

Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo



Editoras:
Patricia Mata Benito
Belén Ballesteros
Margarita del Olmo

*PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN
E INTERVENCIÓN DESDE UN
ENFOQUE PARTICIPATIVO*

Patricia MATA BENITO
Belén BALLESTEROS
Margarita DEL OLMO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Título: *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2014

© Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros y Margarita del Olmo (editoras); David Abril; Teresa Aguado Odina; Itziar Arregui Moraga; Lars Bonell; Jara Campos Acosta; Pilar Cucalón Tirado; Natascha Dilharce Böser; Fernando Domínguez; Violeta Galicia Mata; Soraya García; Nora García Arango; Inés Gil-Jaurena; Aitor López González; Samuel Marí Sáez; Ana Martínez Ortiz de Zárate; Rully Brheler Mendoza Flores; Shantal Meseguer; Luis Adrián Miranda Pérez; Valeria de Ormaechea Otalora; Héctor Sánchez-Melero; Francisco Sanz Díaz; Carmen Osuna; José María Urquijo Borde; Jaime Vítora Rincón

ISBN: 978-84-697-0623-7

Año de edición: 2014

ÍNDICE

Investigar e intervenir desde un enfoque participativo, Belén Ballesteros, Margarita del Olmo y Patricia Mata Benito	7
1. Diálogos en torno a experiencias de participación, Belén Ballesteros, Lars Bonell, Soraya García y Fernando Domínguez	10
2. Investigación participativa, Pilar Cucalón Tirado	31
2.1. Aproximación metodológica a un caso particular de investigación. La trastienda del TFM, <i>Valeria de Ormaechea Otalora</i>	35
2.2. Nuevas estructuras de participación vecinal a nivel local. Una experiencia en el barrio madrileño de Usera, <i>Itziar Arregui Moraga, Violeta Galicia Mata y Jaime Vítora Rincón</i>	43
2.3. Investigación participativa para el análisis de espacios de participación ciudadana, <i>Inés Gil-Jaurena y Héctor Sánchez-Melero</i>	51
2.4. Investigación-Acción Participativa: Construyendo redes sociales desde el asociacionismo y la participación social, <i>Aitor López González</i>	57
3. Estrategias participativas de intervención socioeducativa, Teresa Aguado Odina	64
3.1. Sensibilización antirracista. Una propuesta en construcción, <i>José María Urquijo Borde</i>	66
3.2. Transformando miradas: viento de montaña, <i>Jara Campos Acosta</i>	73
3.3. Una experiencia de participación en la escuela: ¡Pon en Marcha tus ideas! y Cybercorresponsales, <i>Ana Martínez Ortiz de Zárate</i>	81
3.4. El teatro testimonial como ejercicio de educación intercultural, <i>Natascha Diharce Böser</i>	91

4. Participación y escuela, David Abril	98
4.1. Un proyecto de investigación del Grupo INTER para trabajar sobre abandono escolar, <i>Margarita del Olmo</i>	102
4.2. El racismo oculto en los libros de texto, <i>Nora García Arangoa</i>	111
4.3. ¿Es posible enseñar democracia en la escuela?, <i>Francisco Sanz Díaz</i>	119
4.4. En las fronteras de lo escolar: redes de interaprendizaje y participación social, <i>Shantal Meseguer</i>	126
5. Jóvenes, género y participación, Carmen Osuna	134
5.1. Acompañamiento a jóvenes en riesgo de exclusión social. La experiencia socioeducativa con jóvenes sin hogar, <i>Samuel Marí Sáez</i>	136
5.2. Culturas rurales juveniles: re-construcción de identidades de jóvenes estudiantes de Miguel Hidalgo, Jiquipilas, Chiapas, México, <i>Rully Brheler Mendoza Flores</i>	144
5.3. Cuerpos marcados y transformados: reconstrucciones identitarias de jóvenes recluidos en Villa Crisol, <i>Luis Adrián Miranda Pérez</i>	152
5.4. Aproximación a la participación ciudadana con perspectiva de género, <i>Héctor Sánchez-Melero</i>	159

INVESTIGAR E INTERVENIR DESDE UN ENFOQUE PARTICIPATIVO

Belén Ballesteros
UNED, Grupo INTER

Margarita del Olmo
Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, CSIC, Grupo INTER

Patricia Mata Benito
UNED, Grupo INTER

En nuestra trayectoria como investigadoras y docentes apreciamos una distancia entre investigación e intervención que a veces nos resulta incómoda. Nuestro malestar tiene que ver con varias razones, entre otras:

- Nos preocupa la utilidad de nuestro trabajo y su capacidad para incidir y mejorar las prácticas educativas de los contextos en los que investigamos.
- La dificultad para generar relaciones igualitarias entre investigadores e investigados. Los investigados son sujetos que aportan información a unos intereses y objetivos definidos exclusivamente por los investigadores.
- El riesgo de aislamiento en el ámbito académico, que tiene que ver, entre otras razones, con la práctica habitual de publicar en revistas científicas que no suelen interesar fuera de este círculo.
- Además, creemos que el lenguaje académico contribuye a generar un espacio de intercambio entre expertos que produce una distancia difícilmente salvable con lo cotidiano.

Estas incomodidades nos colocan ante un desafío que hemos querido plantear y debatir con personas que comparten preocupaciones similares. Hemos propuesto el enfoque participativo como una perspectiva desde la que explorar estas contradicciones, problematizando la separación entre investigación e intervención. Porque en toda investigación se interviene, con intención o sin ella, y toda intervención implica un mínimo de indagación.

Nosotras entendemos la investigación participativa como un proceso que parte *desde el inicio* de unos intereses compartidos entre todas las personas implicadas. Esta perspectiva hace necesario tender puentes entre investigar e intervenir. La

forma de construir esos vínculos puede ser muy diversa, como muestran las diferentes contribuciones a esta publicación.

Las aportaciones que aquí se presentan están elaboradas por profesores, profesoras y estudiantes, y se han compartido en un Seminario del Máster Euro-Latinoamericano de Educación Intercultural celebrado en marzo de 2014. Este marco nos ha parecido especialmente adecuado para contribuir a la discusión ya que el Máster asume que:

No se trata de hablar de interculturalidad como si fuera algo ajeno a nosotros mismos, a nuestras vidas, nuestra forma de pensar y relacionarnos. Se trata de adoptar una mirada intercultural al estudiar las cuestiones que tienen que ver con la diversidad y la equidad en educación; y también en los procesos e interacciones que se generan al pensar, diseñar, poner en práctica el Máster mismo (Guía General del Master 2013-2014, pág. 2).

Así, entre las competencias a desarrollar por los estudiantes, el Master propone las siguientes:

- Identificar y seleccionar respuestas adecuadas a los desafíos de contextos diversos y cambiantes.
- Promover procesos de transformación tendentes a la equidad y la participación social.
- Producir, a partir de la investigación, conocimiento innovador susceptible de ser aplicado para resolver problemas complejos desde la perspectiva intercultural.

Con posterioridad a la presentación de las comunicaciones llevamos a cabo un taller con los estudiantes, en el que planteamos tres cuestiones para la reflexión colectiva: cómo podemos hacer una investigación socialmente útil; cómo generar conocimiento a partir de la intervención; y, por último, qué implicaciones tienen estas reflexiones para el planteamiento de los respectivos Trabajos Fin de Máster (TFM). Entre las propuestas compartidas se encuentran las siguientes:

CÓMO PODEMOS HACER UNA INVESTIGACIÓN SOCIALMENTE ÚTIL

- Haciendo un análisis reflexivo de la sociedad donde unos escuchan a otros
- Trabajando en red con todos los agentes

- Haciendo una detección de necesidades con las personas
- Teniendo en cuenta las resistencias (conflicto como sinergia) y valorando las distintas posiciones de los actores sociales implicados
- Planteándola de manera provocadora
- Que permita transformar la realidad existente
- Desarrollándola de forma contextualizada, dinámica, abierta, participativa, dialógica, transformativa, es decir, emancipatoria
- Devolviendo la investigación, manteniéndose el investigador implicado en el proceso

CÓMO PLANTEAR UNA INTERVENCIÓN QUE GENERE CONOCIMIENTO

- Incorporando y trabajando desde diferentes puntos de vista
- Generando espacios de comunicación y diálogo, valorando que a través de los conflictos se genere ese aprendizaje colaborativo
- Construyendo previamente aprendizajes desde la experiencia de los agentes
- Trabajando desde los conocimientos previos del grupo
- Integrando los saberes de todas las personas teniendo en cuenta que todos podemos construir
- Difundiendo los resultados para socializar el conocimiento con todas las partes

Finalmente, respecto a la última cuestión en torno a las implicaciones para el planteamiento de sus TFM, señalaron la necesidad de autoobservación, cuestionamiento y problematización permanente, así como el compromiso personal y la devolución a la comunidad.

El texto está distribuido en cinco bloques. El primero, titulado *Diálogos en torno a experiencias de participación*, recoge la transcripción de las intervenciones de tres personas con una trayectoria significativa en investigación y participación a las que invitamos a compartir en una mesa redonda sus ideas y experiencias. Los tres siguientes reúnen trabajos en torno a los siguientes ejes: *Investigación participativa*, *Estrategias participativas de intervención educativa*, *Participación y escuela* y, por último, *Jóvenes y participación*.

1. DIÁLOGOS EN TORNO A EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN

Moderadora: Belén Ballesteros
Grupo INTER, UNED

Participantes (por orden de intervención):
Lars Bonell, *Consultoría Social y Educativa, CSE*
Soraya García, *Pandora Mirabilia*
Fernando Domínguez, *Colectivo de Educación para la Participación, CRAC*

Belén: Buenos días. Iniciamos el seminario con esta mesa redonda: *Diálogos en torno a experiencias de participación*. Nos acompañan en la mesa Lars, Soraya y Fernando. Os dejo que seáis vosotros mejor quienes os presentéis y nos contéis brevemente algo que permita identificaros con el tema de esta mesa.

Lars: Hola. Yo soy Lars Bonell. Trabajo en una cooperativa de iniciativa social, que son cooperativas sin ánimo de lucro, no generamos plusvalía que luego repartamos entre los socios, y nos dedicamos a trabajos que tengan que ver sobre todo con la intervención social y la intervención educativa. Aparte, también participo en el proyecto «*Comunidades de aprendizaje*», que es un proyecto de transformación de centros educativos, para mejorar los resultados por la vía de ampliar interacciones en los centros educativos y por la vía de incorporar a la comunidad y a las familias en la propia gestión del centro.

Belén: Soraya, ¿te presentas?

Soraya: Hola, buenos días. Pues yo trabajo también en una cooperativa y, como ya lo ha definido muy bien Lars, pues me ahorro la definición. Es una cooperativa feminista, venimos de la comunicación. Trabajamos mucho con metodologías participativas; luego, si queréis, os cuento un poco cómo las trabajamos, y sobre todo había pensado hablar algo de los diagnósticos participativos que hacemos para transversalizar la perspectiva de género, feminista, en las organizaciones. También estoy en un periódico activista colaborativo. Concilio mi vida en la cooperativa con mi activismo en este periódico, que es *Diagonal*, y creo que también casa mucho con este espacio donde hablamos de lo participativo porque es un medio de

comunicación colaborativo, en red, horizontal, sin jefes, donde lo colectivo y lo participativo está en el centro.

Belén: Fernando

Fernando: Hola, buenos días. Yo soy Fernando Domínguez y trabajo en una asociación que es el «Colectivo de Educación para la participación», Equipo CRAC. Viene de unas siglas que teníamos antes: Centro de Recursos para Asociaciones de Cádiz y la Bahía. Yo no soy de Cádiz, como me delata mi acento y, bueno, ahora mismo somos un equipo profesional que está distribuido por distintos sitios del Estado, y que nos dedicamos, sobre todo, a la formación asociativa y a la consultoría organizativa. Yo en particular me dedico sobre todo a temas que tienen que ver con la comunicación digital. Soy educador social y he juntado mis intereses de educación y tecnología en la formación, dirigida tanto al profesorado como a la incorporación o la apropiación tecnológica en las organizaciones. Esa es un poco mi trayectoria profesional.

Belén: Gracias Fernando. Bueno lo que querría introducir brevemente es alguna de las razones por las que estas personas nos acompañan hoy en la mesa. Nosotros hemos estado trabajando recientemente, y seguimos aún, en proyectos que tienen que ver con ciudadanía. Ciudadanía definida desde una perspectiva crítica, participativa y transformadora. No quiero quitarles espacios a ellos ni diltarme mucho en explicar por qué ahora hablamos de participación en lugar de ciudadanía, pero es cierto que nos sentimos tal vez más cómodas y más identificadas con este término. En estos trabajos anteriores tratábamos de ver experiencias significativas de personas que tuvieran una trayectoria participativa, indagando sobre cómo han aprendido y en qué espacios de alguna manera desenvuelven estas actividades. Ello nos ha llevado a plantear entrevistas, historias de vida, grupos de debate... Estas entrevistas, como estaba diciendo, nos permiten, sobre todo, contactar con personas como ellos. De una manera directa, o indirectamente, han estado presentes tomando buena parte en estas investigaciones previas y creemos que toda su experiencia es muy interesante para poder ahora compartirla. Yo desde luego les agradezco una vez más su participación desinteresada. Ese es el motivo por el cual están con nosotros aquí. Y creo que sería bueno iniciar esta mesa de debate precisamente profundizando en estos temas. De ahí surge la primera cuestión: ¿Por qué trabajáis desde un enfoque participativo?, ¿qué es lo que os lleva a plantearse esta opción de movimiento? En el orden que queráis. Lo vamos a tratar de hacer de la manera más informal dentro de lo que el micrófono nos permite. Y hablaríamos relajadamente en torno a la mitad del tiempo programado o en torno

a una hora como mucho, con la intención de que vuestras preguntas puedan ser planteadas después, ¿vale? Invito a que alguien rompa el hielo y nos cuente por qué trabaja desde este enfoque participativo, cuál es la trayectoria personal que ha tenido.

Lars: Pues comienzo yo. Tengo algunas notas que había preparado, ya que teníamos más o menos claras las preguntas que ahora planteas. Empezaría tratando de responder a esta cuestión: ¿Por qué donde estoy ahora es participativo? Por una parte, una comunidad de aprendizaje, ya lo he contado, es un proyecto esencialmente participativo y democrático. Por otra parte, el movimiento cooperativo, (antes he puesto más el énfasis en la dimensión de cómo utilizamos los beneficios, etc.), se basa en la idea de que la democracia económica es posible. Nuestra forma de organización económica tiene mucho que ver con eso. Para mí el hecho de trabajar desde un espacio que tiene estas características es en sí mismo un hecho participativo. O sea, que la participación no solo se da en los proyectos en los que intervengo, sino también en la forma en la que nos organizamos. Por tanto, podría decir que, por una parte, trabajo para la democracia y la participación en la educación y en la intervención social, que sería toda la vía de comunidades de aprendizaje y otros ámbitos de trabajo; y, por otra, la democracia y la participación en la economía como tal, que creo yo que está un poquito menos trabajado.

El porqué hacerlo desde esta perspectiva. Yo diría que para mí tiene mucho sentido esto. ¿Y cómo explico que tiene ese sentido? Por una parte es un posicionamiento ético, en el sentido de que estoy convencido, estamos convencidos, del derecho de las personas a tomar decisiones sobre su propia vida. Esto es más una cuestión de tipo ético, desde una perspectiva igualitaria, que luego busca, digamos, poder gestionar esta igualdad en un marco de diversidad. Bueno, esto ya lo hablamos un poquito después. Por tanto, hay una dimensión ética que es muy importante.

