivo’ el proceso. Es cierto que partimos de un discurso propio donde la eficiencia no es más que una palabra, pero también debemos ser conscientes de la necesidad de un orden.

La norma no es mala por norma, la norma es opresora cuando se establece y practica desde la opresión. Así, se veía necesario establecer ciertos requisitos básicos e imprescindibles para que todas fuesen conscientes y críticas durante el proceso.

La formación inicial no se trata de dar lecciones magistrales sobre cómo hacer las cosas, sino de hacer plenamente conscientes a las personas del proceso en el que van a participar. No es decir qué deben hacer, sino cómo podríamos hacerlo. Por ello, la formación es sobre el proceso, sobre los principios y los fines, en cómo empatizar con el grupo, qué es imprescindible para que se lleguen a cumplir los objetivos que la comunidad marque, cómo se debe 'coordinar' el grupo de trabajo, resolver dudas que puedan surgir durante el proceso, hacer varias prácticas donde sean puestas en situación (una especie de simulacro), donde se den ciertas actividades sobre posibles escenarios, ...

Al comienzo de la presentación del modelo veíamos que también se requería de personas con un perfil previo para poder acompañar a los distintos grupos durante las primeras tomas de contacto. Para ello, se hacía necesario que fuese alguien con unos requisitos como puedan ser la habilidad de debate (no para debatir, puesto que será quien 'guíe' en las charlas, sino de saber coordinarlo), capacidad de trabajar en equipo, cierto liderazgo (no como líder de grupo, sino como persona capaz de conseguir que el grupo se sienta cómodo, que toda persona tenga ganas de participar, que nadie quede sin decir aquello que desee transmitir,...), resolución de conflictos; todas ellas dentro de la capacidad comunicativa.

De dicha manera, tras debatir la idea entre quienes nos ayudaron sobre éste y otros temas, la mayoría coincidía en que era mejor que fuese alguien ajeno al centro (que podría ser del entorno), en pos de conseguir perfiles objetivos que 'conduzcan' las charlas sin que hayan 'coleguismos' o que pueda condicionar los debates. En este perfil existen muchas personas especializadas a disposición de los centros educativos que podemos encontrar trabajando en los barrios junto con comunidades vecinales, en mediación barrial, etcétera. El centro, en este caso, tendrá la oportunidad de solicitarlo a personas del ámbito social que, además de conocer la realidad del entorno, estén trabajando en aspectos comunicativos desde hace tiempo. ¿Dónde estará dicha persona? Siempre acompañando a otra persona (esta vez sí, del centro), y, a su vez, acompañando al grupo. Ejemplos de ello sería en el grupo de alumnado, donde estaría la persona experta en habilidades comunicativas junto al/la docente. El grupo de profesorado estará 'guiado' por dicha persona y, además, por alguien que trabaje en el ámbito social dentro del centro. Las familias tendrán a esta persona junto con alguien del cuerpo docente. Los colectivos tendrán a la persona de dicho perfil junto a un docente, o una persona del ámbito social del centro, o alguien del cuerpo estudiantil o familiar que pueda tener una trayectoria en estos aspectos. En definitiva, se trata de que sean siempre dos quienes acompañen a los grupos en los primeros pasos. Luego

del primer año, puesto que existirá una experiencia previa, el modelo está diseñado para que sea sencillo continuarlo puesto que todo nace de la propia experiencia.

Ahora bien, también cabe una ‘formación’ inicial para las personas de los distintos grupos en tanto que las primeras charlas, o los primeros momentos en ellas, deben ser e acercar el modelo, darlo a conocer, resolver dudas, explicar la metodología,... de forma que se reconozcan los elementos comunicativos necesarios para la práctica. Se hace necesario, de igual forma, hacerles saber sobre aquellos elementos como son la transmisión de la información. Una actividad que debe ser imperante durante el proceso es la de comunicarse y transmitir información para dar a conocer a todas las personas de éste, por lo que en la formación inicial se tratará también aspectos sobre cómo transmitirla. En nuestro caso, vimos que la CA tenía que hacer llegar al resto de la comunidad, en sus grupos, la información tratada dentro de las sesiones. Para conseguir esto, haría falta crear una especie de ‘acta’ de la sesión.

Las actas de las sesiones se entregarán a toda la comunidad tras finalizar la charla. Para el grupo de profesorado, colectivos, miembros de equipos de gobierno y que trabajan en el ámbito social bastaría con hacerles llegar dicho acta mediante el canal que prefieran. Para el alumnado se haría clase por clase, con una persona que pudiese resolver dudas (en este caso las que fueron portavoces). En el caso de las familias, para atender a la diversidad, se debe mandar el acta junto con la posibilidad de llamar por teléfono, o acudir al centro, o charlas grupales, con el fin de que puedan resolver dudas, que lleguen a entender lo que se ha dicho, y, sobre todo, procurar que nadie quede sin leerlo por imposibilidad de hacerlo. Tales actas (para todos los grupos), además, deben ser concretas, precisas, claras, en un lenguaje sencillo, de forma que toda persona sepa lo que tiene en sus manos. En ella, punto por punto, aparecerán los temas tratados (que previamente fueron tratados por los grupos, por lo que existe conocimientos previos sobre ello): qué ha resultado del horario, de la distribución, qué actividades se van a realizar según el curso, aquello que compete a las familias en cuanto a participación, temas de colectivos, nombres y teléfonos de dónde pueden acudir en caso de tener que aclarar algo (sobre esto o sobre los demás aspectos a lo largo del curso), fechas de las próximas charlas, etcétera.

<b>Coordinación</b>	Coordinarán las primeras charlas y sesiones
<b>Grupos</b>	Formación en el propio proceso y en la metodología
<b>Comunidad Aprendizaje</b>	Formación en tareas de resolución de conflictos, dinamización, comunicación y transmisión de la información, entre otros aspectos que pudieran surgir como necesarios
<b>General</b>	Transmisión de la información a cada grupo, cómo informar a quienes lo requieran y cómo procurar que se cumplan los objetivos

Tabla 18. Ejemplo de Formación Inicial que debería respetarse al comienzo de la práctica del modelo. Fuente propia



### 3.5. Comunidad de Aprendizaje

Como hemos visto necesario, la Comunidad de Aprendizaje (CA) debe un carácter dinámico en tanto que se da la oportunidad de participar a cada grupo. Es cierto que la primera CA donde se establece la Programación General es distinta a las demás sesiones que deben tener lugar. En todo caso, como mínimo, una vez cada final y comienzo de los bloques (trimestres, cuatrimestres, o semestres,...). También, claro está, podrían convocarse CA extraordinarias si así se viese oportuno para temas que puedan surgir nuevos, o para cosas que necesitan de toda la comunidad para ser resueltas con carácter urgente.

La primera CA, ya explicada, trataría de proponer los objetivos generales y específicos del curso, y los medios y fines para alcanzarlos. Además se hablará de la normativa, de los recursos existentes, de la planificación anual, o de otros aspectos específicos al centro-curso-comunidad particulares de dicho lugar y momento, de forma que el curso comience a practicarse.

En las CA que tendrían lugar al finalizar cada bloque se evaluaría el proceso —que habrá estado evaluándose a sí mismo durante este tiempo— para saber qué sería necesario cambiar (si lo hay), qué ha resultado positivo o si algo debe eliminarse, qué cabría incorporar, qué pensamos de todo ello,... Una vez establecida la evaluación, ésta se practicará en cada aula (tutorías con alumnado), también con el AMPA (en el punto de las familias se explica qué significa AMPA bajo el concepto de modelo discursivo, que difiere del concepto que se le da en la actualidad en ciertos aspectos), los colectivos, etcétera. Es decir, la CA del comienzo de curso establece ciertos puntos como imprescindibles que deben ser tratados en la evaluación, hace una propuesta, y la comunidad educativa aporta sus percepciones, nuevos puntos que debieran tratarse, y, en definitiva, su evaluación; de forma que se cree una nueva CA (puesto que las personas habrán de cambiar, si esto es posible) para el comienzo del curso, donde se llevarán los resultados de tal evaluación para ser tratados como puntos sobre los que trabajar.

En las CA de comienzo de bloque (imaginemos que nos encontramos a la vuelta de las vacaciones, en Enero), cabría hablar sobre cómo vamos a hacer para mejorar aquellas cosas que apareciesen como ‘negativas’ de la evaluación (si las hay), sobre cosas que sean particulares a los meses que están por venir, sobre aquellos aspectos que hayan surgido y que deban ser tratados,... en definitiva, se trata de decidir entre todas si estamos listas para comenzar de nuevo, o si hay algo que sea necesario para hacerlo.

Una vez que tenemos la CA, que estamos formadas para que resulte un proceso como el que se pretende, nos faltaría saber sobre qué es imprescindible hablar desde la comunidad educativa. Para ello, a partir de aquí, se muestran aquellos puntos que han surgido como necesarios desde la práctica personal dentro del campo de trabajo. Estos, son aquellos que no pueden menospreciarse

en un centro educativo inclusivo donde se da una convivencia plena. Ahora bien, no significa que sean los únicos. Puede darse, dependiendo del centro y el momento, que otros temas deban tratarse, bien sea como subcategorías a las que aquí se muestran, o como categorías particulares del centro donde se practique.

Grupo	Hombre	Mujer	Total
Alumnado	1	1	2
Docentes	1	1	2
Familiares	1	1	2
Colectivos	1	1	2
Ámbito Social	1	1	2
Miembros Equipo Gobierno	1	1	2
Tabla 19. Ejemplo de CA basada en la igualdad en la diversidad. Fuente propia			<b>12</b>

### 3.6. Comisión Educativa

Trata de resolver un nuevo modelo de Consejo Escolar partiendo desde lo dinámico entres componentes y lo diverso e inclusivo en cuanto a la comunidad. Como se ha explicado, se forma de portavoces elegidos por el grupo al que pertenecen (alumnado, familiar,...), que deberán ser dos (hombre y mujer) de cada grupo e irán variando en las distintas sesiones durante el curso.

Son portavoces puesto que no tienen ‘poder’ de decisión, sino que transmiten (sobre los puntos acordados en las reuniones de cada grupo) lo que se propone para tal aspecto. Es decir, las que hacen de voz en el grupo de alumnado, por ejemplo, serán encargadas de llevar lo que se ha propuesto por el resto de alumnado. En caso de tener que hacerse una votación sobre dos propuestas simultáneas (por ejemplo, alguna actividad, algo sobre el horario,...) tendrán voto siempre y cuando sea un tema acordado previamente por el grupo al que corresponde, de forma que votara a través del grupo. Si es un tema no tratado por el grupo, tendrían que evaluarse las formas en las que se diese potestad para que votasen en representación del grupo o, preferiblemente, hacer una consulta con el resto del grupo.

### 3.7. Horario y Distribución

En el apartado de etnografías, en lo referente al alumnado, se trataba el horario como un hecho fundamental que destacaban. Formar parte del horario. Que no es estar como persona ‘invitada’ a participar, sino como persona responsable del horario. Existe, sin embargo, una dualidad para entender el horario. El horario deberá distinguirse entre aquel que corresponde al currículo formal (las materias que se imparten), y el horario del currículo no formal (actividades,

calendarización, reuniones,...). En el caso del horario ‘formal’ será competencia del profesorado, puesto que es un trabajo previo para coordinar los departamentos. Es en el horario informal donde repercute, sobretodo, como hemos visto y seguiremos viendo, el hecho de que sea la comunidad educativa quien decida.

Así, tendríamos un horario donde existen materias acompañadas de actividades (talleres, clubes,...). Tales horas que quedan para las actividades serán iguales en todos los grupos de todos los cursos de forma que, al comienzo del curso, cuando son propuestas las actividades a realizar, el alumnado pueda elegir —indistintamente de su curso y su edad— qué actividad realizar. Además de la diversidad y la inclusión, se generan nuevos espacios donde el alumnado confluye con las demás independientemente de sus particularidades, dándose nuevos escenarios de aprendizaje, conviviendo, colaborando, y llegando a conocer mejor a las demás personas. Un ejemplo, sería este:

Horario	Lunes	Martes	...
8:00h - 8:40h	Inglés	Historia	...
8:40h - 9:30h	Matemáticas	Lengua Valenciana	...
9:30h - 10:20h	<b>Taller de baile/Club de fútbol/Club de Ajedrez/...</b>	<b>Taller de botánica/Club de canto/...</b>	...
10:20h - 10:50h	Descanso	Descanso	...
10:50h - 11:30h	Lengua Castellana	Matemáticas	...
11:30h - 12:10h	Historia	Física y Química	...
12:10h - 13:30h	Descanso	Descanso	...
13:30h - 14:10h	<b>Taller de cocina/Economía Familiar/De debate/Club de cine</b>	<b>Repaso de matemáticas/Matemáticas avanzadas /...</b>	...

Cuadro 4. Ejemplo de horario confeccionado por la CA. Fuente propia

Además de cuándo hacerlo, es competencia de la Comunidad de Aprendizaje el poder decidir dónde hacerlo. No se trata de decidir en qué aula se va a dar clase, sino qué espacios son imprescindibles, qué hay que restaurar (si se requiere), qué espacios vacíos pueden servir para según qué actividades de las que se escojan,...

Al comienzo del curso habrá una disposición previa del alumnado por aulas que será puesta en conocimiento del resto del grupo y que, pudiendo tener opiniones, podrán ser reorganizada.

No es tanto el que pueden cambiar de aula al comienzo del curso a su antojo, sino que sea de mutuo acuerdo entre la comunidad la distribución para así paliar posibles acciones de segregación en el centro. En cualquier caso, puesto que no se hacen necesarios programas de adaptación puesto que las propias actividades (como veremos a continuación) los incorporan, se

verá también la forma de solventar problemas que puedan ser ocasionados por la diversidad lingüística.