Hay otra dimensión que es más de tipo científico. Con esto quiero decir que si operamos desde un planteamiento participativo y democrático, entendido en toda la profundidad que tiene, entonces somos mucho más eficaces en la transformación social y en la mejora de la sociedad. Esto en comunidades de aprendizaje ya es muy evidente, porque hay una trayectoria de años y ya se ha demostrado que se consiguen mucho mejores resultados cuando se profundiza en una democracia en los centros educativos.

Por otra parte en el ámbito de la discapacidad, que también trabajo bastante, ahí está muy claro también hace muchos años que la involucración de las familias de personas con discapacidad mejora los procesos de intervención, mejora los procesos de transformación y la lucha por la inclusión de estas personas en la sociedad.

Y también creo que empieza en parte a demostrarse que la democracia económica ofrece muchas ventajas. Esto ha sido siempre muy criticado desde otros ámbitos que no creían en esta posible vía. Pero la crisis está demostrando que las cooperativas, a raíz de que toman las decisiones con la implicación de todos los socios y socias que las conforman, están consiguiendo resistir mucho mejor a la crisis y generar mucha menos desigualdad como producto de una situación económica adversa.

Y luego, finalmente, hay una perspectiva que también es muy importante para que adquiera sentido y es que participar, o sea, trabajar desde una perspectiva democrática y dialógica es mucho más divertido..., la frase sería: *«mola mucho más»*, en el sentido de que para mí, como yo lo vivo a nivel personal, me da mucha calidad de vida.

Por tanto, para mí el reto general que agruparía todo lo que hago es demostrar empíricamente con los hechos, seguir demostrándolo, que la democracia, entendida en su sentido más profundo, es más eficaz y más satisfactoria. Y luego no sé si contar un poco cómo lo aprendí...

Belén: ¿Dejamos paso a esta primera ronda...?

Soraya: Bueno yo, la verdad, es que había pensado más en la trayectoria de la cooperativa en la que estoy pero realmente es la trayectoria mía personal. Porque yo no concibo mi vida de otra manera. Para mí es una forma de vivir el estar en proyectos en los que yo tengo el control, con más gente, proyectos participados. Y me parece que es una forma de afrontar la vida, cuando hay problemas que son comunes a todo el mundo, poder buscar soluciones comunes, soluciones colectivas y no soluciones individuales.

A nivel laboral, a mí no me gustaba lo que me ofrecía el mercado de trabajo y entonces, con gente con la que tenía afinidad, decidimos montar una cooperativa para poder decidir cómo trabajar, cómo redistribuir el trabajo, cómo redistribuir los recursos, y participar de una forma horizontal. Para mí más que una apuesta ética, que coincido con Lars, es una apuesta..., yo lo llamo una apuesta política.

Creo que además cada vez más gente con esta crisis que nos está pulverizando todas las opciones de vida, cada vez hay más personas y más colectivos que optan por buscar soluciones colectivas. En mi caso, buscar formas de trabajo colectivas me empodera, me hace pensar que no estoy sola, enriquece los procesos, hace que seamos más inteligentes, hace que seamos colectivamente más inteligentes. Bueno, yo ahora mismo no concibo mi vida sin estar en proyectos participados, desde la cooperativa a mi activismo. Yo, por ejemplo, no estaría en una ONG donde hay una estructura vertical, aunque no todas las ONGs son así. Pero cuando por la calle me aborda la gente para que me inscriba en una organización, digo: *«No, es que yo ya soy activista en otros espacios donde yo decido qué ponemos en el centro, cómo lo hacemos...»*. No concibo mi vida de otra forma. Y bueno, si queréis luego os cuento cómo transversalizamos lo participativo pero a nivel pedagógico, básicamente, para fomentar una actitud crítica. Sobre todo si queremos transversalizar el feminismo y reflexionar sobre cómo nos atraviesa el patriarcado. Si no es de una forma participada, lo que hacemos muchas veces puede ser adoctrinar. No me interesa vender un panfleto, no me interesa adoctrinar a la gente, quiero que piense por sí misma, y si no son procesos participativos, que abren un diálogo y que permiten pensar de forma colectiva, pues no llegamos a ningún sitio. Y para que se encarne, por usar un concepto del feminismo, para que encarnemos los procesos tenemos que abrir espacios de diálogo, espacios de participación, donde tomemos conciencia de lo que nos atraviesa, cómo nos relacionamos, cómo estamos en el mundo. Entonces es fundamental para una metodología pedagógica y feminista que sea participativa.

Belén: Gracias Soraya. Fernando, tienes la palabra.

Fernando: Bueno, voy a tratar de no repetirme demasiado en algunas cosas que ya se han dicho y quizá por buscar otro enfoque. Partiendo de mi trayectoria personal, yo desde muy joven siempre he estado en asociaciones. Mi reflexión sobre la participación siempre ha venido desde el cuestionamiento de cómo incluir a las otras personas, tanto en proyectos en los que he buscado, con otra gente, la implicación de más personas, cómo incorporarlas, cómo hacerlas partícipe, como escucharlas, y cómo esas personas nuevas entraban en un colectivo que ya estaba rodando. También por mi propia experiencia de entrar en colectivos de muy diversa índole, de entrar en esos procesos que ya están en marcha, y muchas veces, en muchos casos, toparse con la exclusión o toparse con estructuras jerárquicas o, a veces, formas de hacer muy solidificadas que hacen difícil la incorporación de gente nueva o de modos nuevos de hacer o diferentes, o diferentes perspectivas

simplemente. Cuando llegué al colectivo de educación para la participación, para mí la verdad es que fue un soplo de aire fresco; fue encontrarme con gente con la que compartía estas preocupaciones y que además tenían ya montado un cuerpo de conocimientos que facilitaba, que tenían herramientas muy, muy, muy prácticas para trabajar con asociaciones. Entonces ahí me vinculé más profesionalmente al trabajo con las organizaciones. Después, bueno también formo parte o estoy ligado a las comunidades de aprendizaje, y todo lo que ha sido la formación posterior en ese ámbito, para mí ha supuesto un complemento teórico a la práctica que venía desarrollándose. El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene un cuerpo teórico en el que justifica la participación de una manera muy rigurosa y, además, yo recojo también esas dos claves que planteaba Lars...

La pregunta era, ¿por qué trabajas desde un enfoque participativo? La justificación, para mí tiene que ver con la ética y la eficacia, y además la buena noticia es que no tenemos que elegir. O sea muchas veces nos han planteado esa dicotomía, ¿no?, *«bueno, es que si lo hacemos entre todo el mundo no somos eficaces, y para hacerlo de manera eficaz, entonces no tiene que ser participado»*. O estas dicotomías absurdas que luego se han demostrado que no es así. Después si queréis lo hablo un poco más: el que sea un proceso participado no significa que todos y todas tengamos que hacerlo todo, o que vivamos en la asamblea permanente. Eso no tiene nada que ver. Luego afinamos esto también para que se entienda bien porque el concepto de participación está demasiado manido ya. Y estas dos claves, la de la ética, el poder decidir sobre las cuestiones que afectan a tu vida como cuestión de justicia, y la eficacia en términos de resultados, van de la mano cuando se estructuran de manera rigurosa proyectos participados. Eso me parece un avance sustancial más que el que se haga una apuesta ciega por un modo de hacer las cosas. Y luego como reflexión, así para cerrar esta primera intervención, yo creo que cuando hablamos de procesos participados tienen que ser auténticos.

El concepto de participación lo hemos utilizado de muchas maneras y cada cual según su interés. Por ejemplo, cuando escuchamos a la clase política, la participación la entienden como votar cada cuatro años, o la democracia la entienden como votar cada cuatro años, o si se ve desde otros puntos de vista pues simplemente es una participación consultiva o informativa. No voy a entrar en niveles, pero bueno, os hacéis una idea. Yo creo que tiene que ser auténtica, y esta es una clave a la hora de plantear un proceso participado. Es decir, cuando planteamos un proceso..., puede ser de intervención en un centro educativo, puede ser dentro de una organización, puede ser en un territorio concreto: hay cuotas de poder. Tene-

mos que saber hasta dónde se está dispuesto a partir el bacalao. Esto está claro, porque si no, lo que generamos es mucho desencanto. O sea lo que no podemos hacer, desde mi punto de vista, lo que no es ético, es abordar procesos en los que levantamos grandes expectativas y luego no se van a poder cumplir, y sabemos *a priori* que no se van a poder cumplir. Otra cosa es que haya fracasos de los que podamos aprender por el camino y seguir hacia delante. Pero tener claros los límites del propio proceso y saber que hay agentes que puedan controlar determinados aspectos, si están dispuestos o no están dispuestos y en qué medida a ceder, es fundamental. Por eso hablo de participación auténtica.

Belén: Pues gracias Fernando. Desde luego es un gusto poder escuchar la participación vuestra, vuestras trayectorias, porque suponen aire fresquito. Parece que son lo contrario a lo que se impone y a lo que se vende y vemos que es una realidad que está ahí y que vuestras experiencias lo demuestran. Lo que me surge es la pregunta... «¿Y por qué no somos así?». Sería la forma natural de relacionarnos; sin embargo nos están vendiendo otra, y creo que en esa ambivalencia es en la que nos movemos. ¿Os ha costado mucho?, ¿dónde habéis adquirido este aprendizaje que os ha llevado a dar el paso a estar ahí? Y por unirlo un poco con el recinto en el que estamos: la educación, no sé si ponerle los apellidos de formal, no formal, ¿ha jugado algún papel relevante? En definitiva, ¿cómo habéis aprendido vosotros a involucraros en estos procesos?

Soraya: Yo en mi caso hablaría de politizarme. Desde que entro en contacto con movimientos sociales me considero activista, me politizo. Desde que tomo conciencia de las injusticias que hay y de la estafa que tenemos y de cómo unas personas gobiernan y deciden por nosotras, me politizo. Y cada vez más gente se politiza. Eso innegablemente lleva a querer participar en los procesos que pasan por encima de ti. Ahora mismo el querer tener el control de nuestras vidas parece que nace desde la rabia. Y también es importante verlo como algo posible. En el caso de proyectos cooperativos para mí ha sido muy importante que haya habido cooperativas que nos han amadrinado, que nos han acogido, que han colectivizado proyectos que tenían. Como que de pronto han dicho «esto es posible y lo podemos compartir»; y además han confiado. Han confiado en mí como que tenía capacidad para poder desarrollar algo y han hecho que pudiera participar en estructuras que eran participativas. Han apostado porque se abran, porque entre más gente y porque seamos más.

Lars: Un apunte desde otra perspectiva. Yo creo que, por ejemplo, decimos ¿la gente es participativa o no lo es? A mí me ha venido muy bien hacer esta pequeña

retrospectiva, pensando en qué gente es la que a mí me influyó de cara a involucrarme en este tipo de procesos. Porque hay mucha gente que sí que desarrolla prácticas participativas y dialógicas de manera cotidiana. Y creo que esto que Freire llamaba las «*marcas de resistencia*» tenemos que acostumbrarnos a verlas. Y no pensar que gente que no tiene estudios académicos, o lo que sea, no va a ser capaz de participar. No, eso para nada. Trasladando esto a mi propio desarrollo, de dónde me viene a mí esto de participar, «*mola*» hablar con la gente, organizar cosas de manera horizontal, pienso, por una parte, en mi madre, en mi familia, en mis tías, en gente así, porque he podido compartir muchos espacios cotidianos y he podido ver in situ cómo ellas tenían una perspectiva muy dialógica. Y eso no significa identificar a la persona con alguien más o menos dulce..., no, no. Se puede ser muy enérgico, por ejemplo mi madre, pero tener siempre la perspectiva de que aquí lo que interesa es contar con las opiniones de toda la gente, intentar llegar a consensos para organizarnos.

Por otra parte, yo también empecé muy jovencillo en espacios asociativos en el Instituto, en la Universidad. Recuerdo a muchos profes que no hablaban de participación de forma explícita, pero sí enseñaban a participar a partir de las vivencias que nos ayudaban a desarrollarnos. Estos profes promovían siempre el diálogo y la deliberación en clase, nos animaban a desarrollar proyectos de tipo autónomo... Todavía recuerdo con mucha alegría un profe que nos animaba para el desarrollo de una revista en el Instituto, que recogía las opiniones de los diferentes alumnos en torno a las problemáticas que teníamos en el pueblo en el que vivía y en el propio Instituto.

Por otra parte, toda esta práctica asociativa me ha llevado a conocer muchísimos referentes y muchísimas personas, con ideologías muy diferentes, pero que han tenido en común su deseo por no imponer su voluntad, sus ideas sobre otras personas. Trabajan aunando los esfuerzos de todo el mundo. Y un montón de referentes cotidianos de mi propio barrio. Yo vivo en Vallecas y veo a un montón de personas que desarrollan habitualmente ese tipo de iniciativas de participación, muchas veces sin contextualizarlas, pero que están desarrollando prácticas concretas que a mí me parecen de muchísima admiración. Tenemos que darle voz a esta gente.

Quería también cerrar esta idea con el tema de que no solo se aprende esto desde la práctica y desde el conocimiento de referentes que nos enseñan a funcionar de esta manera, sino que aquí es fundamental el tema del estudio, como insistía Fernando en ello. Para mí, el hecho de haber tenido prácticas muy reflexiona-

das desde la práctica, yo creo que está bien pero creo que no es suficiente. Para que tenga mayor consistencia es necesario contrastar esto con el pensamiento y las investigaciones que se hacen a nivel internacional. Para mí también la formación que yo recibí, por ejemplo, autores como Freire son esenciales en la defensa de la transformación y el diálogo como forma de participación social. Pero luego, la lectura de autores de la Pedagogía Crítica como Apple, Giroux, o desde la Sociología, como Habermas o Touraine, o desde la Psicología como Vigostky apuntalan muy bien y le dan una base científica muy potente a la importancia que tiene la participación por un lado. Y luego estando al loro con las investigaciones que han tenido éxito en proyectos organizándose de una manera profundamente democrática.

Creo que tenemos que vincular una actitud de deseo hacia la participación, detectar estas marcas de resistencia y esta calidad en las personas, independientemente de la ideología que tengan y de su nivel académico, y luego estar al día en la teoría y en las investigaciones que demuestran que en la práctica esto se puede conseguir.

Fernando: Rematando un poco estas ideas que se están poniendo sobre la mesa, al plantear la cuestión de por qué no participamos o qué limitaciones tenemos a la hora de participar pienso que el modelo de sociedad que tenemos en general invita poco y nos ofrece más soluciones desde el mercado o desde otros espacios. Es un reto diario el encontrarlo. Y a la hora de pensar en cómo aprendemos a participar, yo creo que es muy importante rescatar esa solidaridad cotidiana, en relación a que hay muchos momentos de nuestra vida y con mucha gente con la que practicamos esa solidaridad, aunque muchas veces caemos más en los discursos que en la práctica habitual..., la solidaridad la practicamos día a día en muchos contextos y es importante rescatarlo.

Y luego, la idea de los referentes, de las personas que nos han ayudado. Yo en mi caso he vivido una época en la que estaba muy diferenciado lo formal de lo no formal. Había un momento para la escuela y otro momento para todo lo que sea animación sociocultural. Y he vivido muchos momentos en animación sociocultural como participante, como crío que participaba en campamentos, en actividades y demás, y luego como monitor. Y estaba muy separado. Yo creo que esa diferencia, por suerte, está cada vez más borrosa. La forma de entender la educación es más integral. En los contextos educativos hay todo tipo de agentes y en la medida en que colaboremos más, más efectiva será la intervención del profesorado, de las familias, de agentes educativos de la comunidad. Pero sí que es importante encon-

trar esos referentes. Yo, en mi caso, he tenido esos referentes tanto en lo formal como en lo no formal y la característica común que, aunque es evidente, es importante poner encima de la mesa es que han sido personas que han creído en mí. Muchas veces las personas no participan o no hacen determinadas cosas porque nadie cree en ellas; no tienen el arropo de que alguien confíe en sus posibilidades y de que además le den la oportunidad de que lleven adelante algo. Rescatar esa confianza es algo fundamental a la hora de conseguir los retos. La participación es un reto. Pensándolo de cara a nuestra intervención es más educativa, por decirlo de alguna manera, o también podemos pensar en otros contextos o movimientos en los que participemos, la incorporación de otras personas pasa por creer firmemente en ellas, por creer de verdad. Confiar en que somos capaces, porque las personas somos muy capaces, y eso hay que demostrarlo con los hechos. No vale decirlo pero sin creérselo del todo..., hay que creérselo.

Belén: Gracias Fernando por esta apuesta por la confianza, tan necesaria. Mirad, están surgiendo muchísimos temas y a mí me interesaría personalmente poder seguir profundizando, pero queremos dejar también un espacio para preguntas y además pensamos que hay unos ejes que, por las propias características de dónde estamos celebrado esta mesa, conviene atender. Uno de esos ejes guarda relación con educación intercultural que es el rótulo que aglutina a todos los que estamos aquí en torno al Máster. Educación intercultural entendida sobre todo como un proceso de comunicación y de relación entre personas con unos bagajes muy diversos. Y yo, por lo que puedo imaginar y por lo que también sé por otras veces que hemos hablado, los grupos en los que os relacionáis son grupos donde existe una pluralidad. Me gustaría ver un poco cómo caracterizáis tales grupos y cómo lo valoráis.

Fernando: Sigo yo, y así rompemos un poco la dinámica del un, dos, tres. Como reflexión general entiendo participación y educación intercultural como conceptos muy ligados. Porque la educación intercultural sin contar con las otras personas llevaría con facilidad a caer en prácticas etnocentristas, a caer en la dominación cultural, a caer en la imposición de determinadas reglas y formas sin contar con la gente. Y al revés, también podemos caer en el paternalismo. O sea que tendríamos los dos extremos. Creo que la participación debe ser sustantiva en la educación intercultural. Además creo que, en general, nuestra cultura, nuestro mundo de la vida, que diría Habermas, lo entendemos bien pero nos cuesta explicarlo. Sin embargo, el de otras personas tendemos a explicarlo pero no lo entendemos bien. Solamente a través de la participación y de ese diálogo en igualdad de condiciones,

sin coacciones, o con las menores posibles, el diálogo más sincero, el diálogo humanitario es lo que permite la comprensión mutua y es lo que permite acercarnos y ponernos en la posición de otras personas. Por eso creo que la intervención o los proyectos que vayan asociados a la educación intercultural deben contar de una forma sustantiva con la participación.

Una cosa más. Cuando digo contar con las otras personas y tenerlas en cuenta e incorporar su mirada no lo planteo desde el relativismo cultural. Es decir, no lo planteo como el «todo vale» y «toda práctica cultural es válida», sino que hay marcos en los que nos podemos basar y pueden servirnos de referencia. Es el caso de los Derechos Humanos, que a día de hoy gozan de un gran consenso como marco de respeto entre las personas. Y el hecho de que las decisiones las tomen las personas libres de coacciones es otro elemento. Pero que cuando la participación la llevemos a procesos desde un enfoque intercultural no nos valga como excusa para la dominación ni como excusa para el relativismo cultural.

Belén: Yo sé que sobre esto, más de una persona preguntará algo, porque he visto que anotaban. Por eso, prefiero no apostillar y dejo la palabra a Lars.

Lars: Bueno, yo voy en la misma línea que Fer. En este sentido diría que, además de demostrar empíricamente que la democracia y la participación son algo eficaz, también tenemos que demostrar que la diversidad lo es, cuando se organiza alrededor del diálogo y la democracia.

Yo diría que hay que superar tendencias de tipo homogeneizador en el que todo el mundo tiene que estar cortado por el mismo patrón para poder participar, sino que tenemos que ser capaces de integrar una amplia diversidad de personas en un espacio participativo. También estoy con Fer en que el relativismo cultural no nos garantiza esto porque tiene algunos problemillas. Problemillas del tipo que acabe justificando la desigualdad. El relativismo cultural puede acabar justificando la desigualdad ubicándola como una propiedad cultural que se tiene que mantener, sin escuchar las voces de las personas que están sufriendo una situación que desde otros lados, que no son ellos, se dice que esta es su cultura y que por tanto es que son así. Las vías de salida no son fáciles. En realidad es un encontronazo entre la modernidad y la postmodernidad. Mi planteamiento y el de otra mucha gente es que tenemos que resolver este dilema por la vía del diálogo y la participación. Es la respuesta clave para conseguir todo esto. Por una parte, reconocer que la gente tiene todo el derecho a ser diferente implica que tenemos que integrar la idea de que igualdad y diferencia; son dos cosas que tienen que ir juntas. Por otra

parte, tenemos que intentar articular a la gente desde la participación y el diálogo alrededor de las cosas que les preocupan, alrededor de las cosas que comparten. Y compartimos muchas cosas comunes gente muy diferente. Ahí, en ese tipo de contextos, es donde puede ser muy fértil un proceso de participación que integre las diferencias. Yo me pregunto, ¿mis prácticas lo están consiguiendo? Me lo pregunto como autoevaluación.

Comunidades de aprendizaje lo consiguen, desde mi punto de vista, con mucha claridad, porque estamos viendo gente, que es muy diferente entre sí, se articula alrededor de una realidad que les preocupa mucho a todos y a todas, que es la educación de sus hijos e hijas. Entonces en este sentido es muy claro que esto se está consiguiendo. Podría poner ejemplos de madres gitanas con las que he colaborado en espacios educativos durante ocho años y que me han parecido unos referentes que me han enseñado cómo hacer un trabajo participativo desde una perspectiva cultural muy distinta, muy interesante y a la cual tengo mucho aprecio y respeto. O centros educativos que atienden a mucha población en riesgo de exclusión y que además son familias que tienen su origen geográfico en otro sitio y están teniendo un nivel de participación enorme en los centros educativos donde están sus hijos. Son para mí ejemplo de mucho respeto y muy curioso, ver cómo llegas a un centro donde encuentras familias, mujeres con velo, mujeres gitanas..., de banda sonora están sonando los A.C.D.C., en fin, situaciones preciosas en las que se visibiliza una diversidad muy amplia, pero algo que nos iguala y que nos es común a todos: que todos y todas tenemos derecho a participar y a preocuparnos por esto.

En nuestro ámbito cooperativo —porque además las tres personas que estamos aquí estamos integradas en un grupo y estamos trabajando para articular grupos cooperativos que sean más grandes y nos permitan hacer las cosas mejor—, yo diría que ahí nos queda un poquito más. Puede que seamos muy diferentes pero en el fondo somos gente bastante parecida. Esta es mi opinión aunque luego puede que haya mucha gente que no opine lo mismo. Creo que ya hay experiencias que están consiguiendo esto, porque desarrollan proyectos económicos, democráticos y participativos, que integran a personas que son diferentes a nosotros. Podría poner también ejemplos de gente que se ha preocupado por desarrollar líneas de actividad que permiten la integración de personas que son más mayores, que proceden de otras culturas, que tienen otro bagaje académico, etc. etc. Y esto, desde mi punto de vista, para nosotros, —no digo que no haya otras cooperativas que no lo hayan conseguido—, es todavía un reto pendiente avanzar en esa dirección.

Belén: Soraya...

Soraya: Me he perdido un poco de cuál era la pregunta..., pero bueno, trataré de apuntar algunas ideas. Yo no participo en proyectos interculturales como tal, aunque sí que hemos recogido experiencias sobre proyectos interculturales que creo que es uno de los temas que os mueven a mucha gente que hay aquí. Y en ese proceso de conocer experiencias exitosas, el concepto de diversidad me parece mucho más pertinente que el de interculturalidad, porque integra la interculturalidad. Me gusta más hablar de diversidad porque puedes hablar de diversidad sexual, de diversidad cultural, de país de procedencia, de cargas de cuidados, puedes hablar de muchas diversidades, de capacidades funcionales, o sea que me parece que va un poco más allá a nivel pedagógico y educativo. Me parece interesante, que igual luego podemos discutir, igual luego se diluye lo intercultural y conviene seguir trabajándolo de forma específica. Me gusta mucho hablar desde, lo que tú hablabas, desde los derechos, buscar como nociones comunes para articular, o sea que no se trata de homogeneizar y hay que respetar lo diversas que somos todos y todas. Una misma es diversa a lo largo de su vida, pero sí que hay que hablar de equidad y no solo hay que hablar de equidad entre hombres y mujeres. Hay que hablar de contextos de participación equitativos. Y para que haya contextos de participación equitativos me remito a una cosa que ha dicho Lars al principio, que hay que diseñar estructuras participativas, planificarlas. Esto no surge por generación espontánea; o sea, una estructura, incluso que puede parecer participativa *per se*, como es una asamblea, reproduce relaciones de poder, se reproducen formas primitivas, y podemos ver en ellas quien habla más alto, quien tiene una capacidad de argumentar que incluye un montón de referencias que hace que mucha gente se desempodere, que no pueda participar. Creo que para favorecer contextos de equidad e inclusivos hay que diseñar bien metodologías participativas que permitan participar en igualdad de condiciones, incluso en una asamblea ¿no? Yo por ejemplo estoy en espacios asamblearios que de pronto te das cuenta de que no son inteligentes, de que siempre hablan los mismos y de hecho cada vez más lo veo. En los contextos de activismo en los que estoy se pide una asesoría de profesionales que han investigado sobre estos procesos y vienen a apoyarnos en el diseño de estructuras y metodologías para poder pensar de forma colectiva. Y creo que esas metodologías permiten que me sienta cómoda para hablar. No es solo abrir un espacio y que hable quien quiera. Hay que pensar cómo hablamos, cómo intervenimos, cómo podemos digerir antes la información para poder participar. Y, bueno yo por hablar de las metodologías que usamos y los diagnósticos que hacemos para transversalizar la perspectiva de género en las organizaciones, que hemos trabajado

en torno a temas como la corresponsabilidad entre la vida personal y laboral, o hemos trabajado las relaciones de poder y los liderazgos, hemos visto que era importante diseñar metodologías que garantizaran la participación de todas las personas de la organización, pero que se sintiesen cómodas. Y eso ha pasado muchas veces por hacer grupos específicos, o sea a lo mejor en un grupo, si en esa organización además hay diferentes roles y diferentes rangos de poder, no puedes poner a una persona que es jefa con una persona que a lo mejor es técnica porque no se va a sentir cómoda para hablar.

Eso lo veo también en las aulas; a veces crear grupos específicos de chicos, o crear grupos específicos de chicas, o crear grupos de afinidad, se justifica como una forma de conseguir que tú te sientas cómoda, para poder expresar tus malestares, o para poder expresar tus deseos. Bueno como que hay que pensarlo... Hay un montón de metodologías para favorecer esta forma inclusiva de participar, o para poder desatascarnos, desbloquearnos, y pensar en escenarios. Esto lo usan mucho en las comunidades de aprendizaje cuando piensan su escenario utópico. Muchas veces no nos atrevemos a pensar en posibilidades, y creo que eso es algo que se ha integrado más a lo mejor en el nivel educativo y que ahora está atravesando otros espacios y lo agradezco un montón. Porque realmente tener una asamblea o tener un espacio que supuestamente es horizontal no garantiza que la gente participe en igualdad de oportunidades. Y bueno, no sé, es un maremágnum por ahí de ideas...

Belén: Muchas ideas interesantes. Me has hecho recordar cuando he hablado contigo en otras ocasiones y me comentabas *«la ronda de los sentires»*, que era algo que en vuestra cooperativa tenéis incorporado en vuestras reuniones. Para ver un poco cómo estáis, cómo habéis avanzado desde el punto de vista de los sentimientos. Y me parecía muy necesario poder incluirlo porque es algo que está totalmente ausente en la gestión de los grupos. Pero bueno, lo dejamos con puntos suspensivos para quien quiera luego seguir planteando alguna cuestión relacionada.

Abordaría un tercer bloque que tiene que ver con distintas necesidades que de alguna forma Patricia ya anticipó en la presentación de este seminario: ese interés por unir investigación e intervención, que necesariamente pasa por apostar por formas participativas. Y eso que es tan evidente, nos resulta complejo, muy complejo. Hay una parte de la academia que nos está vendiendo una forma de investigar *«dura»*, vamos a decirlo así. Dura porque apuesta por metodologías *«muy asépticas»*, entre comillas, metodologías rígida, investigaciones sobre temas que previamente aparecen ya determinados como prioridades, que exigen una difusión en medios especializados que posiblemente no interesen a todos los usuarios.

Es decir, tenemos una serie de condicionantes que dificultan y convierten en un reto la posibilidad de unir la investigación y la intervención. Vosotros sabéis vincularlas en un mismo proceso. Estaríamos muy interesados en escuchar algunas ideas sobre cómo conectar estos dos ámbitos de trabajo que nos empeñamos en verlos y tratarlos artificialmente como dos mundos diferentes y separados. Nos vendría muy bien poder reflexionar sobre esto. Quien quiera...