En el caso de la Comunidad Valenciana, por ser lengua oficial el valenciano y por haber una línea en dicha lengua, acogerá alumnado de los distintos grupos por curso en aquellas materias que se den en dicha lengua; teniendo las demás materias con el otro aula. Es decir, si historia se diese en valenciano y soy de la línea de valenciano, me moveré (al igual que otras del mismo curso y distinta aula) a un aula común donde se de historia en valenciano; de igual forma las de la línea en castellano estarán agrupadas entre sí.

Aunque esto parezca complicado, no lo es tanto si la distribución y la planificación del horario se hace en base a ello.

De cualquier forma, todos los derechos siguen procurándose y, además, el no segregar bajo ninguna circunstancia. Sobre este tipo de distribuciones debe tener voz y voto la comunidad educativa.

### 3.8. Currículo Formal

El currículo formal tiene una serie de características donde resulta difícil —y así se ha querido desde la Educación— poder hacer grandes cambios. En sí, son las materias que serán impartidas dentro del centro, que están configuradas a través de la LOE y también por parte de la Comunidad Valenciana en aquello que es de su competencia.

El modelo educativo discursivo no pretende decir qué dar, puesto que las materias —de momento— no son objeto de ser modificadas a no ser que fuese mediante ley. Pero podemos ver que existen ciertos puntos donde la Comunidad Educativa puede incidir, tener presencia, y estar incluida. Así, vemos que la CA (Comunidad de Aprendizaje), tras consensuar con la comunidad al completo, podría tener opinión en cuanto a recomendaciones que pudieran incluirse en dichas materias. Además, esto podría acompañarse junto a actividades del currículo no formal. Asimismo, podría procurarse la negociación en la evaluación final del alumnado (las llamadas notas), donde toda la comunidad decidiese el tipo de evaluación a haber (Un ejemplo: 20% examen; 40% trabajos; 20% participación y asistencia; 10% presencia). Todo esto acerca de la evaluación se verá detalladamente en el último punto.

A corto plazo podría resultar complicado, pero la pretensión será que, a largo plazo, también se puedan negociar junto a la comunidad los materiales que se van a utilizar, libros de texto o fotocopias, algunos datos dentro de las materias,... En un primer momento, como hemos dicho, la comunidad podrá aportar sus ideas al profesorado, para así, en un tiempo poder tener voto en relación a todo ello.

Con ello, conseguimos dos cosas: una, hacer conocida a la comunidad de qué valor tiene lo que van a aprender en el centro, y otra sería el acercar el currículo formal y el no formal de manera que fuese uno mismo, compenetrándose, y conjugándose en el modelo de centro que pretendemos. Una vez alcanzado todo ello, tendremos un centro que será inclusivo en el aula, inclusivo en el patio, e inclusivo hacia el barrio.

### 3.9. Actividades y Excursiones (currículo no formal)

Hemos hablado, queriendo y sin hacerlo, de las actividades que se realizan dentro de los centros educativos. Éstas, aparecen como actividades intercurriculares, extraescolares y excursiones, pero todas ellas han tenido algo en común: la elección ha sido previamente acordada por el cuerpo docente y los departamentos.

Las actividades, como veíamos en el apartado del horario, deben recogerse también dentro del horario diario del alumnado. Serán espacios de convivencia entre personas de distinto origen y edad, espacios donde salir de la rutina para poder experimentar en todos aquellos aspectos donde el currículo formal no llega y, además, reforzar los puntos que sean necesarios para superar dichos aspectos formales. Esto no es algo que se haya creído, es algo que se ha observado como necesario a través de las múltiples charlas, entrevistas, en la IAP,... el alumnado, las familias, los colectivos, que trabajan en el ámbito social; todas las veían necesario el ampliar las actividades mediante la participación de toda la comunidad —esto podría completarse con aquello que predicán las comunidades de aprendizaje.

No se trata, como también se ha repetido, de —por ejemplo— quitar las matemáticas, puesto que su valor es fundamental. Lo mismo con las demás materias. Se trata de dejar al alumnado —y junto al grupo el resto de la comunidad— que tenga elección en aquello que está dentro de sus intereses, darles la oportunidad de crear, de decidir; y en ello de hacerles críticos y responsables. No vale con decir que tienen optativas donde vemos que sólo pueden elegir entre Física y Química o Latín y Griego. No es dar Economía o Geografía. Se trata de partir de cero, en un papel en blanco, donde la comunidad pueda aportar ideas sobre lo que le gustaría hacer, cómo le gustaría realizarlo, y cuándo.

Por supuesto, se ha tenido en cuenta la escasez de recursos económicos de los que dispone un centro educativo —en especial hoy en día donde vemos que cada vez hay menos—. No se trata de gastar dinero, sino de trabajar conjuntamente. Una vez que las distintas personas están compenetradas, que se han creado sinergias eficaces y que todas las partes trabajan por un mismo objetivo, vemos que se forma un engranaje movido por todos y cada uno de los elementos. Por tanto, la posibilidad de realizar este punto, sabiendo que supone una cantidad considerable de actividades, ha sido comprobada mediante la discusión con las que han participado en la IAP,

también con el cuerpo docente, dos responsables del área de educación del Ayuntamiento de Alicante, y las que han colaborado para la redacción del presente modelo. Todas llegamos a un mismo acuerdo: no es dinero lo que se necesita, sino trabajo en equipo.

¿Cómo se consigue esto sin requerir recursos monetarios? Por ejemplo, un docente que impartía matemáticas dijo que con un horario como el que se proponía (tabla X) tendría más horas libres y que podría emplear algunas en dar clases de refuerzo, realizar un taller de economía doméstica (dónde comprar, cómo comprar, comparar precios,...), y también hacer un grupo de matemáticas avanzadas para quienes quisieran ir más allá. Otro ejemplo, tres alumnas de cuarto querían hacer un grupo de baile y estaban dispuestas a llevarlo a cabo ellas mismas ya que bailaban en una escuela de danza. Dos compañeros de su clase dijeron que podrían hacer un club de hip y hop y skate. En ambos casos sólo se requería de una pista donde poder hacerlo. El alumnado que se apuntase disponía de patines, o podría ser que se consiguiesen patines de alguna forma donde todas participasen. El colectivo Diversitat LGTBI Alacant se prestó a realizar talleres sobre identidad y orientación sexual para jóvenes, por un lado, y para personas adultas (docentes, familiares,...) de forma que, semanalmente, se tratase un tema sobre diversidad (cultural, sexual,...) que se llevase a debate. Asimismo se mostraban favorables a realizar talleres desde la Fundación Secretariado Gitano con ciclos de cine gitano, talleres de interculturalidad, desde AIMRA con clases de cocina tradicional árabe, un padre que podría dar clases de español, un antiguo alumno que estaba interesado en el ajedrez y ayudaría en un club de ajedrez si se realizara, una trabajadora del barrio podría realizar un taller sobre debate y política donde se hablase de derechos humanos, de igualdad, de qué hay que saber para votar, el que se lean los distintos programas electorales, una madre musulmana junto con una madre gitana y una docente de filosofía estaban de acuerdo en participar si se hiciesen charlas sobre religiones (no era dar religión, sino hablar de todas ellas).

De la IAP surgió la idea de realizar un jardín botánico en uno de los patios que estaban llenos de matorrales y cerrado al paso. Este patio tenía la ventaja de que estaba ‘escondido’ tras los edificios (así no se veía desde el exterior del centro) y le daba el sol constantemente. La primera respuesta a la iniciativa fue el que aquello sí que costaba dinero puesto que se requerían muchos materiales. Pues bien, una alumna pensó que sólo haría falta comprar rastrillos en uno de los rastros que habían en el barrio, un padre dijo que tenía palas, un profesor tenía guantes de jardinería,... y así, al final resultaba que sólo faltaba algo de abono. Se consultó con una asociación ecologista que trabajan en agricultura ecológica, y dijeron que podían regalar las primeras semillas, puesto que luego les enseñarían cómo conseguirlas de las propias plantaciones. Además, aquello que se plantase sería vendido en el centro por un precio mucho menor al que tenía el mercado de forma que se autofinanciase el taller para comprar nueva tierra,



más materiales, otras semillas, etcétera. Como se puede ver, el dinero es finito, pero las ideas no tienen límites.

Igualmente ocurre con las excursiones y demás actividades no comprendidas dentro del horario 'formal' (entrecorrido puesto que incluye al no formal), donde surgen múltiples opciones en las que puede participar la comunidad al completo y en tanto que todas aportaron ideas que no se habían tenido en cuenta y parecían emocionar al resto de grupos. Desde paseos por la montaña a visitas en distintas actividades que realizaban los colectivos por la zona, viajes a museos y visitas a plantaciones ecológicas, a la feria del automóvil o a un festival de danza,... Igualmente, no se trata de gastar más dinero en nuevas excursiones o nuevas actividades extracurriculares, sino de entregar el poder de decisión a la comunidad sobre qué puede hacerse, cómo puede hacerse, y en qué se invierten los recursos disponibles.

Además del beneficio de ver convertido un centro en un entorno plural, de ver que las actividades comprenden aquellas que llamaremos como 'actividades diversas' y 'actividades intercurriculares' sin que unas quiten a las otras pero sí con unas apoyando a las otras, y de ver que las personas crean conjuntamente y conviven, estamos dando la oportunidad de que se relacionen todas en el centro independientemente de su edad, su origen, su sexo o grupo. El padre con la chavala, la docente con el trabajador social, la educadora con un vecino, los colectivos con otros agentes sociales, el barrio va hacia el centro, y el barrio se mueve en el centro,... Todas las personas con un objetivo común: hacer del centro una extensión del barrio, y con ello transformarse mutuamente. Dicho todo esto, cabía sólo explicar cómo se planifican dichas actividades, que no son más que ejemplos de lo que podría hacerse. Es potestad de la comunidad de cada lugar decidir qué quiera para sí.

Como los demás puntos tratados en este tercer apartado de la fase tres, esto de las actividades es un elemento que debe ser hablado al comienzo del curso junto a los grupos, donde cada persona aportará sus ideas. Cada grupo habrá de decidir entre sí qué actividades llevarán a la CA (la mesa final de propuestas) y las formas para que se puedan realizar atendiendo a varios objetivos: que sea posible de realizarse; que no se requieran de grandes recursos económicos y, en caso de ser así, cómo conseguirlos; que conducirían la actividad; y los beneficios que reporta a la comunidad.

Una vez que cada grupo tiene sus propuestas, estas se trasladarán a la mesa a través de sus portavoces. La CA verá donde colocar cada actividad de forma que puedan respetarse todas las necesidades y, sobre todo, para que no se solapen. En esto, si un grupo quiere hacer un taller de cocina, y otro grupo tuviese una propuesta similar, se adaptarían ambas propuestas junto a la CA. Si un grupo propone un equipo de fútbol determinado día y otro grupo quiere jugar allí al

baloncesto, se buscará la forma de que ambas partes puedan realizarlo (un día un deporte y el siguiente otro, buscar otras pistas, hacer un equipo de deportes en general, buscar otro hueco,...). En definitiva, todas tienen voz, entre todas se discute, y entre todas se llega a un acuerdo.

Estas actividades, además, podrán ser evaluadas en las sesiones que se produzcan en la CA, de forma que puedan crearse nuevas, o mejorarse, dependiendo del momento en que el curso está. Si en algún caso, una actividad sólo tuviese una persona y otra actividad no se estuviese haciendo por ésta, sería el momento de debatir qué hacer para que nadie salga perjudicado.

Una vez se tienen las actividades, la comunidad educativa las verá en el acta, de forma que tendrá un calendario completo del curso para saber cuándo y dónde puede ir si así lo desea. Las familias, los colectivos, no están invitados al centro, sino que son parte del centro.

Por último, sólo faltaría ponerlas en marcha. Los primeros meses serán para esto, para crear. Y no debe verse como que se puede perder tiempo. El tiempo no es lo importante, sino el trabajo realizado en común. Da igual si el huerto —por ejemplo— puede empezarse a plantar en Marzo, el hecho es haber conseguido poner la primera semilla. En base a esto, podremos observar que, tal vez, el primer curso donde se produjese este modelo requiere de algo más de esfuerzo, de mayor trabajo y recursos, pero no después. Tras la experiencia inicial, es seguro que las siguientes surjan de forma casi espontánea, natural, puesto que de la práctica nace la experiencia, y mediante la experiencia surge lo práctico.