Soraya: Ahora voy a romper yo el un, dos, tres. Yo voy a hacer una reflexión incluso un poco más general. Yo creo que estamos en un momento de crisis de estructuras tradicionales y la Universidad está en crisis también. Hay una crisis de recursos financieros y hay que buscar cómo se financia la universidad. Por otro lado también hay una crisis de las formas tradicionales académicas. Estamos en un momento de transición que puede derivar en un modelo totalmente neoliberal, en el que se pulveriza todo lo público. Ahora tenemos un modelo, nos guste o no, de educación como algo universal y al que tienen derecho todas las personas. A mí me da miedo cambiar a un modelo en el que solo las personas que tienen dinero pueden ejercer ese derecho. Bueno, o endeudándote, que ya se hace..., lo que pasa es que cada vez va a ser más caro. Sí, igual en la educación superior con toda la subida de tasas estamos evolucionando cada vez más hacia un modelo elitista, en el que solo las personas que tienen dinero pueden pagarse estos servicios, a costa de endeudarse. Ya lo estamos viendo en Estados Unidos. Va a ser el movimiento no solo de los desahuciados por sus casas sino también de la gente que no puede pagar los créditos de la educación. Yo creo que hay que pensar qué hay que hacer para que no nos lo quiten. Todavía no estamos en un modelo neoliberal como hay en otros países, pero tenemos que pensar cómo abordar esa transición, y cómo tejer alianzas... Yo creo que vosotras lo estáis haciendo bastante bien. Hay que seguir pensando cómo tejemos alianzas para poder defender lo nuestro, que nos pertenece, con otros colectivos, otras instituciones de base diferentes que puedan ayudar para poder seguir educando, y para poder seguir abriendo la educación como un espacio para todas las personas. Y a nivel incluso de recursos, cómo buscamos financiación de forma colectiva, cómo tejemos alianzas, cómo buscamos financiación incluso europea, cómo desde la Universidad con otras entidades que no están en la Universidad podemos crear proyectos potentes. A nivel educativo y a nivel de educación superior. Por otro lado, creo que estamos en un momento en el que debemos replantear las dicotomías con las que pensábamos el mundo, como público-privado, como profesional-amateur, como producción-reproducción. Eso se está reconfigurando, y entonces hay que repensar qué es lo público. Lo académico, o sea la investigación académica, también tiene que ser repensada: qué es ser pro-

fesional y qué es ser amateur. Y yo creo que tenemos mucho que aprender de la lógica de Internet tanto dentro como fuera, cómo hacer poderes distribuidos, cómo hacer investigaciones colaborativas. Si pienso en hacer una tesis sola, en solitario..., se me quitan las ganas. Pero pienso en hacer una investigación colaborativa con más gente, con grupos que están pensando, o con institutos. Estamos en un momento en que tenemos que pensar y tenemos que darle mucha creatividad a cómo repensamos lo público más allá de lo estatal y más allá de las estructuras tradicionales, pero con el peligro de que puede devenir en algo totalmente individualista, totalmente neoliberal. Creo pues que estamos en esa tesitura y hay que pensar cómo, cómo somos creativas, cómo tejemos alianzas, cómo buscamos formas de financiarnos, cómo creamos metodologías de investigación colaborativa con diferentes entidades, que incluso puedan tener cabida..., ¿por qué no puede ser investigador o investigadora un chaval o una chavala? Nosotras ahora, por ejemplo, estamos dándole vueltas a cómo investigar el tema de las interacciones online de la gente joven, para ver cómo se cuele la violencia sexista, pero no desde un enfoque de la prohibición sino desde un enfoque de prácticas que también nos gustan, que se están dando en las redes. Y ahí nos planteamos cómo poder investigar también con gente joven, porque yo no puedo saber qué contenidos están compartiéndose y cómo se distribuyen esos contenidos en sus comunidades porque yo no me voy a hacer cien amigos en Twenty.

Entonces te alías con gente joven, informantes clave que se les llama, que en sus propias comunidades de afinidad pueden estar haciendo un rastreo y un procesamiento de la información y hacer una alianza. Y también son investigadores. Hay que darle vueltas a las categorías profesional y amateur. Bueno si queréis seguimos hablando y dialogando.

Belén: Fernando...

Fernando: Vale, pues continúo yo, tomado el hilo de Soraya, en la clave más metodológica, conectando la investigación y la participación, y también retomando lo que ha dicho Soraya de las dicotomías.

Bueno, otra dicotomía que Soraya no ha mencionado es la dicotomía cuantitativa-cualitativa ¿no? Esa es como la que siempre se plantea cuando empezamos un proyecto..., tenéis ahora el TFM por delante..., os deseo mucho, mucho ánimo, y de verdad confío en que vais a hacer un buen trabajo, porque es un trabajo duro pero muy satisfactorio. Es una primera incursión en la investigación que, depende de cómo lo afrontes, puede resultar de verdad muy satisfactorio. Yo lo tengo más o

menos reciente, pues estoy ahora con el Doctorado, bueno con la tesis, y la verdad es que fue duro pero una gran experiencia.

Cuando vas a hacer el TFM empiezas a leer sobre metodologías de investigación. La primera dicotomía es esa: cuantitativa-cualitativa. Vinculándolo con la participación, ya hay propuestas metodológicas que superan esa dicotomía y que además lo conectan con la participación. La metodología comunicativa-crítica es un ejemplo de esto. También hay otros enfoques que están más ligados a la participación dentro de la propia investigación académica. El porqué de ligar investigación y participación, yo creo que el argumento más evidente para mí —y también Soraya lo mencionaba así al menos implícitamente—, es la complejidad de la realidad social. Por un lado es compleja, es un mundo complejo que necesita ser abordado desde muchos ángulos para tener más perspectivas y conseguir una visión más rica de ese fenómeno. Pero luego también que si no contamos con las personas que forman parte de esa investigación, que tradicionalmente se llaman sujetos de investigación, no vamos a poder tener la visión completa. Nos vamos a quedar en una interpretación de datos simplemente, sin entender bien los fenómenos; los fenómenos sociales son complejos y además se construyen en interacción.

Es decir, esa realidad está construida a partir de la interacción de la gente; cuando observamos algo, si no tenemos la información de cuáles son las motivaciones de las personas para hacer determinadas cosas, nuestra mirada se va a quedar coja, sí o sí. Luego además tenemos que tener en cuenta que cuando investigamos, y lo hacemos desde la academia —también cuando intervenimos—, nuestras investigaciones tienen consecuencias en la vida de la gente. Esto no podemos dejarlo al azar..., es decir, entramos en un sitio, pasamos como un elefante en una cacharrería, y luego nos vamos. Pues no, no es ético, o sea, hay cuestiones que son prioritarias. En todas las investigaciones, aunque en el TFM probablemente esto no os suena, pero sí en las investigaciones de mayor rango, hay un comité ético, que evalúa si la investigación que vas a hacer reúne los requisitos éticos necesarios o no. O sea, tú no puedes investigar menores porque tú quieras, sino que eso tiene que contar con la aprobación de las familias, por ejemplo. O sea la gente tiene que estar informada de lo que vas a hacer. Tú no puedes investigar utilizando de cobayas a seres humanos, por ejemplo. En el TFM, como es una investigación chiquitita, estas cosas no se ven pero tenemos que tenerlas en cuenta. Pues las investigaciones tienen un efecto en las comunidades que investigamos, en los grupos que investigamos, en las culturas que investigamos, en la gente que investigamos, y eso

sí que lo tenemos que tener en cuenta, porque nuestras investigaciones pueden ser verdaderamente desastrosas, como hay ejemplos en la academia de investigaciones que etiquetan a determinados grupos de determinadas formas. Si tú haces una investigación y resulta que determinado grupo o determinado colectivo tiene más tendencia al desempleo lo puedes interpretar como que eso es una cosa natural en su grupo..., ¿no? Pues a lo mejor no, a lo mejor hay otras cosas que se te están escapando, que tú no estás teniendo en cuenta, y lo que has hecho es etiquetar a todo un conjunto de personas, y eso tiene consecuencias seguramente a la hora de que esas personas busquen un trabajo o tengan una inclusión en la sociedad mayor.

Por eso tenemos que pensarlo bien. Por eso es importante, lo planteaba Soraya también, contar con la gente en los propios procesos de investigación. Ya se hace; en la práctica hay ejemplos en los que se incorporan personas de la propia comunidad que está siendo investigada en el proceso de investigación. Entonces supervisan los resultados. Por supuesto, se tiene en cuenta su aprobación en cuanto a lo que se va a investigar y lo que no, y también sobre los propios objetivos de investigación.

Porque hay una cosa importante y es que, deberíamos ligar nuestras investigaciones a la mejora de la vida. Que tenga una repercusión en la vida de la gente, en nuestra propia vida, y que la investigación académica no sea un bonito ejercicio de reflexión intelectual, que está muy bien, y que en muchos casos es necesario. Pero digamos que no podemos quedarnos por ahí divagando en la teoría; tenemos que incorporar todo el conocimiento teórico y, a partir de nuestras investigaciones, cuestionarlo, modificarlo y mejorarlo, pero..., que busquen esa transformación. Y para buscar esa transformación sin que sea una transformación impuesta en la que hemos decidido cuáles van a ser los objetivos que planteamos, tenemos que contar con los grupos con los que estamos trabajando.

Esa es la idea general. Esto nos lleva a que en muchas investigaciones —no sé si es algo específico de la academia—, pero parece como que está más valorado criticar que proponer. Es fácil criticar, es fácil hacer una crítica destructiva de algo... El pensamiento agudo, crítico, que busca siempre los puntos débiles, está excesivamente valorado desde mi punto de vista, más que quien asume el riesgo de hacer propuestas, de contar con la gente, y de mostrar que las cosas están funcionando. Entonces, busquemos también la propuesta, dentro del marco que os decía antes..., o sea, no podemos utilizar a la gente de cobayas, la gente son seres humanos, somos seres humanos, y entonces nos tenemos que respetar y tenemos

que buscar conjuntamente esos consensos que nos hagan seguir avanzando y creando una sociedad mejor

Belén: Gracias Fernando. Lars, ¿quieres cerrar provisionalmente esta ronda?

Lars: Yo compartiría sobre todo darle importancia a esta idea de que una investigación se orienta a transformar la realidad para mejorarla. No tanto que tenga que estar ligada a una posición ideológica específica, sino que lo que hagamos sea intentar transformar todo aquello sobre lo que tenemos un amplio consenso en la sociedad. Por ejemplo la desigualdad educativa. Debe ser prioritario este tipo de investigaciones porque son las que nos van a permitir avanzar en la mejora de la sociedad. No me meto en la parte metodológica, porque ya lo ha comentado bastante Fernando, pero hay que contar con la gente. No solo contar con la gente ahora, no solo porque estamos reduciendo esa distancia epistemológica entre investigador e investigado, sino porque hay que compartir con los colectivos que están sufriendo situaciones de exclusión la finalidad de las investigaciones que estamos haciendo. Eso lo que requiere es una posición de alianza entre la Universidad con espacios que están desarrollando esas prácticas transformadoras, y esto requiere de un diálogo en condiciones de igualdad.

Y también requiere sentirnos iguales en la diversidad. De repente estas dos ideas de participación y de relación entre personas diferentes, tienen mucha importancia en el contexto de la investigación. Creo que una parte importante de la transformación es dar voz a quien no la tiene. Las experiencias de investigación que consiguen que la voz de la gente que está en situación de exclusión y que está activamente trabajando para superarla deben tener presencia en contextos institucionales.

Hay gente que lo está haciendo y esto a nosotros nos parece que es una vía clave. Pensamos también que tiene que existir una confluencia, aparte ya de la investigación, una confluencia de saberes. Por una parte el saber científico que es el que se genera en los espacios más de tipo académico, el saber profesional que es el que se genera en la práctica profesional, y el saber cotidiano de aquellos colectivos y aquellas personas con las que estamos trabajando para superar situaciones que no son deseables. En definitiva de lo que se trata es de hacer que el conocimiento científico y las prácticas profesionales se relacionen, aterricen para trabajar para superar situaciones de exclusión.

Pero al revés también, buscamos que todas esas situaciones de exclusión vividas por la gente que las sufre puedan llegar también a la Universidad, y hay que generar un flujo de información y de comunicación intenso.

Hay prácticas muy interesantes. Hay una que a mí me parece especialmente interesante que son contratos de inclusión dialógica en contextos de alto nivel de exclusión que lo que hacen es hacer confluir el conocimiento científico por parte de investigadores e investigadoras en la Universidad, el saber profesional de las personas que están interviniendo y el saber de la comunidad, que es la que al final tienen que tener mayor peso en la toma de decisiones sobre qué es lo que se va a hacer y lo que no se debe hacer.

Para conseguir que este tipo de prácticas avancen yo creo que hay varias vías posibles, no digo yo que sean fáciles, pero una de ellas es que la propia Universidad y sus centros de investigación hagan convenios de colaboración con espacios que están intentando transformar su realidad.

A mí, un ejemplo me resulta muy interesante, pero hay más, es el Programa de Desarrollo Escolar, un proyecto que está en Estados Unidos, y existe desde finales de los años 60, muy ligado al movimiento de lucha por los derechos civiles. Es un ejemplo de cómo, digamos un ámbito universitario como la Universidad de Yale se conecta con centros educativos que están en una situación de exclusión muy importante sobre todo con personas afroamericanas y llevan trabajando desde hace un montón de años en esa alianza donde hay mucha investigación y también mucha práctica con resultados y un impacto social muy potente, y es que están consiguiendo que muchos chicos y chicas, de zonas de exclusión, estén alcanzando unos resultados muy potentes. Se va viendo que generación tras generación las cosas van evolucionando en una dirección muy positiva. Yo creo que todo este tipo de alianzas y de jugadas son muy importantes para conseguir la transformación social.

También creo que la Universidad, esto ya podría ser algo más complejo, desarrolle también sus propios procesos de intervención en la sociedad para transformarla.

Claro, es muy interesante que se pueda aliar con otros espacios, pero también por sí misma puede desarrollar este tipo de procesos. Y esto implica que la práctica académica suponga necesariamente algún tipo de vínculo con alguna realidad social en la que se está trabajando. Ese es el tipo de relación y me parece muy importante.

Además creo que también hay ciertas figuras que pueden funcionar un poco a modo de bisagra. Figuras que tienen un pie en la Universidad y en la investigación académica pero que tienen otro pie en la intervención social. Esas figuras si lo hacen bien, desde un planteamiento dialógico y democrático, pueden funcionar a modo de enzimas que aceleran ese flujo de información tan necesario entre el ámbito académico y el ámbito de la práctica y la transformación social.

Belén: Pues mil gracias a los tres, y ahora estamos pendientes de lo que nos quieran sugerir el resto de participantes...

2. INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Pilar Cucalón Tirado
Grupo INTER

Investigación y participación son dos de las palabras clave que vertebraron el Seminario Educación Intercultural. Pero también son hilo conductor de las cuatro ponencias que presentaré a continuación y que dieron forma a la mesa Investigación Participativa. La diversidad de puntos de partida de cada una de las propuestas puede ayudar a comprender la envergadura de ambas nociones cuando se entrelazan.

Comenzaré esta introducción con el trabajo de Valeria de Ormaechea, dado que pone el acento en un aspecto que no señalan el resto de los textos, como son las negociaciones para acceder al campo sobre el que investigar como etnógrafos. La propia autora indica que dichas negociaciones no siempre se explicitan, pero es fundamental tenerlas en cuenta ya que abren un espacio a la reflexión: ¿qué posición adquirimos ante la propia problemática que queremos estudiar?, ¿qué significado tiene nuestro estudio para las personas con las que trabajamos?, ¿por qué lo llevamos a cabo?

A mi modo de ver, Ormaechea está planteando una cuestión esencial: las dificultades de acceso son parte del propio proceso de investigación etnográfica, no un paso previo. Los problemas, además, pueden encontrarse a lo largo de todo el trabajo y más cuando éste se dilata en el tiempo. Son parte porque condicionan los resultados, pero también porque plantean al estudio la necesidad de ser algo más que sus conclusiones, es decir, de preguntarse, y explicitar a sus lectores, cómo y para qué se ha hecho.

La autora llama a todas estas cuestiones «la trastienda del TFM». Sin embargo, esta linda metáfora podría completarse con otra que hiciera, todavía, más hincapié en el significado que los problemas de acceso han tenido en el desarrollo de su trabajo y en las reflexiones que le han ido generando. Un estudio que se elabora desde la observación, la participación y el análisis (vistos por Ormaechea como elementos fuertemente vinculados entre sí) de movimientos sociales que buscan y se construyen con implicación y compromiso social.

Este último aspecto tiene conexión con el trabajo desarrollado por Iztiar Arregui, Violeta Galicia y Jaime Vítora, ya que también llevan a cabo un estudio en el seno de un movimiento social. Tanto estos investigadores como la anterior estudian espacios de transformación política ubicados en los barrios que habitan, pero las ciudades y la localización del vecindario son distintas. Así, Valeria Ormaechea indaga en el «gentrificado» barrio de Gracia en Barcelona, mientras Arregui, Galicia y Vítora lo hacen en el obrero (y migrante) distrito de Usera, en Madrid.