Esto que se presenta a continuación, surgió como modelo de planificación de actividades durante las sesiones de la IAP realizadas a finales del curso y del trabajo de campo:

ACTIVIDAD	PROPONE	A CARGO	RECURSOS	CUÁNDO	PARA QUIÉN
Taller de lectura	AMPA	AMPA Profesor de Lengua y Literatura	Biblioteca de Juan XXIII presta los recursos de espacios y libros	Martes de 9:20 a 10:00 durante todo el curso	Alumnado, aunque puede participar cualquier persona
Huerto Urbano	Asociación Juvenil	Asociación Juvenil de Juan XXIII y profesora de biología	Palas y rastrillos Guantes Abono Semillas Patio trasero	Lunes y los Jueves de 9:20 a 10:00 durante todo el curso	Alumnado, aunque puede participar cualquier persona
Charlas sexualidad	Diversitat LGTBI	Diversitat	Un aula con proyector	Viernes de 9:20 a 10:00 dos veces cada trimestre	Alumnado, aunque puede participar cualquier persona
Club de baile	Alumnas de 4º	Alumnas de 4º y profesora de baile del centro cultural de Colonia Requena	Un patio o un aula con espacio libre	Miércoles de 9:20 a 10:00 durante todo el curso	Alumnado, aunque puede participar cualquier persona

Refuerzo de matemáticas/ matemáticas avanzadas	Departamento de matemáticas	Departamento de matemáticas	Aula Calculadoras Materiales de oficina	Lunes y Miércoles de 12:30h a 13:10	Alumnado
Cultura en la diversidad	Federación Secretariado Gitano, profesora de filosofía y AIMRA	Federación Secretariado Gitano, profesora de filosofía y AIMRA	Un aula con proyector	Martes de 12:30 a 13:10 todo el curso	Toda la comunidad
Excursión histórica por la zona norte	Trabajadora social del barrio	Trabajadora social del barrio y profesora de historia	Ninguno	Un viernes (dependiendo del curso)	Toda la comunidad
Excursión a un espectáculo flamenco	Alumna de 3º	Profesor de Música	Transporte y posibles entradas	Cuando se proyectase el baile	Alumnado, aunque puede participar cualquier persona que se lo costee
Jornadas de Deportes de alumnado y familiares	Alumnado de 1º y 2º	Alumnado de 1º y 2º, junto con los clubes de deportes y docentes de Ed. Física	Pistas de deportes del centro, trofeos	Dos campeonatos al final del segundo y tercer trimestre	Toda la comunidad
Festival de baile, teatro, y otras variedades.	Alumnado de 3º	Alumnado de 3º junto con las personas del club de baile, canto, teatro,... y dos animadoras socioculturales de la zona	Salón de actos o pistas exteriores. Vestuario y maquillaje	Un festival de 'Vacaciones de invierno' y otro para final de curso	Toda la comunidad
Ciclismo	Alumnado de 4º y Bach	Alumnado de 4º y Bach junto a profesor de Ed. Física	Bicicletas que se pedirían al Ayto. con paradas en distintas zonas del barrio al igual que hay en el centro	Los Viernes de 9:20 a 10:00 durante todo el curso	Toda la comunidad

Cuadro 5. Actividades propuestas por la CE durante las sesiones de IAP. Fuente propia

### 3.10. Cuerpo Directivo

Se ha observado que el cuerpo directivo, puesto que está formado de personas, puede equivocarse en determinadas ocasiones. Si bien es un instrumento de organización, no siempre se compone de personas idóneas para según qué puesto. El modelo de centro que pretendemos no pretende romper con la figura de 'Dirección', consideramos necesario que sea el propio centro, a través de su profesorado, quien tenga la potestad de 'dirigir' los aspectos metodológicos; que esto se haga, respetando la legislación, a través de una 'dirección' no debe suponer una traba, sino una oportunidad. El profesorado, en el modelo que presentamos, elegirá a sus representantes, que serán —puesto que se deriva de la 'filosofía' de la CE— las encargadas del correcto funcionamiento en las relaciones interpersonales conjuntamente al resto, organizará los aspectos teóricos puesto que su formación así lo permite y velará por el buen funcionamiento de las normas (siendo, en este caso, sujeto y objeto de ellas). Se trata de que el poder esté en la

comunidad, pero también de que exista cierta organización en distintas materias que puedan surgir.

Hemos observado que existe un problema a la hora de formar los distintos órganos directivos en los centros educativos. Por un lado, el hecho de ser docente no capacita para saber administrar los recursos de un centro educativo. Por otro, el hecho de saber administrarlos no significa que se vaya a hacer en pos de la comunidad y no atendiendo a intereses de la administración. El cuerpo directivo, junto a la secretaría del centro, serán las personas encargadas de organizar dichos recursos ante las necesidades<sup>332</sup> de la Comunidad Educativa. Por tanto, el modelo discursivo, como en lo demás, no supondría restablecer las figuras de dirección, sino de ampliar las potestades de tomas de decisiones a la Comunidad Educativa, siendo entre todas cuando se estableciese en qué y cómo se invierten los recursos.

En cuanto a la figura de Jefatura de Estudios (que se encarga de expedientes, conflictos entre estudiantes, etcétera) ésta seguiría contando con la figura de una docente. En cualquier situación que pudiera suscitar subjetividades (conflictos, amonestaciones, penalizaciones,...) habrían tres personas<sup>333</sup> (una por grupo: familia, alumnado y trabajadora/educadora social, colectivo, mediadora de conflictos,...) que ayudarían a resolver este tipo de situaciones viendo cuáles son las mejores garantías para que el ‘problema’ se solucionara y se pudiese crear una oportunidad de ello.

Mediante el empleo de todos los ‘recursos’ (y se dirá recursos no como objetos sino como facultades) humanos que dispone una sociedad, vemos que se generan nuevos espacios de convivencia, nuevas oportunidades ante las amenazas, y diversas formas de ver las cosas a la hora de resolver un conflicto. No requiere de mayor esfuerzo, sino de mejor comunicación. De esta forma, además, conseguimos durante el trabajo que las personas que trabajan en el centro educativo estuviesen apoyadas<sup>334</sup> por aquellas que lo hacen en el barrio.

---

<sup>332</sup> Tales necesidades se habrán, como hemos visto, debatido con anterioridad por la CE al completo de forma que, una vez establecidas las prioridades de acuerdo a la CE, el Cuerpo Directivo sea quien tenga la obligación de hacer que dichos recursos cumplan con las necesidades pactadas. En caso contrario, la CE deberá ser informada ante cualquier necesidad ‘urgente’ por la que haya que prescindir de otras.

<sup>333</sup> Parecido a la figura de Consejo de Disciplina, pero con un ámbito más extenso y procurando la resolución del conflicto desde su base, y no bajo el procurar de ‘sancionar’ y ‘castigar’ mediante expulsión y otras técnicas similares que se utilizan en la actualidad.

<sup>334</sup> Un dato curioso sobre el que se llegó a debatir en numerosas charlas era el hecho de ver la [des]comunicación que existía por parte de las que trabajan en el entorno. En concreto, profesorado y del ámbito social. Éstas últimas trabajaban mano a mano con el barrio, con las familias, en las comunidades vecinales, y entraban hasta sus casas, conocían sus historias. El profesorado decía que no tenía forma de saber qué ocurría con el alumnado al salir del centro. ¿Qué hacer? Salía la comparación con los servicios de salud cuando se les decía que cómo verían que personas de enfermería trabajasen por otro lado al de la medicina, o las familias hiciesen las cosas sin hablar entre las partes. Con comunicación, respeto y convivencia, que no requiere de nuevos recursos ni gastos imprevistos, se consigue poner a disposición de la comunidad aquellos poderes que les son legítimos.

Persona Comisión directiva	A cargo de... (todas las responsables están sujetas a las decisiones de la Comunidad Educativa y la Comunidad de Aprendizaje).
Com. Educativa	Puesta en acción del modelo y propuesta metodológica para la acción.
Cuerpo Directivo	Administración de recursos y garantía del buen cumplimiento de las normas establecidas por la CE.
Responsables departamentos	Puesta en marcha de las asignaturas
Docentes	Propuesta metodológica 'formal' (contenido de las materias)
Com. Aprendizaje	Realización de las actividades y excursiones (equipo responsable de actividades)
Responsable de colectivos	Participación con colectivos (una persona de cada grupo nombradas por la Com. Educativa)
AMPA	Participación familiar
Asociación Estudiantes	Participación estudiantil

Cuadro 6. Ejemplo de Comisión Directiva. Fuente propia

Como puede comprobarse en la tabla, la dirección puede seguir funcionando y sólo se requiere el gestionar los distintos elementos en pos de que se garanticen las decisiones tomadas entre la comunidad. El modelo discursivo reparte dichas tareas, que nacen de un mismo núcleo, dejando a las 'expertas' (siempre con la posibilidad de 'asesoramiento' del grupo) en cada caso que le competa. De ésta forma, al menos hasta el momento, existía la sensación de que el poder reside en la comunidad al completo y, por tanto, en lugar de <<poder>> estábamos acercándonos al empoderamiento.

### 3.11. Cuerpo Docente

Puede parecer que no es un tema a tratar puesto que, a diferencia del resto de ítems que se han ido mostrando, el cuerpo docente se forma de personas cuyo significado está más que claro dentro del centro educativo. El cuerpo docente, desde lo que entendemos que significa, es un elemento fundamental de la comunidad. Entre sus logros está el que hoy estemos escribiendo o leyendo estas líneas, el que aprendamos a leer, a escribir, a preguntar una y otra vez, a crecer; al menos eso es lo que se espera.

El cuerpo docente, que puede estar establecido por departamentos puesto que se consigue un discurso común sobre cómo practicar cierta materia y cómo conseguir llegar al alumnado, también ha de hacerlo en lo referente al resto. Debe ser uno de los grupos más fuertes ya que suyo es el cometido doble de enseñar sobre lo 'formal' y también aprender junto al resto sobre lo esencial; sobre ser. Por tanto, no se quiere hablar en este punto sobre cómo debería ser la persona particular —creemos haber aclarado esto a lo largo del trabajo—, sino como ser cuerpo en un modelo discursivo.

El profesorado de un centro tendrá la labor de luchar, junto a la comunidad, por que la práctica del resto sea en base a unos objetivos comunes; los objetivos del centro como lugar de convivencia. Para ello, tendrá que velar por que se cumplan las metas marcadas (que en ello no difiere del resto de grupos), tendrá que acercarse al barrio para saber cómo integrarse en él, y tendrá que revolucionar la práctica sabiendo que es la única manera de conseguir una reforma completa.

¿Cómo conseguir que el cuerpo docente sea, en efecto, un cuerpo? Nuestra experiencia nos ha dicho —y así se ha extraído de las conversaciones con la comunidad— que se requiere de una formación sobre ciertos aspectos a la hora de trabajar en un entorno multicultural, donde el profesorado se sepa parte de dicho entorno y que reconozca que la diversidad es una oportunidad, y no una amenaza. Para ello, la formación inicial de la que se hablaba debe ser extendida a la formación permanente del profesorado de manera que, como cuerpo, generen su propio discurso (acompañado del de la comunidad, por supuesto). Entender que su papel no es el de reproducir, sino transformar. Y en base a la transformación, a lo plural, al respeto de todas y sus particularidades, y a la libertad debe ser construido dicho discurso común. Los departamentos pueden seguir funcionando de forma que se generen nuevas oportunidades sobre cómo hacer que el alumnado se forme en las distintas materias y lo hagan desde su propia experiencia y ritmo, pero, además, tienen que funcionar como facilitadores a que se respete el discurso común. No ha sido suficiente, y no parece que vaya a serlo, el ponerse de acuerdo sobre qué materiales usar o qué recursos disponer; se requiere de conseguir a nivel de cuerpo —para luego hacerlo con la comunidad— un acuerdo sobre tales aspectos que hemos repetido constantemente. Saberse parte de una comunidad, y saber que sólo a través de dicho sentimiento de unión y lucha se puede transformar la situación.

Bajo tales conceptos, las funciones de tutoría deben alejarse de la idea de clases donde, o no se hace nada, o se hace lo que se quiere. Las tutorías son el momento más íntimo que el aula puede tener con el cuerpo docente y en ellas deben recogerse las inquietudes que hayan surgido, las charlas de tú a tú, la resolución de conflictos que hayan ido surgiendo durante la semana, se debe debatir, dialogar y discutir. Si alguien del alumnado ha tenido tal problema con tal persona, pueden ser útiles estas tutorías para acercar a dichas personas a que, junto al resto, sean capaces de resolver aquello que lo originase. Y en esto debe implicarse el cuerpo docente de forma que, por ejemplo, si hubiese habido un altercado entre una alumna y un docente, se invitase a dialogarlo en el aula junto al resto. Aquí se pueden utilizar distintas herramientas de las que veíamos en algunos de los modelos (juego de roles, debate, un modelo jurisprudencial,...) y garantizaremos que todas aprendan mediante la práctica, ante casos reales.



Sin querer condicionar —pero a fin de recomendar desde lo que nos ha hecho a nosotros repensar y reidear ciertos aspectos— se quería aconsejar algunas lecturas al cuerpo de profesorado por dónde comenzar a comprender de qué ‘va’ todo esto de la revolución educativa para llegar a ver que los imposibles se hacen tangibles, y que las utopías dejan de serlo cuando éstas se ven como posibilidades reales. Por supuesto, dichas lecturas pueden ser trasladadas a la comunidad, en el aula, para generar debate y para generar convivencia. Entre ellas, sin lugar a duda, las de Paulo Freire, Paul Willis y Carles Feixa. No es decidir por ellas sobre qué saber, sino intentar mostrar lo que, en nuestro caso, nos ha hecho llegar a este momento. Pero también habrían otras, que pueden sonar banales, pero que pueden ser luego llevadas al aula, a la experiencia de vida, de forma que se fomente una lectura entre la comunidad que sea capaz de hablar sobre la comunidad. Entre ellas, estas son las lecturas que nos han ayudado a comprender parte del entorno donde estábamos y los cómo observar con una nueva mirada el cómo entenderlo:

Autor	Texto	¿Para qué?
Paul Willis	Aprendiendo a trabajar	Para entender el papel de la escuela en la vida de la juventud
Paulo Freire	Pedagogía del Oprimido Cartas a quien pretende enseñar Pedagogía de la libertad Política y Educación	Para entender el papel del docente en el camino hacia una educación crítica y liberadora
Carles Feixa	Generación XX De la generación@ a la #generación	Para entender a la juventud de nuestros días
Stuart Hall	Rituales de resistencia	Para entender las distintas formas de luchar y resistir a poderes externos
Antoine de Saint-Exupéry	El principito	Para amar la vida
Michel Foucault	El discurso del poder	Para entender por qué el poder debe ser legítimo de la comunidad
Baumann, G.	El enigma multicultural	Para entender a la comunidad
Bourdieu y Passeron	La reproducción en educación	Para entender la necesidad de una revolución educativa
De Sousa Santos	Los nuevos movimientos sociales	Para entender cómo existen imaginarios que se pueden hacer posibles
Otros textos de elección propia	De diversas temáticas	Para entender que la diversidad es el camino

Cuadro 7. Recomendación de algunas lecturas como ‘imprescindibles’ para quien pretende enseñar y aprender junto a la comunidad. Fuente propia

### 3.12. Participación Familiar

Sobre la participación familiar, al igual que con los demás grupos, se ha hablado a través de los puntos tratados y, creemos, se entiende nuestra postura sobre que la participación debe ser completa si queremos hablar de inclusión; de otra forma hablamos de invitar, y en el invitar se suponen ciertos momentos y escenarios donde cabe la exclusión.

Hablamos de participación en las familias para rescatar el tema del AMPA, donde aparecen numerosos casos observados en los que se fomenta cierto ‘sincretismo’ del que nace una ‘élite’ entre las familias. Claramente, debe procurarse un grupo de familias donde no existan cargos ‘al mando’, donde se atiendan las necesidades del alumnado al completo y no sólo la de aquel alumnado cuyas familias estén presentes en dicha AMPA. Generar un espacio donde ciertas familias —y en consecuencia sus hijas y/o hijos— tengan ‘privilegios’ por parte del centro no es más que una forma de creer que, para dejar de ser una persona oprimida, se debe ser opresora.

Al comienzo del curso, al crear los grupos de las distintas personas, este mismo grupo —que engloba a todas las familias— debe actuar como AMPA. Se puede, como en el caso de la dirección, crear una comisión que se encargue de llevar a cabo distintas acciones dentro del centro, pero tales casos deben ser los que hayan sido consensuados por el grupo.

Como ejemplo, si al principio se crea un grupo de trabajo entre todas las familias, se pondrán aquellos temas que atañen a todas las personas sobre la mesa de trabajo de forma que luego, voluntarias y de diverso origen-sexo, velen porque esto se cumpla. Es cierto que lo ideal sería que todas lo hiciesen, pero en caso de que no fuese así se tendría que formar una ‘Comisión Familiar’ —que trabajará ciertos aspectos junto a colectivos, alumnado, docentes,...— de forma que se garanticen los derechos y las necesidades de todas las familias. En definitiva, no es quitar el AMPA —todo lo contrario— sino dotarle de las herramientas necesarias para conseguir una actuación plena y diversa.

### 3.13. Colectivos

Sobre los colectivos también se ha hablado, y sobre la necesidad de que tengan presencia dentro del centro. Hablamos de los distintos colectivos de los que dispone la zona, y también la ciudad al completo (en caso de que se dispongan). No podemos dejar que aquellas personas que velan por distintos derechos sociales no tengan un espacio dentro del centro.

Como colectivos se entienden aquellos que trabajan en distintas áreas de aspectos sociales como puede ser la Asociación del Vecindario, las Asociaciones Juveniles, de adultas, centros culturales, Asociaciones en lo referente a la diversidad cultural, a la diversidad afectivo-sexual, asociaciones de danza, teatro, musicales,... Todas ellas, desde su labor particular, pueden ser un

apoyo para el centro y para las actividades que en él se realizan. Y no es suficiente ponerse en contacto con ellas cuando se necesitan para una charla o una actividad, que también, sino desde que se comienza un proyecto —un modelo— de centro educativo inclusivo-discursivo.

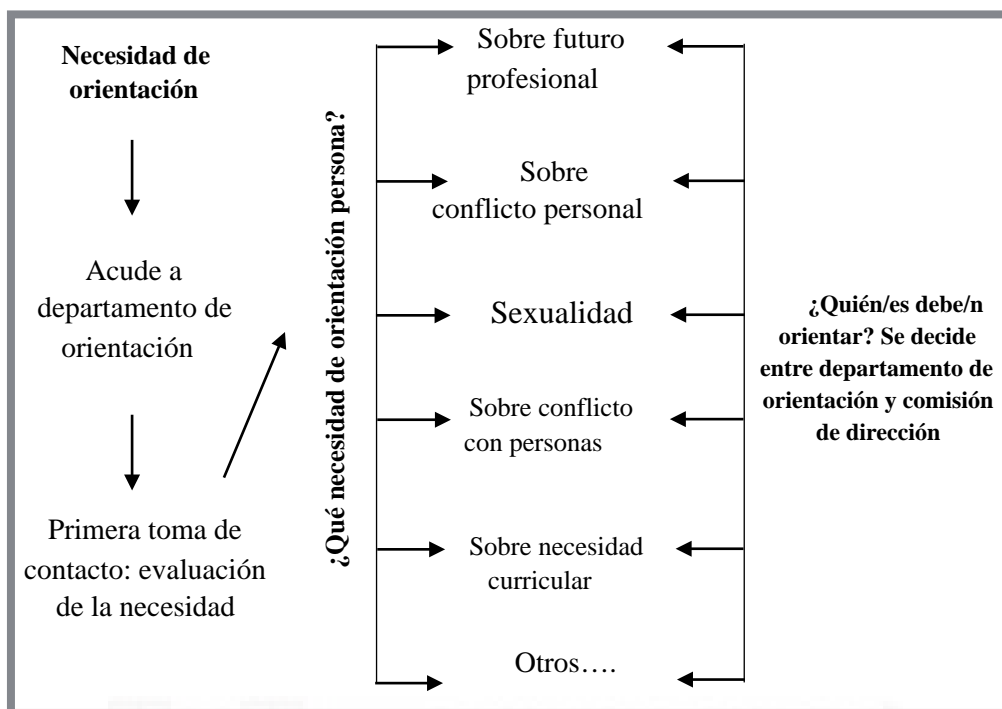
Además de otras muchas cosas, hacer que los colectivos estén presentes en el modelo de centro educativo nos acerca más al barrio, a la ciudad o al pueblo, nos incluye en el entorno, y por tanto somos un entorno inclusivo y diverso. A partir de dicha construcción, surge el respeto, la empatía, el empoderamiento, y la transformación social.

### 3.14. Orientación

Si hemos conseguido reconocer a todos los agentes que conforman la comunidad, para llegar a conocer a todas las personas, sabremos que tenemos un apoyo enorme desde distintos lugares para resolver cualquier conflicto que ataña a la comunidad. En base a esta misma idea, la orientación debe entenderse desde dos escenarios: la orientación personal y la orientación académica.

En la primera veremos que no sólo se requiere de la figura de una persona que orienta desde distintas disciplinas (psicología, pedagogía,...) sino que la orientación puede estar a cargo de distintas personas para según qué aspectos personales. No es lo mismo orientar sobre sexualidad que hacerlo sobre qué estudiar. Por ello, el centro debe disponer de distintos recursos a donde puedan acudir para tratar según qué temas. Y no sólo puede ser el alumnado quien necesite orientación, pueden ser también familiares y/o docentes, por lo que es conveniente tener ciertas personas o colectivos expertas en según qué temas para tratar dicho temas que puedan surgir. Es decir, si se diesen casos de agresiones verbales por violencia de género, el centro podría contar con la ayuda de colectivos especializados en tales aspectos (al igual que podría ser por temas culturales, por temas lingüísticos, o temas afectivo-sexuales,...). Esto podría resultar complicado, pero existen numerosos recursos de los que parece no tener constancia que pueden ser puntos claves para según qué aspectos. Además, al haber hecho todo lo anterior no será tan complicado puesto que el centro estará también formado por dichos colectivos.

Luego tendremos la orientación académica, donde el sistema actual parece proceder mediante orientaciones basadas en tópicos —fáciles y sencillas— que pueden atender más a la permanencia de su grupo que a la propia necesidad de la que busca un camino. Vemos, además, que en ocasiones el trabajo de la persona encargada de la orientación se ve desbordado puesto que es una persona frente a un número elevado de alumnado. Para ello, junto a la figura de persona orientadora del centro como mediadora, se dispondrán de los demás recursos. Es decir — y para que quede como un ejemplo de lo que en nuestro caso ha funcionado— existe una figura de contacto previo para las necesidades de orientación que surjan como mediación, pero es la



Cuadro 8. Ejemplo de evolución frente a necesidad orientativa. Fuente propia

comunidad quien puede tener la clave de una orientación efectiva y veraz que responda a las necesidades de la persona. No se trata de buscar nuevos recursos que signifiquen gastos económicos, sino de conocer los que existen en nuestro entorno de forma que todos trabajen en un objetivo común.

### 3.15. Evaluación

Por último, y no por ello significa que esto sea lo único que ha de tratarse<sup>335</sup>, está el tema de la evaluación. Para que resultase claro lo que aquí se quiere tratar, diremos que existen dos tipos de evaluaciones a tener en cuenta: la evaluación del alumnado en cuanto al currículo formal (las notas) y la evaluación del proceso.

La evaluación del alumnado es un tema peliagudo puesto que —como ocurre con el currículo formal— suele venir dictado por las distintas leyes y normativas que regulan los centros educativos. Por ello, haremos también una distinción en la dicotomía que nos sugiere esto de ‘poner notas’. El cuerpo docente evalúa sobre el currículo formal, sobre las materias que imparten, pero se debería negociar junto a la comunidad la representatividad que van a tener los

<sup>335</sup> Como se ha explicado, estos son los ítems que han aparecido como necesarios de revisar por parte de la comunidad educativa donde se ha realizado nuestro trabajo de campo durante la IAP. Cabría especificar sobre ciertos aspectos, o sobre nuevos, pero no se trataba tanto de dar respuesta a cualquier escenario, sino de dar respuesta a las necesidades que se presentaban, concretamente, en el IES Las Lomas. Por supuesto, es tarea de la Comunidad Educativa el trabajar durante las primeras sesiones qué aspectos deben ser tratados como asunto de comunidad, y hacerlo en base a los principios que este modelo recoge.

distintos parámetros evaluables dentro de la materia. Es decir, la comunidad tendría voz y voto a la hora de decidir el tanto por ciento sobre el total que representa cada ítem (20% examen final, 50% trabajos, 15% asistencia, 25% participación,...). Entendido de dicha manera, además, la Comunidad de Aprendizaje debería estar presente en las evaluaciones finales de cada periodo de forma que se pusiesen sobre la mesa aquellos aspectos referentes a la participación del alumnado en las demás actividades del centro, en su presencia dentro de la comunidad. De dicha forma, estaremos evaluando lo ‘cuantitativo’ de poner un 5 o un 10 al tener ciertos conocimientos sobre una materia, pero, sobretodo, estaremos reconociendo el valor de las personas como seres individuales dentro de una sociedad. Una vez más, vemos que no se trata de quitar poderes o arrebatar competencias, sino de llevarlos a la comunidad puesto que es de ella de quien forman parte las personas.

En cuanto a la evaluación del proceso diremos que es una evaluación preposicional en tanto se extiende a través del antes, durante, mediante y tras. Antes puesto que todo nace desde una evaluación de los distintos puntos a tratar y sobre cómo debería tratarse durante el curso. Durante puesto que su carácter dinámico y sistémico así lo requiere, y puesto que se establecen vías para que dicha evaluación sea efectiva y atienda a las necesidades de cada momento en concreto. Es mediante puesto que es a través de la propia retroalimentación del proceso como se consigue reconocer las amenazas que puedan surgir y las oportunidades que se presenten en el trayecto. Y es tras puesto que es gracias a la evaluación final del proyecto como estaremos en disposición de comenzar un nuevo curso, habiendo aprendido de lo positivo y lo no tan positivo, sabiendo qué elementos han tenido un significado para la comunidad, y aprendiendo todas de las demás de forma que se cumpla. Haciendo responsables de su propia conducta de forma que se autoevalúen y evalúen el proceso, estaremos consiguiendo formar parte de una comunidad transformadora. La igualdad en la diversidad sólo es alcanzable cuando todas se creen y siente iguales ante la diversidad, y cuando todas son sujetos críticos y responsables de su estar y ser en el mundo.

¿Qué se evalúa?	¿Quién evalúa?	¿Cómo se evalúa?	¿Qué representa? (ejemplo)
Materia/Aula	Docentes	Se negocia con CA	20% examen + 30% trabajos + 10% participación
Participación actividades	Comunidad Aprendizaje	Se negocia con CA	20% participación
Participación en centro	Comunidad Aprendizaje	Se negocia con CA	20% participación
Proceso de modelo	Comunidad Aprendizaje	Amenazas/Oportunidades	-
Cuadro 9. Ejemplo de evaluación global. Fuente propia			100% Nota final

### 3.16. Un año después

Durante el año que ha separado el final de la investigación (Junio de 2015) y el de la presentación del trabajo (Junio de 2016) se ha procurado el continuar la observación, aunque de distinta forma. No ha habido, por nuestra parte, lo que entendíamos por observación directa, tampoco una participación implicada. Esto ha sido así, sin embargo, dentro del Centro Educativo. En los barrios, junto a colectivos y asociaciones, nuestro trabajo ha continuado siendo el mismo que vendría haciéndose desde mucho antes de la investigación presente. Para lo primero, existen varios motivos (entre ellos, el ‘distanciamiento’ necesario para poder recapitular, analizar y presentar los datos).

Al comienzo del curso 2015/16, nos planteábamos cuál debía ser nuestro papel en el centro, cómo estar allí. Se decidió que, además de por otras razones, debíamos hacerles saber que estábamos por allí, pero ‘sin estar’ allí, para comprobar si era posible que se llevase a cabo el modelo que se había propuesto por la comunidad educativa. No queríamos condicionar, como escenario a observar y analizar, que la práctica se hiciese únicamente si se contaba con nuestra presencia y/o a causa de ésta.

Después de un año, hemos observado que el modelo presenta ciertas debilidades que deben ser atendidas para poder subsanarlas. Una de ellas, en nuestro caso concreto, es que, sin la presencia de la persona que llevase el trabajo a cabo (especializada y con ciertos rasgos personales imprescindibles), no se atendería a la necesidad real y completa de realizarlo.