El trabajo de Arregui, Galicia y Vítora puede considerarse una investigación militante, ya que sus autores forman parte del propio movimiento, lo examinan y proponen mejoras ante los principales obstáculos. Sin embargo, el uso de esta categoría en esta introducción puede resultar conflictivo, dado que los límites no están claros si lo comparamos con el estudio de Ormaechea. En ambos se dio una situación semejante: comenzaron analizando un espacio de participación política y terminaron formando parte de él y, como mencionan Arregui, Galicia y Vítora, fue una oportunidad para «tomar parte en los procesos participativos que están activos» en sus vecindarios.

El movimiento social explorado en Usera por los investigadores arriba mencionados es la Marcha de los Siete Barrios. Su estudio no pretende crear estructuras de participación sino que se propone plantear a los activistas una reflexión, a través de sus análisis, que les permita avanzar e ir alcanzando los objetivos de la organización. Esto implicó, desde el punto de vista de los autores, la necesidad de poner en marcha un tipo de intervención, aunque no fuera su idea inicial, diferente a la Investigación-Acción —Participativa (IAP). El texto explica con claridad las razones por las que consideran que no fue pertinente utilizarla. Por el contrario, IAP es la metodología que procura desarrollar el grupo al que pertenece Aitor López, como explicaré más adelante.

Iztiar Arregui, Violeta Galicia y Jaime Vítora presentan un texto diferente a los otros tres, no sólo por los aspectos que acabo de destacar, sino porque muestran algunos de los resultados de su investigación. Su finalidad es exponerlos a los militantes de la Marcha de los Siete Barrios; sin embargo, como ellos mismos reconocen, aún no han podido hacerlo. Será interesante y crucial en el futuro, de cara a los objetivos del estudio y su implicación política, conocer cómo el resto de los activistas recibe e incorpora el análisis. Entre las diferentes conclusiones, me gustaría resaltar aquella en la que indican que la movilización social en Usera, pero también en otros distritos, ha surgido como respuesta al ataque de derechos que sufrimos, buscando, con ello, la vuelta a un modelo económico y social que los

vecinos experimentan como perdido. Los autores, con este estudio, animan a una acción que vaya más allá de la reacción, proponiendo y construyendo una nueva forma de organización política, económica y barrial, en la que los vecinos creen relaciones de confianza, se comprometan y tomen las decisiones necesarias respecto a la gestión de sus vidas y sociedad.

Como he indicado, el resto de comunicaciones no hacen referencia a las conclusiones de sus trabajos del mismo modo que Arregui, Galicia o Vítora, sino que han preferido mostrar otros aspectos igualmente relevantes de sus estudios, puesto que, a mi modo de ver, las investigaciones tienen más implicaciones que sus resultados. En este sentido, Inés Gil-Jaurena y Héctor Sánchez-Melero presentan un proyecto que pretende analizar la capacidad pedagógica de diferentes espacios de participación ciudadana a lo largo del Estado; es decir, movimientos u organizaciones en los que se aprende a ser personas críticas, responsables y comprometidas. Un aprendizaje encarnado, no sólo discursivo, porque se pone en práctica o se ejerce cotidianamente, la crítica, la responsabilidad y el compromiso con la transformación e implicación social. Para explicar esta finalidad nos indican tanto los antecedentes, visibilizando la continuidad de los proyectos del grupo al que pertenecen (INTER), como las diferentes etapas del estudio. Pero también destacan lo que esperan alcanzar: el desarrollo de propuestas pedagógicas que fomenten la participación en distintos ámbitos y que sean construidas colectivamente con las personas que han trabajado.

A este respecto, Gil-Jaurena y Sánchez-Melero exponen una dimensión de la interrelación entre participación e investigación que los estudios explicados anteriormente no han indicado. Se trata de concebir la primera no sólo como método o tema de estudio, sino como resultado. En este sentido hay una diferencia con Arregui, Galicia y Victoria cuando indican que no promovieron la participación porque es intrínseca al Movimiento de los Siete Barrios.

Por otra parte, y al hilo de la idea de la participación como consecuencia del estudio, Aitor López indica que el objetivo del grupo al que pertenece es poner en marcha un proceso de IAP en el céntrico distrito del Rastro, en la ciudad de Madrid. El autor nos ofrece una definición de esta metodología, señalando algunos aspectos: (1) el protagonismo de las personas en el examen de las necesidades y en la propuesta de cambios sociales, (2) la creación de vínculos en el propio desarrollo del proyecto y (3) el empoderamiento de los sectores populares.

El proyecto en el Rastro no parte de un movimiento social previo en el que investigar e implicarse, como han señalado otras de las ponencias, sino que es una

iniciativa surgida de un ámbito institucional, el Centro Cultural La Corrala perteneciente a la Universidad Autónoma de Madrid, y asociativo, Asociación Transiro Comunitario. La finalidad última es promover mayor contacto entre el centro cultural y el vecindario.

Como también hacen Inés Gil-Jaurena y Héctor Sánchez-Melero, Aitor López esboza las fases de su proyecto, señalando que se encuentra en etapa inicial, que se caracteriza por la toma de contacto del equipo técnico con la gente del barrio. Considera que esto les permitirá, con el tiempo, llevar a cabo un análisis de necesidades en el que los propios vecinos tomen parte, ya que los resultados alcanzados hasta ahora son productos desarrollados por propios los profesionales.

A mi modo de ver, la IAP en el Rastro tiene dos virtudes principalmente. Por un lado, la vinculación entre la historia del distrito y las voces de sus residentes actuales. Esta apuesta por entender el pasado y el presente del lugar, y su relación, es una estrategia útil a la hora de comprender cómo los vecinos interactúan con una entidad como La Corrala. Por otro lado, la referencia hacia las dificultades del proceso y a la necesidad de transformar algunas de las técnicas utilizadas muestra la importancia de reflexionar constantemente sobre el desarrollo del proyecto puesto en marcha.

Para finalizar, me gustaría animar a los lectores a seguir adelante, no sólo en la interpretación y conexión de los textos, como hace esta introducción, sino a la hora de tomar posiciones respecto al trabajo que les gustaría desarrollar, ante el abanico de estrategias que aquí se presentan. Un posicionamiento que, por otra parte, es contextual; es decir, depende del momento, el lugar y personas que lo habitan, pero también de nuestras posibilidades. Unas posibilidades que, al mismo tiempo, siempre pueden dotarse de fortaleza construyéndose participativa, colectiva y horizontalmente.

2.1. Aproximación metodológica a un caso particular de investigación. La trastienda del TFM

Valeria de Ormaechea Otalora
UNED, valedeo@hotmail.com

Esta comunicación tiene como finalidad plantear una aproximación al aspecto metodológico de una investigación de tipo etnográfica en el marco del Trabajo Final de Máster en Educación Intercultural. Es un acercamiento a una experiencia concreta de investigación en la que se trabajó sobre un caso particular.

La forma narrativa fue el recurso que me permitió nombrar las dificultades y contradicciones con las que nos encontramos sobre todo en el momento del acceso al campo. Trataré aquí el proceso inicial de la investigación, encrucijadas, contratiempos, ideas preconcebidas que afloran en esta primera etapa haciendo especial hincapié en el lugar del etnógrafo en el proceso de investigación y el acceso a campo.

El trabajo de investigación sobre el que haré estas reflexiones formaron parte del estudio de un caso en profundidad: *«Aurea Social: una experiencia común. Nuevos espacios de participación social»*.

La posición del etnógrafo frente al «objeto» investigado es algo que está presente en todo momento en el trabajo de investigación pero cobra especial interés en un estudio de tipo cualitativo, por esta razón consideré necesaria una reflexión específica dentro de este estudio.

Las dificultades con las que me encontré al comenzar el trabajo de campo, contratiempos que aunque no fueron insalvables, supusieron dilemas y abrieron preguntas en relación a la labor del investigador a la hora de negociar el acceso al campo. Este es un aspecto que no siempre suele estar presente explícitamente en los trabajos de investigación pero que sin embargo ocupa un lugar importante pues habla de cómo nos situamos en relación a aquello que queremos estudiar y de qué manera se resuelven, o no, las dificultades con las que nos encontramos en esta etapa tan importante del trabajo de campo.

SELECCIÓN DE LOS ESPACIOS A INVESTIGAR. ¿DÓNDE?

En un primer momento planteé abordar el tema de estudio en cuatro espacios de participación ciudadana que tienen mucha presencia y actividad en la ciudad y en el barrio donde vivo, uno de ellos era la Plataforma Joven del barrio de Gracia de Barcelona, otro el Banco Expropiado del mismo barrio, el proyecto Aurea Social y los Yayoflautas. Cada uno de estos colectivos son espacios muy activos pero al mismo tiempo muy diversos entre sí en cuanto planteamientos, formas organizativas y prácticas. Pronto me di cuenta que hacer un trabajo de tipo etnográfico en cuatro espacios diferentes no era viable, así que decidí ceñirme a sólo dos de los cuatro lugares que había escogido originalmente: el Banc Expropiat (Banco Expropiado) y Aurea Social. Esta elección era fundamentalmente práctica, ambos espacios me eran muy próximos geográficamente lo cual los hacía doblemente interesantes, por su cercanía efectiva y por el trabajo que realizaban en un vecindario que me resultaba muy familiar y al que conocía bastante bien.

Anteriormente ya me había acercado en distintas ocasiones a ambos lugares para hacer alguna actividad, charla o consulta, así que, no eran completamente desconocidos para mí. La proximidad y una participación, no muy intensa de mi parte, en las actividades lúdico-festivas y ocasionales del barrio me permitía reconocer algunas caras e identificarlas con algunos espacios de participación local. La pre-visión con la que me acerque a estos espacios respondía a estas características y ha pocos datos más que conocía con anterioridad. El local donde funcionaba el Banco Exproiado había sido durante años una sucursal de Caja Cataluña, los antiguos carteles de fondos de inversión habían sido reemplazados por afiches de actividades comunitarias y culturales con marcado contenido reivindicativo.

Aurea Social era un espacio donde funcionaban numerosos y diversos proyectos de educación, salud y cooperativismo. Las características del local y la variedad de actividades que allí se realizaban hacía que no resultara fácil identificar el espacio con otros más reivindicativos y politizados de la ciudad.

TRANSCRIPCIÓN DEL DIARIO DE CAMPO. ALGUNAS REFLEXIONES

¿Y yo...?

«Una posición incómoda...»

Entrada al campo. Aurea Social (**AS**) — Banco Expropiado (**BE**)

Los primeros acercamientos al BE los hice en coincidencia con la proyección de un documental sobre los Centros de Internamiento para Extranjeros, en otra ocasión asistí a una charla sobre educación libre que organizaba un colectivo de educadores. Como ya reconocía a algunas de las personas que estaban por allí le pregunté a una de ellas por las actividades que se realizaban en el local y le manifesté mi interés por conocer lo que se estaban haciendo. El chico, muy amablemente me llevó hasta la cartelera de actividades que está colgada fuera del recinto y me explicó con detalle el funcionamiento y organización del lugar. Le dije que me resultaba muy interesante la propuesta y le expliqué la idea y motivaciones de hacer mi trabajo de observación participante allí. En ese momento su actitud cambió completamente. Miró hacia abajo y me dijo que esto último no creía que fuera posible. De golpe me encontré mirando su pié que se movía distraídamente sobre las baldosas de la acera. Me comentó que este asunto ya se había discutido mucho en otros casos similares y que se había decidido que el BE no era un lugar para hacer teoría. Que ahí se iba a participar. Me contó también que el año anterior, con todo el revuelo de la conmemoración del 15M y otros acontecimientos, de pronto habían aparecido varias personas para «estudiarlos» y que ellos no estaban para eso. En ningún caso fue irrespetuoso pero fue muy claro.

La entrada al campo no fue fácil en ninguno de los dos casos pero por distintos motivos.

AS

Esa misma semana me acerqué a AS, la chica que estaba en ese momento en la recepción hizo lo que ellos llaman «la acogida», una explicación general del espacio, su funcionamiento y la presentación de los distintos proyectos e iniciativas a los que se da soporte. La recepción me pareció bien intencionada y entusiasta pero el discurso me sonaba un poco confuso y un tanto etéreo así que pensé que la estrategia debería ser acercarme a un proyecto concreto y desde ahí plantear mi interés por hacer un trabajo etnográfico. Entendí que un proyecto educativo era lo

más adecuado, aunque no imprescindible, y la forma de conocerlo era asistir a una nueva «acogida» pero esta vez específica de educación.

BE

Como no quería darme por vencida con el BE decidí hacer otro intento un día en el que hubiera asamblea barrial y plantear la posibilidad de hacer el trabajo allí. Sabía que sería un momento en el que me iba a exponer y que tal vez no resultaría fácil pero entendí que era la forma más honesta y abierta de hacerlo. Llegué y la asamblea pero ya había comenzado, a diferencia de lo que me imaginaba no hubo un tiempo de presentación, supongo que todos se conocían y muchos se preguntarían que hacía yo ahí. Sentía que se esperaba que todos diéramos alguna opinión sobre los temas que se estaban tratando. En algún momento pensé en presentarme y explicar por qué estaba allí pero me pareció que me iba a poner en el centro de la cuestión y que desviaría el tema de la asamblea así que decidí esperar. Al final de la reunión, cuando ya quedaban unos pocos, surgió un tema sobre el que me apresuré a dar mi opinión, casi para justificar mi presencia allí pero para mi asombro el comentario reavivó el debate. Al final como no quería dejar pasar la oportunidad expresé mis motivaciones e interés por colaborar y hacer mi trabajo allí pero la respuesta fue la misma que en la primera ocasión. «Este tema ya lo tratamos pero si quieres venir a hacer tu trabajo tienes que participar en el espacio». Dijo alguien.

Entendía perfectamente desde que el lugar se daba esta respuesta y lo que ellos planteaban, así que fui en algunas otras oportunidades pero enseguida comprendí que no sería fácil insertarme en este espacio, tampoco estaba tan segura si valía la pena invertir tanto tiempo y esfuerzo ya que también podía hacer el trabajo en AS. Lo cierto era que mi idea original se reducía una vez más.

AS

Las siguientes visitas a AS fueron igual de confusas que la primera. La cantidad de proyectos e iniciativas marea un poco y por momentos la forma de presentarlos suena un poco inconsistente para cualquier visitante desprevenido. El ambiente es alegre y relajado en algunas ocasiones incluso puede parecer en exceso afectivo.

Con la acogida del grupo de educación tampoco logré hacerme una idea desde que lugar podía insertarme, no obstante eso, decidí ir directamente el día en el que se reúne la gente de educación.