Del total de actividades, formas y métodos que se propusieron por la CE, hemos observado durante este periodo que se han hecho varias de las cosas que de allí surgieron, pero no todas. Se han ‘escogido’ algunos elementos, tal vez los más cómodos y convenientes, o tal vez los que se pudieron realizar, y se han aplicado. Por ejemplo, el centro cuenta ya con una Asociación de Estudiantes, aunque el AMPA no ha tenido más colaboración que la que tenía. La dirección, que se sabía observada y tenía la responsabilidad de demostrar que su permanencia (en contra de lo que surtió de las elecciones) era positiva, creó el proyecto “Músicas del mundo”, dirigido a alumnado de la E.S.O., donde se hacen talleres de música flamenca, latina, etcétera; aunque no se ha realizado el ‘club de baile’ que solicitó una parte importante de alumnado. También se consiguió reforzar el programa de mediación escolar, donde antes existía un número máximo de alumnado que podía participar —aunque fuesen más de cuatro veces el número que se ofrecía— y se han generado vías de comunicación con los demás programas de ‘refuerzo’ escolar de forma que se pueda llegar a un número mayor de alumnado. El proyecto de “Circo Social”, que parecía iba a desaparecer, ha continuado gracias a la participación de la Asociación Donyet Ardit. No se han realizado, sin embargo, las actividades propuestas por parte del alumnado. Sigue el equipo femenino de baloncesto, pero no se han contemplado las jornadas deportivas con familias. Se han dado las charlas sobre orientación sexual y violencias machistas, pero por parte de Diversitat LGTBI Alacant, sin que fuesen solicitadas.



Todo ello nos parece un gran avance, la muestra de la potencialidad que existe, pero no es lo que realmente se necesita. De esta forma, muy a nuestro pesar, se convierte en un ‘parche’ más entre tantos. Por tanto, la debilidad que aparece viene dada por el carácter mismo del modelo, de lo holístico y lo discursivo. Para emplearlo, se requiere de nuestra figura —o de la figura de una persona cuyas características personales así lo procuren— para garantizar una dinamización de los grupos, de las tareas por hacer, y de forma que se garantice que todo el proceso, al completo, se lleve a cabo de forma conjunta.

La oportunidad que nos ofrece este año de ‘separación’, por otro lado, es la de seguir discutiendo sobre qué modelo y para qué sociedad. Los discursos, aunque sigan estando oprimidos por ‘fuerzas’ verticales, ya han conseguido penetrar en las paredes del centro (en algunos casos por empatía hacia ellos, en otros por concienciación, en algunos por ‘vergüenza’). Cabe decir, aunque se explicará a continuación de forma más detallada, que este curso ha servido para saber desde dónde comenzar a trabajar el curso que viene. Por nuestra parte, y desde el AMPA, la Asociación de Estudiantes, y la Asociación Juvenil que estamos poniendo en marcha en Colonia Requena, se ha solicitado a la Concejalía de Educación, a la Consellería d’Educació de la Comunitat Valenciana, al Centro Educativo y varias universidades su colaboración para ponerlo en marcha, en su totalidad, en el centro educativo del que partíamos desde hace ya más de 18 años.

## CONCLUSIONES

“Si las numerosas reformas de los Estados efectuadas...con el fin de solucionar los problemas de la sociedad resultan insuficientes... cabe preguntarse si no es la propia práctica de reformas la que ha entrado en crisis”.

(Santos, 2011)

La palabra educación, en su base, tiene un concepto déspota<sup>336</sup>, e implica que una persona se encargue de extraer lo mejor de otra. De ahí, y de que el modelo actual provenga de una etapa histórica denominada como Despotismo Ilustrado, que la veamos en correspondencia al sistema económico que se intentaba instaurar alrededor del mundo occidental y que, por consiguiente, los demás países del mundo debían adoptar en pos de ser *naciones modernas*. La escuela prusiana respondía a una educación entendida en términos economistas. Una educación que buscaba el beneficio y la rentabilidad, la ‘educación bancaria’ de Freire (2005) con metas pero sin camino, donde la persona —y sus valores (competencias)— queda relegada a los títulos de manera que estos consigan hacerle moverse entre las escalas sociales (cuestión de poder) de forma ascendente.

---

<sup>336</sup> Educar proviene del latín “educere = sacar”

Tenemos entonces una sociedad económica que se sirve de la educación, también economista, para controlar las ideas y con ellas las libertades y las capacidades autónomas de abastecimiento y emancipación. Aumentan así las fuerzas del cuerpo en términos económicos de utilidad. La escuela parece conferirse como un espacio donde el poder hegemónico determina si el alumnado está aprovechando los recursos que el sistema le ofrece de acuerdo a las pautas preestablecidas que acuerdan obtener un beneficio de tal inversión. Cuerpos que deben obedecer en un sinfín de ocasiones sin [intentar]poner resistencia. Donde no sólo la palabra, sino también las actitudes, quedan supervisadas de acuerdo a las normas de la economía política de las emociones (Scheper-Hughes,1997). Esos cuerpos que Turner citaba como productos y objetos del poder parecen tener consonancia con lo descrito, aunque se reitere ahora, y de ello subyace algo terrible como es su participación (de objeto y no de sujeto) en lo referente a la cultura (Van Wolputte, 2004).

Es cuanto menos curioso observar en los diferentes programas e informes (Leyes de Educación, Decretos, PISA, Dakar,...) la importancia que se da al uso de las nuevas tecnologías, las famosas TIC's. El uso de medios que ayuden al docente en su labor educativa. Medios que han llenado las aulas, a pesar de su coste, sin que se replantee si es la forma o el contenido (o ambos) lo que debía ser actualizado. El fin parece positivo: actualizar la escuela acorde a lo que los chavales y chavalas ven en su vida cotidiana. El propósito no lo es tanto si lo vemos como un medio, una herramienta, para conseguir 'meter' en la cabeza aquellos conocimientos casi imposibles de ingerir.

El deber del docente es el de transformar junto al alumnado y el resto de la comunidad educativa esa necesidad de vigilancia epistémica a través de una pedagogía que muestre discursos alternativos donde los métodos no se forman en una cadena de montaje, desde un engranaje dirigido por fuerzas 'imperceptibles', sino que se adecuan a la necesidad actual del grupo de jóvenes y la sociedad al que va dirigida.

“Se hace imprescindible desarrollar una pedagogía de la pregunta cuando siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los docentes contestan a preguntas que el alumnado no ha formulado”.

(Freire, 1996)

Recientemente apareció en nuestro país una perspectiva que parecía dar algo de coherencia a la educación en entornos marginados. Hablamos de las Comunidades de Aprendizaje propuestas por, entre otras personas, Ramón Flecha. Éstas, que se conforman de acuerdo a los principios propuestos por Paulo Freire —según expresan en su página web<sup>337</sup> y desde los conocimientos que he tenido sobre ellas en distintas charlas en los centros— convendrían, incluso, poner en tela de juicio y preguntarse si están, en efecto, respondiendo a lo que el pedagogo nos decía, o están

---

<sup>337</sup> [www.utopiadream.info](http://www.utopiadream.info)

entre ello y lo que la propia institución académica quiere-deja escuchar. Sin entrar en detalles, existe un cuadro dentro de la web donde se exponen los distintos planos en los que deben incidir dichas comunidades y las personas encargadas de hacerlo. Es un gran paso el que se entienda que es desde la comunidad y la participación de todas las personas desde donde podrá realizarse el acto de aprender, de desaprender y de rehacer el camino, pero vuelve a perder en parte el sentido cuando se descuida —profundamente— al alumnado; quien debería aparecer como principal sujeto de actuación<sup>338</sup>.

Con el estudio queríamos exponer las necesidades habladas con la comunidad en la que se desenvuelven las chavalas y chavales. Todas y todos coinciden en un punto esencial, donde deben garantizarse formas determinantes de seguimiento/acompañamiento personal en el contexto mismo de los proyectos como metodología indispensable. Se ve como imprescindible que se generen más, y de mayor calidad, espacios vecinales, que los programas no se limiten a residuos monetarios con los que se intenta ‘paliar’ el descontento. Nos hacemos palabra de Wacquant (1999), al decir que “el sector público ya no está en condiciones de cumplir las funciones mínimas de provisión de bienes colectivos, de seguridad, vivienda, salud, educación y justicia”. Según el sociólogo francés, es peor, incluso, ya que al tener por clientela a los sectores marginados de la sociedad proletaria, los servicios públicos son transformados en instrumentos de vigilancia y represión policial donde se trata de contener a la población en los enclaves degradados que les han sido asignados.

Por tanto, podríamos decir que el que un número tan alto de alumnado no supere la secundaria se da desde los tres grupos principales que conforman la comunidad educativa: Profesorado; Familia; Alumnado; y debido a varios procesos desde los distintos estadios en los que se sitúa cada uno de ellos. En el caso del profesorado puesto que representa una cultura hegemónica, dentro de un sistema excluyente, que es visto como una amenaza por aquellos a los que nombra como minorías. Desde la familia, donde también cabría el entorno, debido a que la educación representa un agente ‘invasivo’ a su cultura y a los ámbitos sociales en los que suele desarrollarse. El alumnado, dentro de los paradigmas abiertos por los anteriores, además considera que la educación no tiene vinculación alguna con su cultura juvenil, con los valores que a ésta se asocian, y expresa mediante la resistencia su contraposición a tal poder impuesto. Esto, en ocasiones, convierte el entorno educativo en un campo de batalla donde todo parece extraño y desde donde se construyen distintos discursos —simbólicos, etimológicos, políticos, sociales y culturales— a los cuales nadie parece querer renunciar.

---

<sup>338</sup> En la tabla existen cinco pasos o estadios donde debe actuarse, pero —ilógicamente— el alumnado no entra en dos de los cinco estadios (en el primero: diseño de las propuestas; en el último: evaluación de la actividad). Seguramente, Paulo Freire, nos llamaría locos al seguir sin reconocer la gran capacidad —fundamental— que tiene el alumnado de recobrar su propio poder y de ser consciente y responsable de su proceso de crecimiento como ser.

Sin una transformación de base que cambie los paradigmas actuales y represente una nueva forma de educación en base al empoderamiento de las y los jóvenes del barrio, todo indica que ni los programas alternativos, ni incluso mayores dotaciones económicas o humanas, ni las innovaciones en cuanto a modelos educativos descontextualizados y poco dinámicos, podrán conseguir aumentar el éxito en[de] la escuela. Sin un cambio que incluya a toda la comunidad —sabiendo lo que inclusión significa e implica— seguiremos teniendo un sistema exclusivo que continuará procurando el fracaso escolar y donde, sin alternativa posible, sin haber desaprendido lo aprendido, las escuelas de barrios obreros seguirán excluyendo a jóvenes de barrios obreros.

El presente estudio, que no finaliza en estas páginas, ha sido la antesala a un proyecto educativo, vecinal y social. Es ahí donde reside su verdadera importancia. A partir del trabajo, de la vía de transformación que pretendimos, se ha generado un primer movimiento tanto dentro del centro como en los barrios adyacentes. Concretamente, en Colonia Requena, la Asociación de Vecinas y Vecinos del barrio ha retomado su actividad y se ha puesto en marcha un acercamiento a los demás barrios para poder compartir proyectos. El centro educativo, por su parte, ha establecido vías de comunicación directa con varios colectivos de la zona y ha propuesto cambios —aunque todavía parecen insuficientes— en torno a la convivencia.

Por nuestra parte, hemos comenzado a organizar un proyecto —que nace de éste— donde está presente (aunque algunas pendientes) la colaboración de distintas entidades como son el Ayuntamiento de Alicante (Concejalía de Educación, Concejalía de Participación Ciudadana, Concejalía de Juventud), asociaciones y colectivos de la zona y la ciudad, la Universidad Miguel Hernández, la Unidad de Igualdad en la Diversidad de la Universidad de Alicante, así como otras entidades que puedan servir de ayuda financiera.

El proyecto tiene por cometido representar una acción que comprenda tanto los barrios Juan XXIII y Colonia Requena como el centro educativo —de forma holística—. Por un lado, se realizará una IAP, siguiendo la metodología empleada, de donde resulte un espacio de convivencia vecinal y de comunicación horizontal entre las partes implicadas (conjunto de sociedad y entidades) que de como resultado un proyecto de acción. Por otra parte, y directamente relacionado con lo anterior, el proyecto tiene por cometido la aplicación durante dos cursos del modelo educativo que aquí presentamos de forma que éste actúe conjunta y recíprocamente con los barrios y su comunidad<sup>339</sup>. El cometido es poner en marcha el proyecto mencionado y realizar estudios desde el discurso particular de la zona —estudios y prácticas que no vengán dados desde agentes externos, sino desde la propia voz del barrio— y que garanticen la transformación que su sociedad necesita, y decida.

---

<sup>339</sup> Por mi parte (como activista, educador e investigador antropólogo) he comenzado con la creación de un departamento de investigación dentro de una empresa de estudios sociales creada en la zona y por gente de la zona.

De lo que surja del proyecto, de la aplicación de la IAP en el entorno y del modelo educativo en el centro, se pretende un libro que se describa como el modelo que aquí presentamos. Un libro que sirva como herramienta al barrio, como muestra de que hay alternativas a la sociedad, y como recurso para otras zonas y otros centros que quieran comenzar —o estén en el proceso— una transformación. En nuestro caso, como hemos observado, ya existe en el centro una noción de cambio, de posibilidad, que se reconoce por otros centros educativos y por colectivos de la zona. Todavía, sin embargo, queda mucho por hacer. Y queda más por hacer en cuanto a los barrios, desde donde se sigue exigiendo un cambio que transforme la realidad. Queda mucho por hacer en cuanto a la relación barrio-escuela. Creemos firmemente que dicha relación debe comprender un proyecto conjunto y que, lo que originamos con el presente estudio, es precisamente la chispa que ‘incendie’ las conciencias, para actuar de forma inmediata, eficaz y en comunión, de manera que se garantice que esta experiencia —que ha sido el trabajo de muchas personas— germine una oportunidad, una visión de apertura a un nuevo espacio educativo y de convivencia social, donde se materialice la utopía que aquí hemos querido reflejar.