Llegué puntualmente a AS y pregunté por la reunión de educación, nadie sabía decirme con precisión dónde estaban. Una chica tan perdida como yo se sumó a la búsqueda. Finalmente los ubicamos en la terraza. Había gente charlando otros haciendo música entre el huerto hecho en canteros con maderas de palets. Ahí estaba Joan, un chico alto y muy serio, hablando con una mujer de mediana edad que le explicaba su proyecto. La idea era la de alquilar un piso para convertirlo en un lugar educativo dirigido a niños y niñas entre 3 y 5 años. Luego de una larga explicación sobre el proyecto y cómo tenía pensado llevarlo a cabo yo seguía sin entender bien que diferencia había entre su propuesta y cualquier otra idea educativa privada, más o menos convencional; si bien ponía el acento en una educación libre en el fondo no difería demasiado de la idea de poner una guardería en un piso de alquiler. Lo que sí estaba claro era que estaba allí para solicitar algún tipo de ayuda económica para poder financiar su proyecto. Más tarde entendí cómo funcionaban este tipo de cosas. La otra chica que venía conmigo también expuso su propuesta. Al parecer eran unos talleres, de autoayuda que mezclaban distintas técnicas de programación neuro-lingüística (PNL) y técnicas para volver al inconsciente, dirigidos a escuelas o centro que trabajaran con chicos/as. Una vez más me preguntaba que hacía yo ahí...No lograba saber si había experiencias educativas concretas en marcha, cual era la línea educativa que se proponía desde este espacio y cuál era el funcionamiento del lugar.

Sin embargo, insistí y acudí a otras reuniones de educación. Para la siguiente visita fui directamente a la terraza. Mientras esperaba junto a un par de personas más a que comenzara la reunión se acercó una mujer de unos 50 años y de golpe se entabló una conversación pretendidamente filosófica pero completamente inconsistente. Al rato llegó un chico y nos preguntó si nos podía recitar una poesía a cambio de un beso en la mejilla (dijimos que sí, claro). Después de más de media hora comenzó la reunión. Otra vez tenía la sensación que me iría igual que como había llegado pero esta vez expresé, presa del desánimo, mi desconcierto y la necesidad de saber como se organizaba y como funcionaba AS. Para esa altura ya había perdido el interés por saber que se estaba haciendo en el área de educación específicamente. En este momento escucho por primera vez hablar de la Cooperativa Integral Catalana. Una de las chicas, que ya había visto muchas veces por el lugar, mientras jugaba con un rotulador y una cartulina me explica que AS es un proyecto autónomo de la cooperativa y esboza en el papel una suerte de esquema gráfico en el que ubica a la CIC en el centro de la hoja con un montón de ramificaciones que terminan o continúan en otros proyectos. Y sí, había algo más detrás de AS. Me sorprendió no haber escuchado hablar hasta este momento de la cooperativa.

Comenzar a colaborar en AS de manera más o menos activa no es fácil pues se entiende que cada uno encuentra su lugar de aportación viviendo y experimentado el espacio y sus actividades. Creo que me hubiera resultado casi imposible comprender y mucho menos participar en AS si no fuera por el entusiasmo y el férreo interés que había puesto en hacer mi trabajo sobre espacios como este. Sabía también que era un sitio entre los muchos que podría haber elegido pero las otras opciones se habían ido diluyendo durante el camino por distintos motivos así que este era, por el momento, el lugar en el que tenía que trabajar. En el último de los casos, mi estudio trataría sobre las dificultades que había encontrado al hacer el trabajo en espacios como estos, pero mi curiosidad y empeño hicieron que el proceso de la entrada al campo finalmente llegara a buen puerto.

Al contrario de lo que me había imaginado pude insertarme con más facilidad en AS que en el BE. Inicialmente supuse que por mis intereses, conocimientos previos y afinidad me resultaría más fácil y rico el trabajo en el BE. AS me parecía casi inaprensible, no por su complejidad sino más bien por su aparente falta de consistencia. Sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo mi percepción del lugar se iba completando y comencé a formar una imagen cada vez más concreta, al mismo tiempo se me hacían más evidentes mis ideas preconcebidas y prejuicios. Por otro lado tengo que reconocer que mis prejuicios, muchas veces infundados, fueron producto de ciertos pensamientos un tanto esquemáticos de mi parte pero también inevitables cuando faltaban datos y conocimientos sobre la realidad que estaba observando. Tengo que decir también que muchas de estas ideas preconcebidas, construidas desde la falta de información, resultaron ser bastante cercanas a la realidad pero en todo caso se fueron enriqueciendo con otros tonos y matices desplegando nuevas argumentaciones.

En un lugar de militancia como el BE, a pesar de la diversidad y heterogeneidad de las propuestas, es más fácil ubicar en que lugar de la geometría política está situado pero en un espacio como AS esta ubicación es un poco más compleja y difusa debido en parte a la diversidad de propuestas, discursos, sensibilidades, etc. que están presentes.

Por suerte alguien me dijo que las asambleas de gestión de AS eran abiertas y que desde allí podía tener una perspectiva más general. Fui a un par de ellas y en una, uno de los puntos a tratar tenía que ver con la necesidad de encontrar a alguien que atendiera la recepción durante unas horas, enseguida me di cuenta que este era un sitio privilegiado para enterarme del funcionamiento del lugar. Esa misma semana ya estaba atendiendo la recepción de AS.

La dificultad que supuso no obtener consentimiento inmediato para hacer el trabajo de campo en el BE hizo que dudara, en un primer momento, sobre la forma de presentar mi propuesta en aquel espacio y si mi falta de experiencia había hecho que me precipitara en plantear el trabajo de investigación con tanta claridad. Pensaba que tal vez hubiera sido más fácil hacer un tanteo previo y comenzar a participar antes de plantear mi propuesta pero sin dudas me parecía algo deshonesto. Sin embargo, luego de leer «Dilemas éticos en antropología» editado por Margarita del Olmo descubrí que mis dudas en relación a cómo abordar el trabajo de campo eran bastante comunes y que mi intuición no había estado tan desacertada.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para realizar el análisis del diario de campo establecí algunas categorías de análisis que guiaron y estructuraron el trabajo. Estas fueron: la posición del etnógrafo, aspectos de la práctica social, tiempo, lugar, ciudadanía, organización, diversidad, institucionalidad.

En la mayor parte del documento, y por una cuestión de simplicidad, en lugar de la «Posición del etnógrafo» puse «Mi lugar». No fue casual, ni arbitrario, aunque sí en parte inconsciente. Este «Mi —lugar» fue la categoría más repetida hasta pasada la mitad del diario, es evidente la preocupación que tenía por encontrar mi ubicación en relación a lo observado y de hacerlo, tal vez, más cercano, más propio.

En relación al aspecto metodológico realicé entrevistas abiertas con seis preguntas orientativas que tocaban el ámbito personal, el social y el de la organización (AS/CIC), sin embargo, dichas entrevistas no fueron tan fructíferas como esperaba. A medida que avanzaba en el trabajo de campo se diluía el sentido de las preguntas que había formulado originalmente y en ciertos casos se puso en evidencia la falta de eficacia de alguna de ellas. Las características propias del colectivo y el funcionamiento de tipo horizontal hizo que resultara difícil detectar el lugar¹ efectivo que ocupaban los/as entrevistados/as en AS y/o la CIC, esto que en un primer momento se presentó como una dificultad pronto se transformó en un lugar potencial de análisis.

¹ El lugar que ocupan las personas dentro del colectivo no refiere únicamente a la función que ejercen dentro de la organización (aunque esta sea de tipo horizontal) sino a la función que cumplen en la propia dinámica al interior del grupo.

Las preguntas referidas al plano personal y su vinculación con la organización me sirvieron para armar un esquema general sobre los distintos proyectos que conforman AS y la CIC, y confirmar la diversidad de personas y recorridos vitales que confluyen en un espacio como este. Sin embargo las preguntas que buscaban una respuesta en relación a la percepción del espacio como una forma de protagonismo social diferente a las formas tradicionales, parecía quedarles un poco lejos a algunos de los entrevistados. No obstante las entrevistas sirvieron, y mucho, para acercarme a las personas que participaban en el proyecto e intuir que lugar ocupaban en el funcionamiento del espacio y la dinámica grupal. Es indudable el valor que tienen las entrevistas en el trabajo de campo pero en mi caso fue la experiencia participativa directa en distintos asuntos del lugar lo que me permitió comprender en profundidad la realidad que estaba observando.

El proceso del trabajo y mi lugar en él sirvieron para plantear algunos interrogantes sobre dónde está el límite entre el campo de acción del etnógrafo y el rol de participación y compromiso que pude tener dentro de la comunidad que observa. Sin embargo, entiendo que sería un tanto artificioso establecer tal linde, pues el etnógrafo se mueve en un espacio donde la acción, la participación y el análisis se confunden y se fusionan permanentemente.

BIBLIOGRAFÍA

- COLECTIVO SITUACIONES (2003): *Sobre el militante investigador*. Buenos Aires. Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es/print>
- DEL OLMO, M., otros. (2010): *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (1997): *La trastienda de la investigación. Compiladoras*. Buenos Aires. Ed. Belgrano.

2.2. Nuevas estructuras de participación vecinal a nivel local. Una experiencia en el barrio madrileño de Usera

Itziar Arregui Moraga

Universidad Carlos III, itziar_am@live.com

Violeta Galicia Mata

Universidad Carlos III, vgalicim@gmail.com

Jaime Vítora Rincón

Universidad Carlos III, jaimevitora@gmail.com

La participación es un proceso complejo de colaboración, implicación e intervención activa en la toma de decisiones públicas por parte de los ciudadanos de un determinado lugar, ya sean decisiones de carácter económico y/o político. En este sentido es un concepto que puede abarcar varias dimensiones¹. Podemos entenderlo como *ser parte* de un grupo o sistema en el que se dan unas relaciones recíprocas basadas en la confianza y en la comunicación. Pero también significa *estar en* un espacio o lugar físico determinado, dentro de un contexto particular. Igualmente podemos hablar de participación cuando se forja una identidad colectiva, es decir cuando nos *sentimos parte* de una comunidad. Finalmente, al tratarse de *tomar parte* en la toma de decisiones públicas, conociendo y cooperando en dicho proceso, cuando participamos en la gestión de los asuntos de interés público, también se entiende que *tenemos parte* del poder de decisión sobre nuestras vidas.

Esta investigación surge a raíz de un trabajo que se nos pide para la asignatura de *Procesos y Metodología de Participación Social*, que entra dentro del programa del Doble Grado de Sociología y Ciencias Políticas que estamos cursando en la Universidad Carlos III de Madrid. Durante los últimos años el distrito de Usera centra nuestro interés como investigadores, pues los tres vivimos ahí y por tanto formamos parte de la vecindad. Así pues, a lo largo de la presente comunicación trataremos de analizar el fenómeno de la participación vecinal a nivel local a través del estudio de un nuevo movimiento social que surgió en nuestro distrito durante el

¹ Alguacil, J., Basagoiti, M., Bru, P. y Camacho, J. (2011) *Experiencia y metodología para un modelo de Desarrollo Comunitario*. Madrid: Editorial Popular.

curso 2012-2013. Se trata por tanto de una oportunidad para nosotros de tomar parte en los procesos participativos que están activos en nuestro entorno más próximo, al mismo tiempo que reflexionamos sobre su funcionamiento y sobre su posible mejora.

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de que nuestro trabajo es parte de una asignatura de la universidad, tenemos la intención de continuar con él. Por ello, y dado que aún no ha sido contrastado, comentado, puntualizado ni transformado por la Marcha de los 7 Barrios (M7B), las ideas aquí expuestas deben entenderse como unas primeras reflexiones de una investigación en curso. En este sentido, tenemos la intención de comentarlo con los integrantes de la marcha. De este modo el resto de los participantes del proceso tendrán la oportunidad de trasladarnos sus observaciones al respecto y quizás así se pueda generar un cierto feedback entre la M7B y el trabajo que hemos realizado durante estos meses. De hecho ya hemos comentado las principales ideas con algunos de los integrantes pero nos gustaría poder organizar un ejercicio o reflexión colectiva acerca de los resultados que expondremos más adelante.

La (M7B) es un movimiento social surgido en el distrito de Usera a raíz del fuerte empobrecimiento que está sufriendo su población y de los serios recortes en materia de gasto y ayudas sociales —educación, sanidad, pensiones, servicios sociales, contraprestación por desempleo— que se están dando. Este movimiento surge gracias a la iniciativa de la Comisión de Participación de la Asamblea del 15M de Usera, la cual presentó la idea a la Asamblea y tras ser aprobada comenzó a darle difusión al proyecto y a buscar más colectivos del distrito que quisieran participar. En definitiva, se trata de varios grupos de vecinos y vecinas del distrito, procedentes de diversos partidos, organizaciones, movimientos sociales y personas a título individual, que decidieron en el 2012 unirse para organizar un cuerpo de movilización vecinal y tratar así de hacer frente, de forma conjunta, al ataque que está viviendo la ciudadanía, y concretamente la población de Usera.

El objetivo principal de nuestro trabajo ha sido realizar un análisis sobre los procesos, estructuras y dinámicas de participación que se dan en este movimiento social. Además al haber realizado otros trabajos enmarcados en el distrito de Usera, ser parte del propio barrio e incluso algunos de nosotros, haber participado en la

propia marcha durante el año pasado, ya contábamos con cierta base sobre el contexto y el desarrollo de la misma. En la presente comunicación nos centraremos sobre todo en la parte de nuestra investigación que consideramos que puede ser extrapolable a otros movimientos sociales para que así sea de utilidad a la comunidad investigadora que actualmente trata de entender y analizar todos estos nuevos procesos participativos que notamos cada vez más presentes en nuestra sociedad.

En un principio nos planteamos realizar una Investigación Acción Participativa (IAP), pero, finalmente, decidimos adoptar este tipo de investigación como enfoque, en vez de cómo método. De este modo nuestro trabajo puede ser entendido como un inicio de IAP. Sin embargo, es necesario destacar que está enmarcada dentro de un proceso participativo preexistente que ya tenía un recorrido propio previo. Nuestra investigación, por tanto, no es generadora de estructuras de participación, sino que su intención es integrarse dentro de un movimiento ya establecido y auspiciar un proceso de autorreflexión que sea útil para el mismo. Además una IAP debe realizarse de forma conjunta entre investigadores y actores implicados, reflexionándose de forma colectiva cada paso dado en la investigación y validándose continuamente sus resultados de forma participativa con los miembros de la comunidad. Sin embargo, en nuestro caso, dado que la marcha ya contaba con sus propios procesos y pautas de acción, consideramos contraproducente y poco ético intentar guiarla hacia esa forma de trabajo. Es por ello por lo que, hemos pretendido llevar a cabo el proceso contrario, es decir adaptar nuestra investigación a las necesidades del movimiento. De este modo nos hemos puesto a su disposición como investigadores y la M7B nos ha acogido, permitiéndonos integrarnos dentro de su estructura organizativa y dándonos la palabra como vecinos y vecinas.

En suma el enfoque y la metodología utilizados han sido planteados desde un punto de vista participativo y abierto, siendo la principal técnica utilizada la observación-participante. Así, nos presentamos ante el grupo, comenzamos a acudir a sus asambleas y llevamos a cabo algunas entrevistas con diferentes personas involucradas de forma activa tanto en el movimiento como en el tejido asociativo del distrito de Usera.

Es necesario destacar el papel de las asambleas, no solo como fuente de información para nuestro trabajo, sino como elemento fundamental dentro del propio movimiento. Constituyen, no solo su principal estructura organizativa, sino que se alzan como un elemento dinamizador del mismo, permitiendo la integración de

los diferentes grupos y partidos. De este modo son a su vez, nexo de unión y punto de encuentro físico de los diferentes participantes y se trata de un método de organización que permite suscitar una discusión participada en condiciones de igualdad y sin jerarquías preestablecidas en la que todos y todas tenemos oportunidad de participar. Son el motor del movimiento, y generan el debate y el consenso necesarios para su funcionamiento y evolución.