El resultado de la presente investigación, por tanto, si es que éste tenga que detallarse desde lo comentado, es el comienzo de un cambio. Un proyecto que pretende acercar, acompañar, empoderar y emancipar unos rostros y unas voces hasta ahora invisibles y silenciadas. Un proyecto que, en definitiva, pretende —y ha comenzado a— transformar la realidad.

## Bibliografía Consultada

- A Abrahams, R. (1971). *Personal power and social restraint in the definition of folklore*. Journal of American Folklore, 16-30
- Alim, H. S., Ibrahim, A., & Pennycook, A. (Eds.). (2008). *Global linguistic flows: Hip hop cultures, youth identities, and the politics of language*. Routledge.
- Aninat, C. (2006). *Balance de poderes legislativos en Chile. ¿Presidencialismo exagerado o base de un sistema político cooperativo?*. Política. Revista de Ciencia Política, 47, 128.
- Arias, A. (2004). *Organización comunitaria y espacio público en sociedades periféricas a la modernidad*. Boletín Antropológico, 22(62), 351-367.
- Ascencio, M. (2002). *El discurso de la exclusión*. Boletín Antropológico, 20, 581-596
- B Baldwin, J. (1902). *Dirección de las Escuelas*. D. Appleton.
- Bartolomé, M. A. (2003). *En defensa de la etnografía: Aspectos contemporáneos de la investigación intercultural*. Revista de Antropología Social, (12), 199-222.
- Batallán, G., & Campanini, S. (2007). *El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral*. Revista de antropología social, 16, 159.
- Baumann, G. (2001). *Enigma Multicultural*. Paidós.
- Bennet, N., & Rolín, E. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata.
- Berg, M., Coman, E., & Schensul, J. (2009). *Youth Action Research for Prevention: A Multi-level Intervention Designed to Increase Efficacy and Empowerment Among Urban Youth*. American journal of community psychology, 43(3-4), 345-359.
- Bernal, A. (2006). *Antropología de la educación para la formación de profesores*. Educación y Educadores, 9(2), 149-167.
- Bernal, A. (2013). *La relación educativa, identidad y emociones*. In Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo (pp. 75-99). Biblioteca Nueva.
- Bigler, E. (1996). *Telling stories: On ethnicity, exclusion, and education in upstate New York*. Anthropology & education quarterly, 27(2), 186-203.
- Boas, F. (1928). 1962. Anthropology and modern life.
- Bonsiepe, G. (1985). *El diseño de la periferia*. Barcelona: Gustavo Gili
- Borda, O. F. (1999). *Investigación-acción participativa*. Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. Narcea, 57-84.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1999). *Sobre las astucias de la razón imperialista*. Apuntes de investigación, (4).
- Bourdieu, P., Passeron, J., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourque, S. C., & Butler, J. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Bradley, V. L. (2004). "What if We Are Doing This All Wrong?": *Sequestering and a Community of Practice*. Anthropology & education quarterly, 35(3), 345-367.
- Brameld, T. (1957). *Cultural foundations of education*. An Interdisciplinary Exploration, New York.
- Brook, D. L. (1996). *From exclusion to inclusion: racial politics and South African educational reform*. Anthropology & Education Quarterly, 27(2), 204-231.



- Brook, D. L. (1997). *Education Reform in Democratic Spain*. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(4), 612-613.
- Brunet, I., Belzunegui, Á., & Pastor, I. (2003). *Integración, etnicidad y acción educativa*. *Revista internacional de sociología*, 61(36), 115-133.
- Burns, A. (1975). *An anthropologist at work: Field perspectives on applied ethnography and an independent research firm*. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 6(4), 28-33.
- Burns, A. F. (1994). *Applied Anthropology: Selected Papers on Refugee Issues*. *American Anthropologist*, 96(1), 192-192.
- Butler, J. (1990). *Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault. Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Edicions Alfons El Magnànim. Valencia.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica, 48.
- Butler, J., & Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós
- C Cardoso de Oliveira, R. (2000). *Fronteras nacionales e identidades: la periferia como centro*. Buenos Aires. Ed. Ciccus.
- Carrasco, S. (2004). *Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo*. OFRIM. Suplemento, 37-68.
- Carrasco, S. y Bereményi, B. (2015). *Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain*. *Intercultural Education*, 26(2), 153-164.
- Carrasco, S., Gibson, M., Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2013). *Different Systems, Similar Results: Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia. The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*, 84.
- Castro-Gómez, S. (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad (CICCUS)
- Cazden, C. (1983). *Can ethnographic research go beyond the status quo?*. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(1), 33-41.
- Cole, M., y Scribner, S. (1973). *Cognitive consequences of formal and informal education*. *Science*, 182(4112), 553-559.
- Colmenares, A. M. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. *Voces y Silencios*, 3(1), 102.
- Conquergood, D., & Johnson, E. P. (2013). *Cultural struggles: Performance, ethnography, praxis*. University of Michigan Press.
- Cook-Gumperz, J. (1979). *Communicating with young children in the home*. *Theory into Practice*, 18(4), 207-212.
- Cousins, L. H. (1999). *"Playing between Classes": America's Troubles with Class, Race, and Gender in a Black High School and Community*. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(3), 294-316.
- Cristiano, J. L. (2010). *La "creatividad" de la acción. La teoría joasiana y la cuestión de lo imaginario*. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 25(1), 267-285.
- Cruz Banks, O. (2010). *Critical postcolonial dance pedagogy: The relevance of West African dance education in the United States*. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 18-34.
- Cutler, M., Glaeser, L., & Vigdor, L. (1997). *The rise and decline of the American ghetto*. National Bureau of Economic Research, w5881.
- D Dalton, R. J., Kuechler, M., & Bürklin, W. (1990). *The challenge of new movements. Challenging the political order: new social and political movements in western democracies*, 3-20.

- De Lauretis, T. (1994). *La tecnología del género. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 206-242
- de Rada, A., Maíllo, H., & Castaño, F. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta.
- de Rada, Á., & Honorio, V. (2002). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Sociológica, 17(49), 367-372.
- de Rada, Á. (2007). *Valer y valor: una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela*. Revista de Antropología Social, 16, 117-158.
- de Soria, M. (2008). *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*. Educación y Educadores, 11(1), 129-144.
- De Sousa Santos, B. (2001). *Los nuevos movimientos sociales*. Osal, 5, 177-188
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. El lenguaje literario, 1-4.
- Di Filippo, A. (1998). *La visión centro-periferia hoy*. Revista de la CEPAL, 50
- Dienelt, K. (1979). *Antropología pedagógica*, Aguilar. Madrid.
- Dietz, G. (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana, 6(1), 3-26.
- Dietz, G. (2012). *Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana*. Revista de Antropología Social, 21, 63.
- Dolby, S. K. (1989). *Literary folkloristics and the personal narrative*. Bloomington: Trickster Press.
- Dreckmann, C. Z. (2009). *El hogar estudiantil Hare Rapa Nui de Viña del Mar. Una mirada a la educación, la migración y la diversidad en el contexto estatal*. AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana, 4(1), 84-112.
- Dyrness, A. (2008). *Research for change versus research as change: Lessons from a Mujerista participatory research team*. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 23-44.
- E Eddy, E. M. (1985). *Theory, research, and application in educational anthropology*. Anthropology & Education Quarterly, 83-104.
- Eder, D. J. (2007). *Bringing Navajo storytelling practices into schools: The importance of maintaining cultural integrity*. Anthropology & Education Quarterly, 38(3), 278-296.
- Eisikovits, R. A. (1997). *The educational experience and performance of immigrant and minority students in Israel*. Anthropology & education quarterly, 28(3), 394-410.
- Erickson, F. (1984). *What makes school ethnography 'ethnographic'?*. Anthropology & Education Quarterly, 15(1), 51-66.
- Erickson, F. (1999). *Histories, cultural tools, and interactional co-construction in the zone of proximal development*. Human Development, 42(3), 129-133.
- Erickson, F. (2011). *Reflections on Practice, Teaching/Learning, Video, and Theorizing*. En *Theories of Learning and Studies of Instructional Practice*. Springer New York, 385-402.
- Erickson, F., & Gutierrez, K. (2002). *Comment: Culture, rigor, and science in educational research*. Educational Researcher, 31(8), 21-24.
- Escobar, J. O. L. (2007). *Tribus educadoras*. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 2(2), 276-302.
- Evers, T. (1979). *El Estado en la periferia capitalista*. Siglo XXI
- EZE, E. (2001). *El color de la razón. Las ideas de 'raza' en la antropología de Kant*. W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Ediciones del signo, Buenos Aires.
- F Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: paidós.

- Flores, M. T. (2007). *Navigating contradictory communities of practice in learning to teach for social justice*. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(4), 380-404.
- Foley, D., Dworin, J., Foster, K. M., Urrieta Jr, L., & Villenas, S. (2008). *An Introductory Note on "Activist Educational Anthropology"*. *Anthropology and Education Quarterly*, 39(1), 1-2.
- Fonseca, C., & Quintero, M. (2009). *La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas*. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987). *El verdadero sexo*. *Revista Universidad de Antioquia*, 28, 40-49.
- Foucault, M., & Terán, O. (1983). *El discurso del poder*. Folios Ediciones, vol.5.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-De Agostini.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuenmayor, F. Á. (2007). *El concepto de poder en Michel Foucault*. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (53), 6.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Ariel.
- G Garner, C., & Raudenbush, S. (1991). *Neighborhood effects on educational attainment: A multilevel analysis*. *Sociology of education*, 251-262.
- Garriga, A. R. (2011). *Notas para una pedagogía no confrontativa*. *Cuadernos de pedagogía*, (414), 58-61
- Gay, J., y Cole, M. (1967). *The new mathematics and an old culture: A study of learning among the Kpelle of Liberia*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gibson, M. A. (1976). *Anthropological perspectives on multi-cultural education*. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 1-4.
- Giraldo, O. (1972). *El machismo como fenómeno psicocultural*. *Revista Latinoamericana de psicología*, 4(3), 295-309.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gottlieb, E., & Belle, T. (1990). *Ethnographic Contextualization of Freire's Discourse: Consciousness-raising, Theory and Practice*. *Anthropology & education quarterly*, 21(1), 3-18.
- Greenwood, D. J. (2000). *De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas*. *Revista de antropología social*, (9), 27-49.
- Greif, M. (2010). *The Hipster in the Mirror*. *New York Times*, 12.
- Guajardo, M., Guajardo, F., & Casaperalta, E. (2008). *Transformative education: Chronicling a pedagogy for social change*. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 3-22.
- Gundara, J. S. (1997). *Diversidad social, educación e integración europea*. *Revista Iberoamericana de educación*, (13), 199-222
- Gusfield, J., & Rodríguez-Cabello, E. (1994). *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- H Halcon, J. y Reyes, M. (1988). *Racism in academia: The old wolf revisited*. *Harvard Educational Review*, 58(3), 299-315.
- Hakken, D. (1980). *Workers' Education and the Reproduction of Working Class Culture in Sheffield, England*. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(4), 211-234.

- Hammond, L., & Spindler, G. (2001). *Not talking past each other: Cultural roles in education research*. *Anthropology & education quarterly*, 32(3), 373-378.
- Harding, S., & Hintikka, M. B. (2003). *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. Springer Science & Business Media, 161.
- Havighurst, R., y Taba, H. (1949). Adolescent character and personality.
- Herrero, G. (1989). *El coloquio juvenil en los cómics marginales. Comunicación y lenguaje juvenil*. Editorial Fundamentos/Instituto de Estudios "Juan Gil-Albert, 179-201.
- Herzog, B. (2011). *Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social*. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607-626.
- Herzog, J. D. (1981). *A Study of Interaction Effects of School and Home Environments on Students of Varying Race/Ethnicity, Class, and Gender. Final Report. Ethnographies of Five Racial/Ethnic Groups*. National Institute of Education, Washington D.C., 2, 2-431.
- Hewett, E. L. (1904). *Anthropology and education*.
- Hewett, E. L. (1905). *Ethnic factors in education*. *American anthropologist*, 7(1), 1-16.
- Hull, G. A. (2014). *Anthropology with Activism: Settling Its Value*. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 231-234.
- Hurtig, J. (2008). *Community writing, participatory research, and an anthropological sensibility*. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 92-106.
- i Salamé, C. S. (2004). *Rhetoric of exclusion and racist violence in a Catalan secondary school*. *Anthropology & education quarterly*, 433-450.
- Iber, G. L. (1992). *Academic Performance, Acculturation and Ethnic Identity Traits of First and Second Generation Mexican-American High School Students in a Rural Iowa Town*. Tesis. University of Iowa.
- I Inkeles, A. (1968). *Society, social structure, and child socialization*. *Socialization and society*, 73-129.
- Isacovich, P. (2013). *Hacer el estado, regular la vida: Una etnografía de políticas de juventud*. *Avá*, (22), 00-00.
- Isla, A. (2014). *Certezas e incertidumbres en el espacio de la Antropología Aplicada/Certainties and Uncertainties in the Space of Applied Anthropology*. *Revista de Antropología Social*, 23, 91.
- J Jiménez, R. M. (Ed.). (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Icaria Editorial, 11.
- Jociles, M. I. (2007). *La antropología de la educación en España: La impronta de la inmigración y de los intereses académicos*. *Alteridades*, 17(34), 93-104.
- Jociles, M. I. (2007). *Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos/Panoramic of the Anthropology of the Education in Spain: State of the Question and Bibliographical Resources*. *Revista de antropología social*, 16, 67.
- Jociles, M. I. (2007). *Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos*. *Revista de antropología social*, 16, 67.
- Jociles, M. I., & Mudanó, A. F. (2008). *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Trotta.
- Johansson, A., & Götestam, K. (2004). *Internet addiction: characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12–18 years)*. *Scandinavian journal of psychology*, 45(3), 223-229.
- Johnson, L. (2003). *Multicultural policy as social activism: Redefining who'counts' in multicultural education*. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 107-121.
- K K. Allebeck y L. Rosenmayr (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires.