La primera asamblea a la que acudimos para presentarnos acabó tomando la forma de un diagnóstico de problemas de la M7B por parte de los propios participantes. Así pues, se han identificado en esta y en asambleas posteriores, dos problemas fundamentales. Por un lado se subrayó la falta de compromiso y se achacó a la ausencia de objetivos concretos, es decir motivaciones palpables. En este sentido, la escasa asistencia de los vecinos y vecinas del distrito supone un reto para los participantes activos de la M7B cuyo objetivo es que la gente vea la utilidad en el hecho mismo de movilizarse y de alimentar las redes de contacto entre los vecinos del barrio. Por otro lado también se ha constatado la ausencia de **un sólido tejido organizativo** que coordine los barrios del Sur de Madrid que estamos en situaciones similares (Carabanchel, Vallecas, Villaverde...), para poder hacer frente, de forma conjunta, a las circunstancias de pobreza y marginación que se imponen.

Dado que nos hemos puesto a disposición de la M7B, entendemos que nuestro trabajo debe perseguir y persigue los mismos objetivos que persigue el propio movimiento, y en este sentido el principal objetivo es alcanzar un modelo democrático que fomente la participación de los vecinos y vecinas dentro de los procesos políticos que están en marcha en Usera y en localidades cercanas. Además creemos que el análisis de la coyuntura política, social y económica que presentaremos a continuación puede ser en gran medida extrapolable a otros movimientos sociales y lugares de Madrid y de España.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

La falta de equipamientos y dotaciones sociales, añadido al problema de escasez y mala calidad de la vivienda y al desinterés de las instituciones por solucionar dichos problemas, provocan que desde los años 70 comience a surgir un movimiento asociativo vecinal, que batalla por la mejora del distrito de Usera. Es gracias a la lucha vecinal, por lo que se consigue que el distrito empiece a equiparse y remodelarse, no sin mucho esfuerzo de sus habitantes que, literalmente, llevan a

cabo una batalla campal por sus derechos. Así durante los años 90, aprovechando el auge económico y ya con Usera configurada oficialmente como distrito, se lleva a cabo una gran inversión en equipamientos e infraestructuras.

Este gran crecimiento económico del país unido a la expansión de la sociedad de consumo y a la creciente individualización de la ciudadanía, rompe el desarrollo de los procesos participativos a nivel general. De este modo empieza una época de declive de la movilización social del barrio que reduce la participación ciudadana y en consecuencia, el papel de las asociaciones y grupos establecidos a nivel de barrio. No será hasta los primeros años de crisis económica cuando comience a resurgir el movimiento ciudadano.

En la actualidad, a partir del estallido de la crisis económica, nos encontramos con una expansión a nivel nacional de los procesos participativos, en particular en el ámbito local. Tras el surgimiento del movimiento 15M en mayo de 2012 existe cada vez más una mayor voluntad por parte de la ciudadanía de participar en los procesos políticos y en la toma de decisiones ya no sólo a nivel nacional, sino en su entorno más cercano, en lo local. Sin embargo hasta ahora las instituciones no han mostrado interés en canalizar estas demandas y transformar el sistema democrático representativo en un sistema democrático participativo. Es por ello por lo que creemos que iniciativas como este movimiento, que tratan de organizar y promover un sistema de participación ciudadana en la toma de decisiones, favorecen la creación de una nueva ciudadanía más participativa y proactiva. Sin embargo, este renovado deseo de participación tiene un carácter fuertemente defensivo. El creciente empobrecimiento y la pérdida de derechos han provocado que los nuevos movimientos sociales y las asociaciones de barrio se vean forzados a articular su acción reaccionando ante las políticas de la administración. De modo que las movilizaciones no se realizan de forma *proactiva*, en el sentido de reivindicar un nuevo modelo de barrio, de ciudadanía y de economía más democrática así como la consecución de mejoras sociales, sino que creemos que es básicamente *defensiva*, pues pretende evitar que se pierda lo que hasta ahora se había conseguido.

Esta participación, entendida como defensiva, genera ciertos problemas a la hora de crear un tejido asociativo permanente y estable que permita consolidar el movimiento y genere adhesión por parte de los vecinos. De este modo la participación es, en muchos casos, difusa e intermitente, configurándose unas estructuras que nosotros hemos catalogado como «flotantes».

Entendemos las *estructuras flotantes*, como el establecimiento de vínculos organizativos, basados en un compromiso de carácter espontáneo y discontinuo, entre algunos de los diversos grupos que conforman la ciudadanía activa de una determinada localidad. Hablaremos por tanto de «estructuras flotantes» cuando en un determinado proceso de movilización social, los lazos políticos del grupo que decide enfrentar una problemática de forma conjunta, aún no han logrado consolidarse en el tiempo, ni crear una sólida identidad grupal capaz de promover la adhesión de nuevos actores. Es decir, cuando aún no se hayan logrado consolidar unas firmes estructuras de organización vecinal, pero se siga manteniendo un cierto núcleo de cooperación e interacción con unos objetivos comunes.

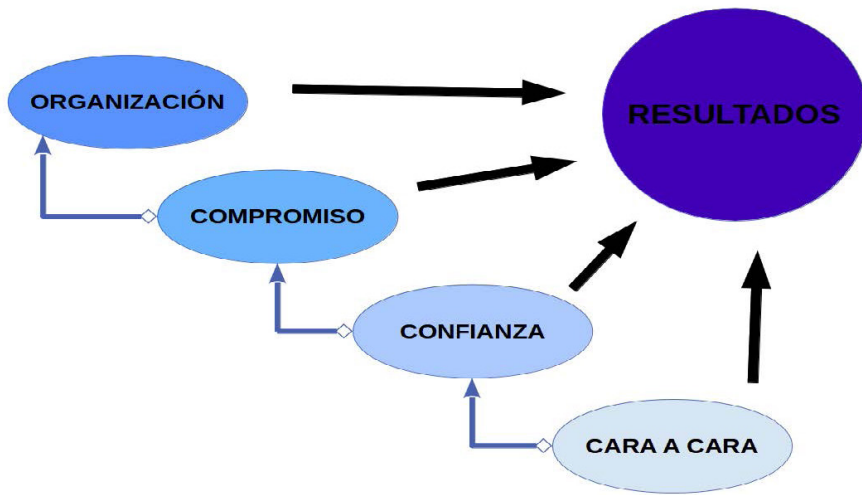
En esta línea, creemos que el rumbo que está tomando la marcha si bien puede ser acertado para el corto y medio plazo, no lo es tanto a largo plazo. Si queremos generar lazos de confianza y compromisos sólidos entre los vecinos, creemos que se debería tener en cuenta el largo plazo y estructurar nuestra actuación en el distrito de cara al futuro. Así pues, a grandes rasgos creemos que la pregunta clave que debería plantearse la asamblea y que en cierto modo «está en el aire», sería ¿cómo podemos transformar estas *estructuras flotantes* en estructuras más sólidas?, y, ¿cómo podríamos pasar de una situación defensiva a una situación de organización proactiva y efectiva? A continuación expondremos nuestra propuesta.

La participación es un proceso que debe aprenderse. Como sociedad no estamos acostumbrados a participar de forma colectiva en el entorno que nos rodea y por ello este proceso debe ser lento. La urgencia social que vivimos en la actualidad fuerza a acelerar este proceso, dificultando la labor de inclusión y la consolidación de una *estructura sólida* que permita canalizar y asentar la participación. Las *estructuras flotantes* que caracterizan a la marcha aún no son lo suficientemente estables como para generar una *identidad y conciencia comunes* que permitan identificarse con ella y con sus valores y en consecuencia, alcanzar los objetivos que se propone. La marcha se enfrenta al reto de transformar las estructuras flotantes en estructuras sólidas y estables, que generen, *confianza, adhesión e identidad* y permitan a los vecinos *sentirse parte* de ellas.

Creemos que para ello es fundamental la *comunicación* constante con los vecinos y el *trabajo a pie de calle*. Es necesario que sean los propios vecinos quienes tomen las riendas del proceso para así sentirse parte y participar activamente en él. Las encuestas que se elaboraron en la última asamblea para detectar las necesidades y prioridades del barrio son un primer paso en esta dirección. La idea es hacer encuestas y organizar acciones puntuales en el distrito que permitan abrir espacios

de debate entre los vecinos y vecinas, al mismo tiempo que se da a conocer el movimiento y se informa sobre la situación que atraviesa el distrito. Mediante ellas, no sólo se trata de recoger información y hacer partícipes a los vecinos en el rumbo que debe tomar la marcha, sino de interactuar con los ellos, y *conocerse mutuamente*. De este modo pretende generarse una relación de confianza con y entre los vecinos que les incite a comprometerse dentro de un proyecto común, pero que sea efectivo, es decir que logre alcanzar los objetivos que se propone.

Así pues, para resumir el razonamiento que hemos venido exponiendo hasta ahora, presentamos el siguiente esquema:



Transformación de estructuras flotantes en sólidas.

El contexto actual de ataque constante a nuestros derechos y recorte de prestaciones y servicios, así como el creciente individualismo en nuestra sociedad dificulta este proceso. Por ello nos preguntamos si este tipo de estructuras flotantes que están surgiendo a nivel local responden a la urgencia social del momento o si pueden estar sentando las bases de una futura expansión de los movimientos participativos en el ámbito local. ¿Es posible que estas estructuras se estabilicen y se expandan de cara al futuro?

Partiendo de esta última idea, nosotros entendemos que una *solidificación* de las estructuras que ahora son flotantes, siguiendo el esquema propuesto, nos podría permitir generar una cultura participativa a nivel local que normalizaría la participación democrática, asimilándola como un proceso cotidiano. De este modo la

participación dejaría de ser defensiva y se convertirá en proactiva, generando nuevas estructuras, o mejor dicho solidificando las estructuras flotantes que ya han surgido. La participación se entendería no sólo como un fin en sí mismo, al ser fuente de relación y comunicación entre los ciudadanos, sino también como un proceso que nos puede permitir tomar parte en los problemas de nuestro entorno más próximo. Los ciudadanos seríamos partícipes en la elaboración de las políticas públicas y en la organización de la vida económica a nivel local y no meros receptores, en un proceso de descentralización del poder que nos permita tomar parte y ser parte de las decisiones colectivas que nos afectan, de forma igualitaria. Esto en cierto modo también implicaría romper con la tendencia individualista, aprendiendo a respetar las opiniones contrarias, a buscar los puntos de encuentro, a ceder, a cuidarse mutuamente, a preocuparse por el vecino y por la vecina, a ser responsables de nuestras propias decisiones. En definitiva, se trata de aprender a ser libres, y como ya dijera Clara Campoamor allá por 1931 en referencia al derecho de sufragio femenino, «*la libertad se aprende ejerciéndola*».

BIBLIOGRAFÍA

- ALGUACIL, J., BASAGOITI, M., BRU, P. y CAMACHO, J. (2011): *Experiencia y metodología para un modelo de Desarrollo Comunitario*. Madrid: Editorial Popular.
<http://lamarchadelossietebarrios.wordpress.com/>. Consultado por última vez el 30 de enero de 2014.

2.3. Investigación participativa para el análisis de espacios de participación ciudadana

Inés Gil-Jaurena
UNED, inesgj@edu.uned.es

Héctor Sánchez-Melero
UNED, hsanchez@invi.uned.es

En un contexto actual en el que la ciudadanía activa se presenta como objetivo educativo fundamental y en el que los espacios de participación se transforman al tiempo que lo hace la sociedad misma, presentamos un avance del proyecto de investigación en el que venimos trabajando desde diciembre de 2012. Titulado «Espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa» (ref.: 2012V/PUNED/0005) y financiado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en este proyecto nos interesa analizar, desde una perspectiva educativa, diferentes espacios de participación ciudadana (Gil-Jaurena, López-Ronda y Sánchez-Melero, 2013), indagando acerca del potencial pedagógico y la capacidad de empoderamiento de la ciudadanía presentes en estos espacios.

Nuestro planteamiento de partida es que los diferentes espacios de participación tienen una dimensión pedagógica que contribuye a la conformación de una mejor ciudadanía, y, por tanto, es preciso analizarlos para aprovechar el potencial de estos espacios para la creación de sociedades más democráticas y justas.

Los objetivos específicos que guían la investigación en sus diferentes etapas son los siguientes:

- Revisar el marco teórico y enfoques actuales sobre participación ciudadana.
- Identificar espacios de participación ciudadana.
- Describir y analizar espacios de participación ciudadana seleccionados (institucionales y sociales), y estudiar las interrelaciones entre ellos.
- Proponer estrategias educativas relacionadas con la participación ciudadana.

El proyecto plantea la generación de propuestas educativas en torno a la participación, derivadas del trabajo realizado a lo largo del mismo y contando con la colaboración de los propios participantes. Para ello se parte de la identificación, descripción y análisis de los diferentes espacios de participación ciudadana que enmarcan la reflexión y las acciones propias del ejercicio de la ciudadanía, y en los cuales se aprende y se desarrolla la participación.

El estudio de estos espacios desde una perspectiva educativa parte de los resultados de un proyecto de investigación desarrollado entre 2009 y 2012, «Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas», coordinado por el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural (UNED) y financiado por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i (investigación, desarrollo e innovación) de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación de España (ref.: EDU2009-09195). Los resultados obtenidos (Aguado, Ballesteros, Mata y Sánchez-Melero, 2013), entre otros aspectos, destacan por un lado que el aprendizaje de la ciudadanía se realiza en diversos espacios —sobre todo en aquellos donde se pone en práctica el ejercicio de la ciudadanía, como son los espacios en que actúan iniciativas sociales y ciudadanas (Úcar, 2006; Gil-Jaurena, Aguado, Mata y Ballesteros, 2011; Mata y Ballesteros, 2011)—, y por otro que estos movimientos sociales son por sí mismos y en muchos casos punta de lanza del ejercicio ciudadano crítico, participativo y transformador, siendo por ello modelos excepcionales para aprender esta práctica ciudadana.

La conceptualización de «ciudadanía» implicada en los espacios de participación y a promover desde una perspectiva educativa es una ciudadanía *crítica, participativa y transformadora* (Mata, Ballesteros y Padilla, 2012 y 2013; Gil-Jaurena, 2012). Esta forma de entender la ciudadanía deriva asimismo del proyecto de investigación que antecede al que desarrollamos actualmente. Se plantea en el trabajo comentado de Aguado *et al.* (2013) —entre otros aspectos— que los movimientos sociales y las iniciativas ciudadanas son en sí mismas escuelas de ciudadanía, y se les insta a que se hagan conscientes de este rol y lo ejerzan. El estudio de los espacios de participación donde desarrollan sus acciones puede servir de posibilitador de esta toma de conciencia, e incluso de generador de acciones educativas en el ejercicio de la ciudadanía. Es por ello que estos espacios se convierten en foco de la investigación que desarrollamos actualmente.

Las primeras etapas del proyecto incluyen la revisión conceptual y la elaboración de un mapa de espacios de participación en la ciudad de Madrid (España). La elaboración del mapa se entiende como un paso previo necesario para obtener

una panorámica de los espacios existentes y profundizar, realizando trabajo de campo, en el análisis de algunos de ellos (Gil-Jaurena y López-Ronda, 2013).