- Kant, I., & Gaos, J. (2004). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza Editorial
- Kaufman, J., & Rosenbaum, J. (1992). *The education and employment of low-income black youth in white suburbs*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 14(3), 229-240.
- Kelly, M., & Foucault, M. (1994). *Critique and power: recasting the Foucault/Habermas debate*. MIT press.
- Klineberg, O. (1935). *Negro intelligence and selective migration*.
- Kling, J., Liebman, J., & Katz, L. (2007). *Experimental analysis of neighborhood effects*. Econometrica, 75(1), 83-119.
- Kneller, G. F. (1965). *Educational anthropology: An introduction*. New York: Wiley.
- Kroeber, A. L. (1953). *Anthropology today; an encyclopedic inventory*. Chicago: Univ. of Chicago Press
- Krotz, E. (2000). *Diversidad sociocultural y alternativa civilizatoria: sobre algunas relaciones entre Antropología y Utopía*. Boletín Antropológico, 48(1).
- Krotz, E. (2003). *Otredad Cultural Entre Utopia y Ciencia*. Fondo.
- Kwon, S. A. (2008). *Moving from complaints to action: Oppositional consciousness and collective action in a political community*. Anthropology & Education Quarterly, 39(1), 59-76.
- L Larrañaga, O., & Sanhueza, C. (2007). *Residential segregation effects on poor's opportunities in Chile. Santiago de Chile: Departamento de Economía*. Universidad de Chile.
- Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones nueva visión.
- LeCompte, M. (1977). *Learning to work: The hidden curriculum of the classroom*. Anthropology & Education Quarterly, 9(1), 22-37.
- LeCompte, M., & Millroy, W. (1992). *The handbook of qualitative research in education*. Academic Press.
- LeCompte, M., & Schensul, J. (2015). *Ethics in ethnography: A mixed methods approach*. AltaMira Press, 6.
- Lemus, R. B. (1998). *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud*. Última década, (9), 8.
- Levine, H., Gallimore, R., Weisner, T., & Turner, J. (1980). *Teaching Participant-Observation Research Methods: A Skills-Building Approach*. Anthropology & Education Quarterly, 11(1), 38-54.
- Lewis, W. (1967). *Desarrollo económico con oferta ilimitada de mano de obra*. Investigación Económica, 299-353.
- Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. Suny Press.
- Lukose, R. (2007). *The difference that diaspora makes: Thinking through the anthropology of immigrant education in the United States*. Anthropology & Education Quarterly, 38(4), 405-418.
- M Macias, J. (1996). *Racial and ethnic exclusion: A problem for anthropology and education*. Anthropology & education quarterly, 27(2), 141-150.
- Maestre, J. M. B. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159.
- Mainer, J., & Montero, J. (2011). *Saber, poder y servicio: Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Tirant lo Blanch
- Malo, E. (2008). *¿Qué hay de acción en las clases sociales?*. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 18(2), 111-133.
- Manuelito, K. (2005). *The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from the Ramah Navajo Community School*. Anthropology & Education Quarterly, 36(1), 73-87.
- Maturana, H. (1999). *La participación como necesidad*. Cuadernos de Participación del fosis.



- Matusov, E., & Rogoff, B. (2002). *Newcomers and Old-Timers: Educational Philosophies-in-Action of Parent Volunteers in a Community of Learners School*. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(4), 415-440.
- Mayoral, D., & Samper, L. (2006). *Cambio social y homogenización educativa*. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 35-67.
- McCracken, B. (2010). *Hipster Christianity: When church and cool collide*. Baker Books.
- Mehan, H. (2012). *Reducing inequities by linking basic research and political action*. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1), 20-23.
- Melcón, P. H. (2010). *Educación, Persona y Globalización*. *Eikasía: revista de filosofía*, (31), 27-55.
- Méndez, T. P. (2012). Políticas e investigación en educación. Fuentes, actores y supuestos. *Nómadas*, 36(4), 1.
- Miller, L. (2004). *Escenarios para la acción colectiva*. *Revista internacional de sociología*, 62(39), 167-197.
- Molina, P. (2011). *Aproximaciones a las distancias sociales entre jóvenes de sectores populares*. *Avá*, (19), 00-00.
- Money J. (1985) *Gender:History, Theory and Usage of the Term in Sociology and its Relationship to Nature/Nurture*. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 11, 71-79.
- Money J. y Ehrhardt A. (1972) *Desarrollo de la sexualidad humana. Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género*. Morata.
- Moss, P., Phillips, D., Erickson, F., Floden, R., Lather, P., & Schneider, B. (2009). *Learning from our differences: A dialogue across perspectives on quality in education research*. *Educational Researcher*, 38(7), 501-517.
- O Odriozola, E., & de Corral Gargallo, P. (2010). *Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto*. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 22(2), 91-96.
- Ogbu, J. (1979). *Social stratification and the socialization of competence*. *Anthropology & Education Quarterly*, 3-20.
- Ogbu, J. (1981). *School ethnography: A multilevel approach*. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu, J. (1981). *Schooling in the Ghetto: An Ecological Perspective on Community and Home Influences*. National Institute of Education, Philadelphia, 3-78.
- Ogbu, J. (1982). *Cultural discontinuities and schooling*. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- Ogbu, J. (1990). *Minority status and literacy in comparative perspective*. *Daedalus*, 141-168.
- Ogbu, J., & Simons, H. (1998). *Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education*. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Orozco, J., & Montes, L. (2011). *Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones*. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 59-83.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). *La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. *Espacio Abierto*, 17(4).
- O'Cadiz, M., & Torres, C. (1994). *Literacy, social movements, and class consciousness: Paths from Freire and the São Paulo experience*. *Anthropology & education quarterly*, 25(3), 208-225.
- P Padawer, A., & Enriz, N. (2009). *Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní*. *Avá*, (15), 00-00.
- Paradise, R., & De Haan, M. (2009). *Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices*. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204.
- Pardue, D. (2004). "Writing in the Margins": *Brazilian Hip-Hop as an Educational Project*. *Anthropology & education quarterly*, 35(4), 411-432.



- Parker, C. (1999). *Documento Evaluación de Impacto en Programas de Superación Pobreza, El caso del Fondo de Inversión Social (FOSIS) de Chile*. ECLAC.
- Pereira, L. (2007). *Roger Bastide y los límites de la antropología aplicada tradicional*. Boletín Antropológico, 25(69), 29-56.
- Pérez, C., Betancort, M., & Cabrera, L. (2013). *Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias*. Revista Internacional de Sociología, 71(1), 169-187.
- Pulido, R. (2003). *Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra*. Agora digital, (6), 6.
- Pulido, R. y García-Castaño, F. J., (2008). *El desarrollo de la antropología de la educación en España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas*. Es la escuela el problema, 152-180.
- Pulido, R., & Megías, E. (1999). *La investigación-acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica*. In Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientación de la orientación (pp. 361-376). Ediciones Aljibe.
- Q Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Gráficas y servicios, Argentina.
- Quillen, I. (1955). A conception of education. *Education and Anthropology*. G. Spindler, ed, 23-28.
- Quiñones, S., Ares, N., Padela, M. R., Hopper, M., & Webster, S. (2011). *¿Y nosotros, qué?: Moving beyond the margins in a community change initiative*. Anthropology & Education Quarterly, 42(2), 103-120.
- R Rahman, M., & Fals Borda, O. (1992). *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos, 205-233.
- Rao, N., & Hossain, M. (2012). *"I Want to Be Respected": Migration, Mobility, and the Construction of Alternate Educational Discourses in Rural Bangladesh*. Anthropology & Education Quarterly, 43(4), 415-428.
- Recio, C. M. (2011). *Escuela, espacio y cuerpo*. Revista Educación y pedagogía, 21(54). Pág. 133
- Restrepo, L., & Restrepo, M. (1905). *Elementos de pedagogía*. Bogotá, Imprenta Eléctrica.
- Ríos-Rojas, A. (2014). *Managing and disciplining diversity: The politics of conditional belonging in a Catalanian Institut*. Anthropology & Education Quarterly, 45(1), 2-21.
- Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia: Subculturas juveniles en Gran Bretaña*. Traficantes de sueños.
- Rivas, M., De Pablo, N., & Perales, M. (2003). *Patrones de uso de Internet en población universitaria española*. Adicciones: Revista de sociodrogalcohol, 15(2), 137-144.
- Robins, W. J. (2003). *Un paseo por la antropología educativa*. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, (62), 11-28.
- Rodríguez, F. (2002). *Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación*. Ariel
- Rodríguez, F. (2006). *Medios de comunicación y contracultura juvenil*. clac CÍRCULO, Universidad de Alicante.
- Rodriguez, C. (1996). *African American anthropology and the pedagogy of activist community research*. Anthropology & education quarterly, 27(3), 414-431.
- Romero, O. (2010). *Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire*. Magistro, 4(8), 19.
- Rosaldo, R. (2005). *Reflexiones sobre la interdisciplinariedad*. Revista de Antropología Social, 13, 197-215.
- Rosenbaum, R., & Dyckman, J. (1995). *Integrando el sí-mismo (self) y el sistema: ¿Una intersección vacía*. Family Process, 34, 21-44.
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.
- Sahuquillo, M. (2012). *La ciencia es (aún) cosa de hombres*. El País digital, 2(10)

- Sanday, P. (2013). *Un modelo para la etnografía de interés público: la conjunción de teoría, práctica, acción y cambio en un mundo globalizado*. *Revista de Antropología Social*, 22, 199.
- S Scandroglio, B., & López, J. (2010). *Investigación-acción-participativa con la agrupación Latin King en Madrid: potencialidades y límites de una estrategia alternativa al control de los grupos juveniles conflictivos*. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 5(2), 222-255.
- Schensul, J. (1985). *Cultural maintenance and cultural transformation: Educational anthropology in the eighties*. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(1), 63-68.
- Schensul, J., & Eddy, E. (1985). *Integrating Theory, Research, and Practice in Applied Educational Anthropology: An Introduction to the Special Issue*. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(2), 82-82.
- Schensul, J., Borrero, M., & Garcia, R. (1985). *Applying ethnography in educational change*. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(2), 149-164.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Ariel.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. Teachers College Press. New York.
- Schultz, K. (2014). *What Does It Mean to Be an Activist Scholar? Re-Imagining Our Responses as Anthropologists of Education to Contemporary Challenges*. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 219-230.
- Segovia, J. D. (2005). *Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-31.
- Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. *Revista de educación*, 334, 165-176.
- Soto, P. (1999). *Explorant les possibilitats transformatives de la pràctica educativa*. *Educar*, (24), 131-155.
- Soto, P. (2002). *Proyectos y experiencias. Respuestas a las nuevas exigencias educativas*. *Cuadernos de Pedagogía*, (315), 100-108.
- Soto, Z. F. (2009). *Sistematización de los saberes indígenas: una experiencia de producción colectiva*. *Boletín Antropológico*, 27, núm. 75, 31-46.
- Spindler, G. (1955). *Education and anthropology*. Stanford University Press.
- Spindler, G. (1974). *From omnibus to linkages: Cultural transmission models*. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 5(1), 1-6.
- Spindler, G. (1982). *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Holt McDougal.
- Spindler, G. D. (1993). *La transmisión de la cultura*. In *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta, 205-242.
- Spindler, G., & Hammond, L. (2000). *The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives*. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1983). *Anthroethnography*. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(3), 191-194.
- Stahl, S. K. (1977). *The personal narrative as folklore*. *Journal of the Folklore Institute*, 9-30
- Stearns, R. D. (1986). *Using ethnography to link school and community in rural Yucatan*. *Anthropology & education quarterly*, 17(1), 6-24.
- T Tanaka, G. (2015). *On Collapse and the Next US Democracy: Elements of Applied Systemic Research*. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(4), 319-338.
- Tomlinson, S. (1991). *Ethnicity and educational attainment in England: An overview*. *Anthropology & education quarterly*, 22(2), 121-139.
- Torres, C. A. (2007). *Paulo Freire, education, and transformative social justice learning*. *Critique and utopia: New developments in the sociology of education in the twenty-first century*, 155-160.

- Touraine, A. (1999). *¿ Nuevos movimientos sociales?* . Cómo salir del liberalismo, 53-80
- Trueba, H. (1988). *Culturally based explanations of minority students' academic achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*, 19(3), 270-287.
- Trueba, E., y Bartolomé, L. (2000). *Immigrant voices: In search of educational equity*. Rowman & Littlefield.
- U Ungemah, L. (2015). *Diverse Classrooms, Diverse Curriculum, Diverse Complications: Three Teacher Perspectives*. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(4), 431-439.
- V Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Rios, D. (2010). *Segregación escolar en Chile*. Fin de ciclo, 209-229.
- Van Galen, J. (1992). *Studies in Empowerment*. *Educational Foundations*, 6(3), n3.
- Van Wolputte, S. (2004). Hang on to your self: Of bodies, embodiment, and selves. *Annual Review of Anthropology*, 251-269.
- Varenne, H. (1982). *Jocks and freaks: The symbolic structure of the expression of social interaction among American senior high school students*. *Doing the ethnography of schooling*, 210-235.
- Vartanian, T., & Gleason, P. (1999). *Do neighborhood conditions affect high school dropout and college graduation rates?*. *The Journal of Socio-Economics*, 28(1), 21-41.
- Vázquez, J. F. D. (2009). Educación y saber: la redefinición de los saberes en los sistemas educativos de la modernidad tardía. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 21(1), 229-243.
- Velasco, H. M. (2003). *Hablar y Pensar. Tareas Culturales*. Temas de Antropología Cognitiva.
- Velasco, H., y de Rada, Á. (1993) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta, 243-258.
- Velasco, H., y Reyes, L. R. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 59-83.
- Villenas, S. A. (2007). *Diaspora and the anthropology of Latino education: Challenges, affinities, and intersections*. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(4), 419-425.
- Villenas, S. A. (2012). *Ethnographies de lucha (of struggle) in Latino education: Toward social movement*. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1), 13-19.
- W Williams, M. D. (1981). *Observations in Pittsburgh ghetto schools*. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(3), 211-220.
- Willis, P. (2013). *The ethnographic imagination*. John Wiley & Sons.
- Willis, P., & Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Ediciones AKAL, 118.
- Wolcott, H. (1975). *Ethnographic Approaches to Research in Education: A Bibliography on Method*.
- Wolcott, H. (1983). *Adequate schools and inadequate education: The life history of a sneaky kid*. *Anthropology & Education Quarterly*, 3-32.
- Wolcott, H. (1987). *On ethnographic intent*. *Interpretive ethnography of education: At home and abroad*, 37-57.
- Wolcott, H. (1993). *El maestro como enemigo*. *Lectura de Antropología para Educadores*, 15, 123-130.
- Wolcott, H. (2004). *The ethnographic autobiography*. *Auto/Biography*, 12(2), 93.
- Wolcott, H. (2007). *Etnografía sin remordimientos*. *Revista de antropología social*, 16, 279.



## ANEXOS



# ANEXO 1: EL CENTRO EN IMÁGENES



The image shows a screenshot of the Facebook page for 'Justicia para el IES Las Lomas'. The page header includes the name 'Justicia para el IES Las Lomas' and 'Comunidad', along with interaction buttons for 'Me gusta', 'Seguir', and 'Mensaje'. Below the header, there are tabs for 'Biografía', 'Información', 'Fotos', 'Me gusta', and 'Más'. The main content area features a post from Laura RA inviting users to like the page, a post from Laura RA stating she likes the page, and a post from 'Justicia para el IES Las Lomas' announcing an event. The event is titled 'CONCENTRACIÓN EN LA DIRECCIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN EN ALICANTE' and is scheduled for Wednesday, May 20, at 16:00, at Carratalá, 47. The page also has a 'FOTOS' section with a photo of the school building and a 'PRÓXIMOS EVENTOS' section with an event titled 'ENCIERRO EN EL IES LAS LOMAS' on Monday at 18:00.

**Justicia para el IES Las Lomas**  
Comunidad

Me gusta Seguir Mensaje

Biografía Información Fotos Me gusta Más

A 122 personas les gusta esto  
Laura te ha invitado a indicar que te gusta esta p...

Invita a tus amigos a que indiquen que les gusta ...

INFORMACIÓN

Esta plataforma quiere conseguir que el proceso de selección de directores en el IES Las Lomas sea transparente, democrático y justo para la comunidad educa.

Pedir el sitio web de Justicia para el IES Las Lomas

FOTOS

PRÓXIMOS EVENTOS

**ENCIERRO EN EL IES LAS LOMAS**  
Lunes a las 18:00

Laura te ha invitado a indicar que te gusta esta página

Acepta la invitación de un amigo para mostrar tu apoyo a esta página.

Me gusta esta página

A Laura RA le gusta esto.

Publicación Foto / vídeo

Escribe algo...

Publicar

Justicia para el IES Las Lomas ha creado un evento.

20 horas · 49

MAY 20

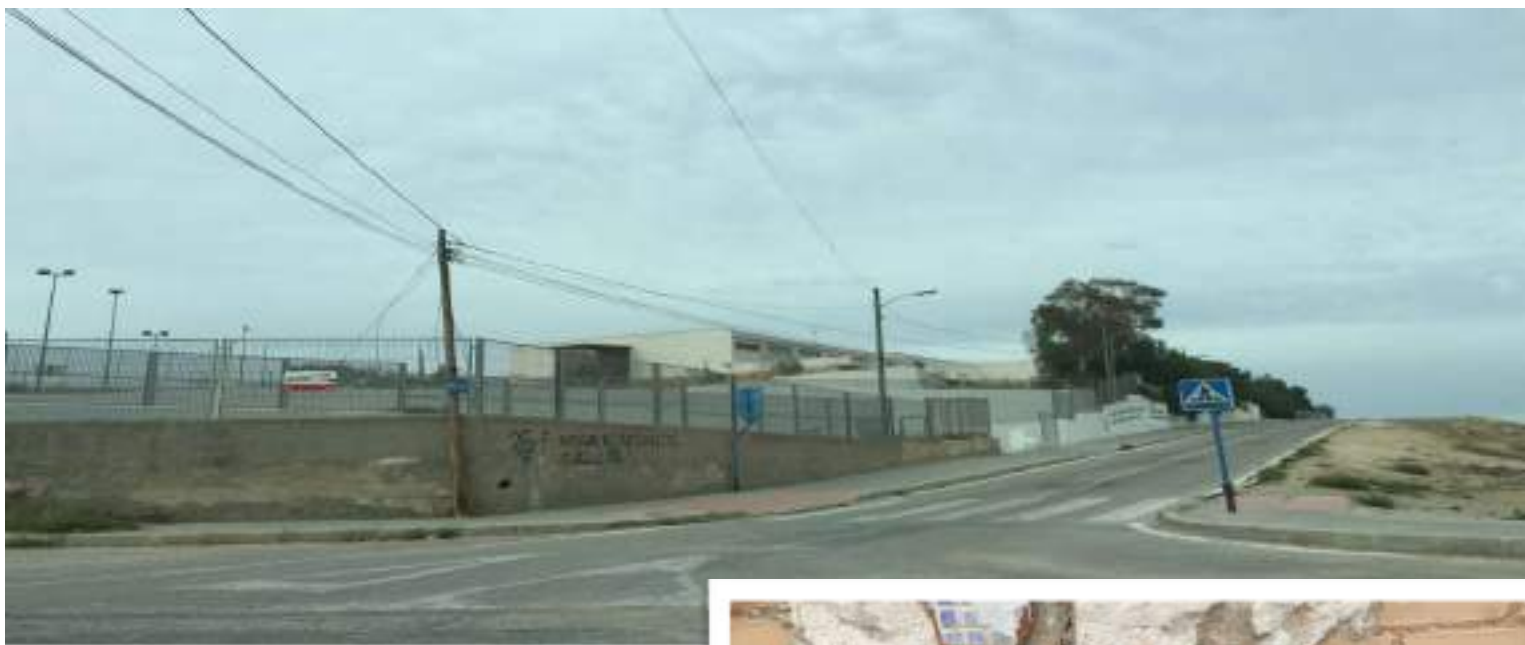
**CONCENTRACIÓN EN LA DIRECCIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN EN ALICANTE**  
Miércoles, 20 de mayo a las 16:00  
C/ Carratalá, 47  
36 personas asistirán

Participar

Me gusta · Comentar · Compartir

A 6 personas les gusta esto.











## ANEXO 3: IMAGEN INTERNA DE LA ZONA NORTE









# ANEXO 4: UN PASO ATRÁS EN EL TIEMPO



## PRECIOS

PARTE	PRECIO	FORMA	USO	USO	...
4	10700	CONTRATO	11-3-73	19-11-73	...

### TIPO A

(4 dormitorios)

BAJOS .....	875.000	22.000	21.000	88.000	...
ALTO .....	815.000	18.000	38.000	50.000	...

### TIPO B

(3 dormitorios)

BAJOS .....	715.000	16.000	36.000	48.000	...
ALTO .....	655.000	12.000	36.000	31.000	...

Alacantí de pro...





## ANEXO 5: TABLA DE SEGUIMIENTO DE LAS ENTREVISTAS

### Modelo planificación de entrevistas al alumnado

*Cuéntame sobre ti: aficiones, motivaciones, formas de ver las cosas.*

*Cuéntame sobre tu barrio, tu familia, tus amigos.*

*Cuéntame sobre el instituto, sobre los profesores.*

### Modelo planificación de entrevistas a docentes

*¿Qué piensas sobre la educación? ¿Cuál es tu labor como docente?*

*¿Qué ventajas tiene la educación tal y como la conocemos en este barrio?*

*¿Cómo son las personas que viven en el barrio? ¿Cómo son los alumnos?*

*Sobre tu trabajo, ¿crees que es consecuente con el entorno?*

*El problema, ¿es el alumnado o el método? ¿Existe solución?*

### Modelo planificación de entrevistas a familiares

*Cuéntame sobre ti: aficiones, motivaciones, formas de ver las cosas.*

*Cuéntame sobre tu barrio, tu/s hijos/as, sus amigos.*

*Cuéntame sobre el instituto, sobre los profesores.*

### Modelo planificación de entrevistas a T. Sociales

*¿Qué piensas sobre la educación? ¿Qué debería ser la educación según tú?*

*¿Qué ventajas tiene la educación tal y como la conocemos en este barrio?*

*¿Cómo son las personas que viven en el barrio? ¿Cómo es el vecindario?*

*Sobre tu trabajo, ¿crees que es consecuente con el entorno?*

*El problema, ¿son los alumnos o el método?*

*¿Existe solución?*



## ANEXO 6: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA ENTREVISTAS Y TRABAJO CON ALUMNADO

Formulario de Consentimiento para Padres y Madres de alumnado del I.E.S Las Lomas, Alicante

### CONSENTIMIENTO PARA PADRES Y PERMISO DE LOS PADRES DE MENORES DE EDAD PARA PARTICIPAR EN ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN

Se solicita su permiso para que su hijo/a \_\_\_\_\_ participe en un estudio realizado por el Doctorando Pablo Santaolalla Rueda, antiguo alumno del centro Las Lomas y vecino del barrio de Juan XXIII, sobre Educación. Su hijo/a fue seleccionado/a como participante para tal estudio por su capacidad de razonar y aportar ideas de forma que entre todos podamos mejorar la relación entre el barrio y la escuela.

La participación de su hijo/a es voluntaria, así como lo puede ser la suya en caso de que quiera participar. Si así lo desea, y agradeciéndole de antemano su colaboración; por favor, ponga su número de teléfono, mail, o alguna forma de contacto para que le pueda explicar de mejor forma el proceso.

La participación, a priori, consiste en una entrevista personal que será grabada donde se preguntará únicamente sobre su forma de ver el centro educativo, el profesorado, el sistema educativo actual y la importancia de la educación que tiene para sí.

Autorizo a mi hijo/a para que participe en la Investigación Educativa:

Firma Padre/Madre/Tutor legal:

Además, estaría interesado/a en participar en la entrevista (escriba su número de teléfono para concretar una cita):

Nombre:

Número de teléfono:

# ANEXO 7: TEJIDO ASOCIATIVO Y EQUIPAMIENTOS DE LOS BARRIOS DE LA ZONA NORTE DE ALICANTE

## ASOCIACIONES

### VECINALES

AVV Virgen del Remedio  
AVV Hacia el futuro de Colonia Requena  
AVV Barrio La Paz y Bloque San Evaristo  
AVV Edificio Garbinet  
AVV Ciudadanos y Consumidores 400 viviendas  
AVV Barios Unidos Ntra. Sra. del Carmen  
AVV Nou Alacant  
AVV Nueva Alcolecha  
AVV La amistad, de Alonso Cano

### COMERCIANTES

Galería de Alimentación Virgen del Remedio

### RELIGIOSAS

Parroquia Ntra. Sra. de los Desamparados, Colonia Requena  
Parroquia Ntra. Sra. del Carmen, Barrio de El Carmen  
Parroquia Ntra. Sra. del Remedio, Virgen del Remedio  
Parroquia San Rafael, Sidi-Ifni Nou Alacant

### DEPORTIVAS

SC Deportiva Obrera Virgen del Remedio  
Club de Fútbol Sporting Plaza de Argel, Virgen del Remedio  
Club de Petanca Virgen del Remedio

### EDUCATIVAS

Alumnado CEPA Alberto Barrios  
APA Els Xiquets  
APA CP Gloria Fuertes  
APA CP Emilio Varela  
APA CP Lucentum  
APA CP Ntra. Sra. de la Paz  
APA Centro de Educación Especial N°2  
APA IES Las Lomas  
APA IES Virgen del Remedio  
APA IES Leonardo Da Vinci  
APA IES Gran Vía  
CP El Tossalet  
CP Isla de Tabarca  
CP Virgen del Remedio  
CP Carlos Arniches

### CÍVICAS

Asociación Gitana Gao-Calo  
Asociación Futuro de la Mujer  
AIMRA, Asociación de mujeres árabes en Colonia Requena

### REGIONALES Y FESTIVAS

Hoguera Nou Alacant  
Hoguera Virgen del Remedio la Cruz  
Hoguera Plaza Argel, Virgen del Remedio  
Hoguera Obra Social del Hogar  
Hoguera Juan XXIII

## EQUIPAMIENTOS

### SOCIALES

Junta Municipal Distrito IV  
Centro Social N°4 “Gastón Castelló”  
Centro Social N°5 “Virgen del Carmen”  
Centro Social N°2 “Isla de Cuba”  
Centro Municipal de personas mayores  
Comisaría de Policía Nacional (Norte)  
Punto de Encuentro Intercultural

### SALUD

Consultorio General Gastón Castelló (Virgen del Remedio)  
Consultorio General Juan XXIII

### CULTURALES

Biblioteca Municipal Virgen del Remedio  
Biblioteca Municipal Lo Morant, Virgen del Remedio  
Biblioteca Municipal La Rotonda  
Aula Municipal de Cultura Plaza Argel  
Biblioteca Juan XXIII

### DEPORTIVOS

Centro Deportivo Virgen Del Carmen  
Campo de Fútbol Virgen del Remedio  
Polideportivo de Colonia Requena, Parque Lo Morant y Virgen del Remedio

# ANEXO 8: PLANO RECURSOS ZONA NORTE DE ALICANTE



**LEYENDA**

- Equipamientos Educativos, Sociales, Culturales y Deportivos municipales.
- Espacios municipales en Construcción.
- Otros equipamientos Educativos, Sociales, Culturales y Deportivos.
- Parques y Zonas Verdes.