El proyecto parte de la idea de promover la participación desde una triple perspectiva: como tema de estudio, como metodología de trabajo y como resultado esperado tras el desarrollo de este proyecto (Gil-Jaurena, Sánchez-Melero y López-Ronda, 2013).

Desde la perspectiva metodológica de investigación participativa, se busca la participación en todas las fases; si bien esto «complejiza» los procesos de la propia investigación al presentar ciertas especificidades y condicionantes (disponibilidad, actitud colaborativa, etc.), la dotan de una validez añadida al encontrarse diferentes agentes vinculados a espacios de participación ciudadana colaborando en la conceptualización, el diseño de los instrumentos de recogida de información y los resultados de la investigación. Se busca, de este modo, que los procesos y resultados del proyecto sean significativos y transformadores desde la perspectiva de los implicados (Fals Borda, 1993; Villasante, 2006). Por tanto la participación, como metodología de trabajo, ha impregnado el proyecto en su conjunto. Hay que señalar, por ser relevante desde el punto de vista del trabajo participativo, la necesidad de otorgar la capacidad de decisión a las personas participantes, lo que supone estar abierto a la adaptación de los planteamientos iniciales.

Una ciudadanía activa, en el sentido que se ha definido anteriormente, pasa por la recuperación del espacio político por parte de los y las ciudadanas (Mouffé, 1999) e implica una redefinición de lo que constituye la esfera pública, así como modelos alternativos de participación que vayan más allá de la representatividad. Algunos de los escenarios en los que se está reconstruyendo esta ciudadanía son los procesos de desarrollo comunitario, los presupuestos participativos, la autogestión o los nuevos espacios de participación política propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (e-democracia). El estudio de la participación ciudadana se vincula con el análisis de los espacios que se constituyen como escenarios de la dimensión pública en nuestras sociedades.

La utilización de una metodología etnográfica, focalizada en el estudio de casos, responde a la capacidad de profundizar en el caso elegido y de concebirlo de manera procesual, ventajas proporcionadas por el carácter cualitativo de esta metodología. Asimismo, la elección de esta metodología se fundamenta en la posibilidad de integrar en el propio caso de estudio a los informantes-participantes en el mismo. Dado el tema de estudio (la participación), la metodología etnográfica se considera una forma de aproximación idónea. La diversidad de espacios de participación, a los que

se han de añadir aquellos de carácter institucional —es decir, promovidos desde la administración local u otras instituciones oficiales—, ofrece un escenario abierto a indagar en torno a su carácter educativo. Son criterios que tenemos en cuenta para la selección de los casos de estudio los siguientes (Rodríguez *et al.*, 1996: 99):

- Como *oportunidad para aprender*, se seleccionarán espacios a los que se puede tener fácil acceso (accesibilidad), en los que la relación con los informantes se prevea buena, se permita la presencia de los investigadores durante el tiempo pertinente (disponibilidad) y haya probabilidades de que se den en ese contexto aproximaciones al concepto de ciudadanía crítica, participativa y transformadora.
- *Variedad*: se elegirán espacios con características diversas: en diferente ubicación, con mayor y menor número de participantes, diversos en cuanto a temática principal, etc.
- *Equilibrio*: de forma complementaria al criterio anterior, se seleccionarán espacios que en su conjunto cubran un amplio espectro de características en cuanto a formas de organización, perfil de participantes, entorno, etc.

El trabajo de campo se plantea de manera abierta, puesto que la variedad de espacios y experiencias a analizar requiere de aproximaciones diferentes, triangulación de técnicas e instrumentos de recogida de datos. El trabajo colaborativo y participativo también facilita el acceso al campo de estudio, poniendo en contacto al personal investigador con lugares de difícil acceso sin los contactos previos (Gil-Jaurena y López-Ronda, 2013).

Sobre el contenido e información a recabar acerca de los espacios de participación, un elemento fundamental en el proceso de estudio planteado es la búsqueda de una significación común de la información a recoger. En este sentido, es necesario tener en cuenta nuestros intereses como grupo de investigación y aquellos que puedan interesar y resultar útiles a las personas y grupos a quienes se dirige el mapa y el análisis de los espacios; intereses que pueden ser convergentes o no, y que procuraremos armonizar para optimizar los resultados del proyecto.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La incorporación al equipo de investigación de estudiantes de doctorado, máster o prácticas de investigación ha resultado en una ampliación del escenario geográfico previsto inicialmente, y que ya no se limita a la ciudad de Madrid.

Los diversos espacios de participación serán analizados como estudios de caso desde dos enfoques:

- uno, que pretende la caracterización, comprensión y aprendizaje de los diferentes espacios y procesos de participación social estudiados.
- otro, desde un enfoque transversal, en el que se analiza la continuidad y discontinuidad de los espacios, las interrelaciones entre ellos y su enmarque en redes ciudadanas.

Para la validación del análisis se contará con la participación de los informantes clave que hayan sido entrevistados en el trabajo de campo. La devolución de este análisis inicial permitirá recoger modificaciones y propuestas que permitan la redacción y presentación definitiva de los estudios de caso.

En cuanto a resultados esperados, la elaboración de propuestas educativas —en último término y como fin del proyecto— supondrá la consideración del rol del educador en general y del educador social en particular, en cuanto a su papel mediador y facilitador de relaciones y de procesos en el camino del aprendizaje de la ciudadanía crítica, participativa y transformadora.

El proyecto finaliza generando propuestas de carácter educativo, a través de la celebración de unas jornadas de reflexión conjunta, con el fin de construir un significado compartido en torno a los procesos de participación ciudadana y a su promoción y mejora. Dado el enfoque educativo del proyecto, se elaborarán de forma colaborativa con los informantes una serie de propuestas educativas que contribuyan al fomento de la participación ciudadana en espacios institucionales, sociales, físicos y virtuales, al aprendizaje de la ciudadanía activa y a la confluencia de espacios de participación.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T.; BALLESTEROS, B.; MATA, P. y SÁNCHEZ-MELERO, H. (2013): Aprendizaje de la Ciudadanía Activa: propuestas educativas, en *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*. Alicante: AIDIPE / Universidad de Alicante, 35-42.
- FALS BORDA, O. (1993): *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- GIL-JAURENA, I. (2012): Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio, en S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte (coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social*. Valencia: Nau llibres, 223-230.

- GIL-JAURENA, I.; AGUADO, T.; MATA, P.; BALLESTEROS, B. (2011): Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa, en *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*. Zaragoza (España), 26-28 octubre.
- GIL-JAURENA, I. y LÓPEZ-RONDA, S. (2013): Investigación participativa para la elaboración de un mapa de espacios de participación ciudadana, en *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*. Alicante: AIDIPE / Universidad de Alicante, 61-66.
- GIL-JAURENA, I., LÓPEZ-RONDA, S. y SÁNCHEZ-MELERO, H. (2013): Investigación sobre espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa, en *6º coloquio Animación Sociocultural RIA*. París, 29-31 Octubre.
- GIL-JAURENA, I.; SÁNCHEZ-MELERO, H. y LÓPEZ-RONDA, S. (2013): La participación como clave en la investigación de espacios de aprendizaje de la ciudadanía, en Susana Torío *et al.* (coords.). *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 84-88.
- MATA, P. y BALLESTEROS, B. (2011): Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social. *Revista Quaderns Digitals*, 69. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11050&PHPSESSID=2d79999838a38f990f8a4d470cc88189
- MATA, P.; BALLESTEROS, B. y PADILLA, M.^a T. (2012): Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje, en Nicolás Alba Fernández *et al.* (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada Editora. Vol. 2, 131-138.
- (2013): Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación*, 25(2), 49-68.
- MOUFFÉ, C. (1999): *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ÚCAR, X. (2006): Investigación participativa sobre espacios públicos y educación cívica. *Revista Iberoamericana de Educación (edición digital)*, 39/4. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias132.htm>
- VILLASANTE, T. R. (2006): *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.

2.4. Investigación-Acción Participativa: Construyendo redes sociales desde el asociacionismo y la participación social

Aitor López González, UNED
alopez2755@alumno.uned.es

La propuesta que quiero realizar al equipo de este seminario está basada en el trabajo colectivo de investigación que centra el protagonismo en la comunidad para la generación de conocimiento y de empoderamiento: la Investigación Acción Participativa (I.A.P.). Desde las ciencias sociales ésta orientación investigadora tiene una doble función: la investigación de la realidad social a través de la participación del tejido social y ciudadano y un modelo de intervención en la comunidad que promueve el empoderamiento social y la construcción de redes sociales necesarios para la salud, el bienestar y la mejora en la calidad de vida de las personas.

Para delimitar y contextualizar la metodología de la Investigación-Acción Participativa podemos utilizar las siguientes definiciones:

«[...] método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social. El método de la investigación-acción participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora». (Eizagirre, M. y Zabala, N. 2005-2006)

En esta definición, se puede valorar la potencialidad de este instrumento de investigación para la inclusión y el protagonismo de la población en el análisis de las necesidades (necesidades implícitas y explícitas) y la oportunidad que brinda para crear espacios y redes donde poder dialogar y desarrollar propuestas que permitan mejorar la calidad de vida de los y las ciudadanas. En definitiva, los ciudadanos y las ciudadanas se convierten en los y las protagonistas de los cambios y transformaciones de la sociedad democrática.

«Estrategia para dar poder a los sectores que han sido excluidos intencionalmente de participar en la creación de una nueva sociedad, con el fin de que aquellos puedan asumir las tareas necesarias para lograr mejores condiciones de vida» Park, P. (1989) en Salazar M.C. (2006).

La aportación de Peter Park, permite valorar la capacidad que tiene la I.A.P. como estrategia de intervención con la población que ha sido excluida por el tipo de organización social en la que estamos inmersos. Es una intervención que alcanza el nivel macrosistémico y estructural del sistema social y que promueve la transformación de las relaciones asimétricas entre personas, a través del empoderamiento de las clases populares.

Una vez definido el marco y las bases de la I.A.P. me gustaría presentar el inicio de una I.A.P. que en la actualidad se está desarrollando en el Distrito del Rastro a raíz de la participación y la voluntad del personal técnico de la Asociación Transiro Comunitario y de la dirección del Centro Cultural la Corrala: Museo de Artes y Tradiciones Populares.

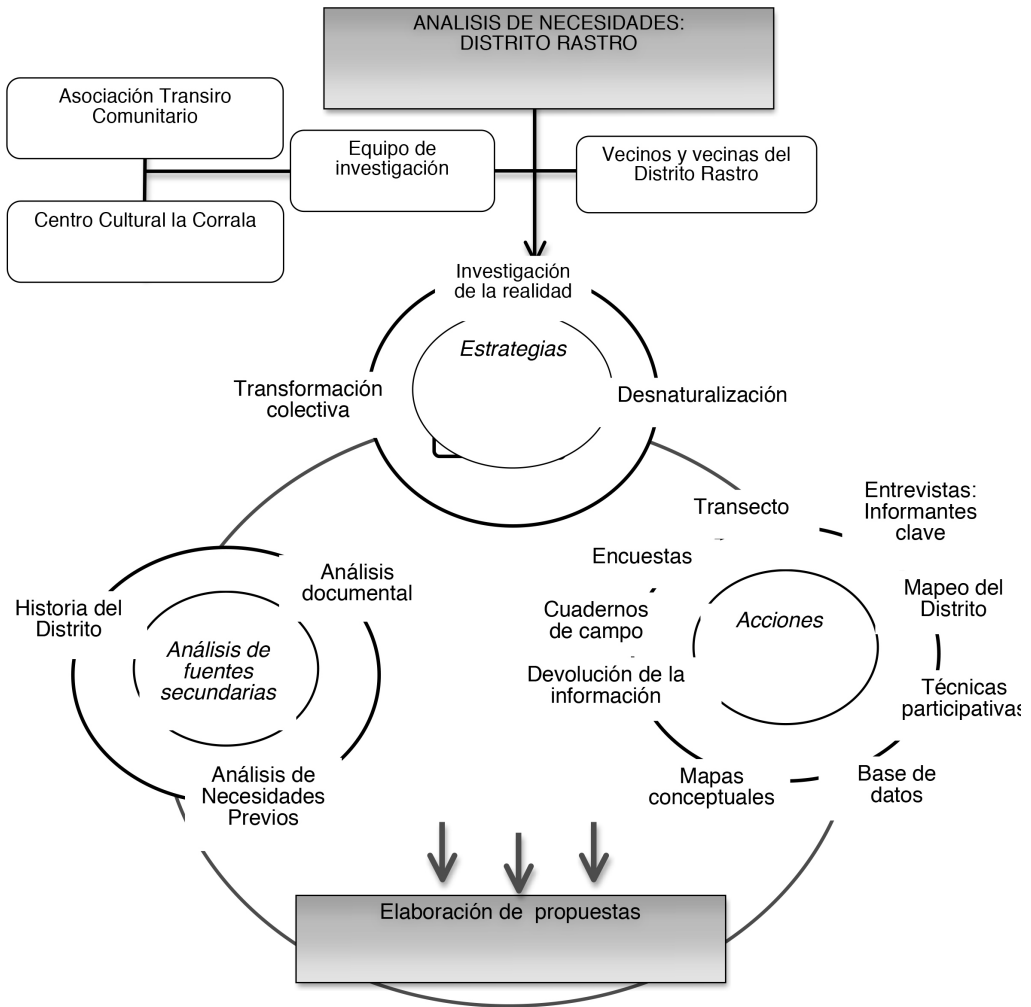
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL DISTRITO DEL RASTRO

Esta investigación se encuentra en las primeras fases del Análisis de Necesidades de la Realidad del Distrito del Rastro, de tal manera que es una oportunidad poder conocer, analizar y valorar la acción de esta metodología de investigación desde su inicio.

La primera fase fue el contacto entre la Asociación Transiro Comunitario y el Centro Cultural de la Corrala, en las primeras reuniones se pusieron en común la problemática del Distrito y del propio Centro Cultural: Inactividad cultural del Distrito relegada a otros más cercanos (Lavapiés y Latina) y la falta de contacto del Centro con el tejido social de la comunidad en la que se sitúa.

Ante esta realidad percibida desde la dirección del Centro Cultural el equipo técnico de la Asociación generó una estructura «a priori» para entrar al campo de investigación y comenzar a tomar contacto con la población.

El siguiente esquema muestra una síntesis del diseño creado:



Diseño «a priori» del Análisis de Necesidades de la Realidad

Este esquema, elaborado *ad hoc* para este formulario, está basado en la elaboración del Análisis de Necesidades de la Realidad del equipo técnico que sirve como base de actuación e introducción al campo. Como se observa, la relación entre los tres ejes es vertical y a su vez horizontal, es decir, situar las estrategias arriba proporciona las líneas de actuación que, a través del análisis de fuentes secundarias y de las acciones dentro del campo de investigación, pretenden generar el conocimiento necesario para poder elaborar unas propuestas que den respuesta a las necesidades recogidas; y a su vez muestra como estos tres ejes tienen una interrelación.

ción que retroalimenta las actuaciones y modifica las líneas que «a priori» han podido diseñarse con el fin de adaptar el análisis a una realidad en constante cambio.

Detallando el esquema, en los ejes delimitados también existen interrelaciones que permiten que la información y conocimiento generado y construido pueda aprovecharse para adaptar el proceso del Análisis.

A continuación se describirán los ejes para comprender su grado de interrelación y conexión y mostrar la intencionalidad de los mismos:

Estrategias

- *Investigación de la realidad*: Conocer el contexto próximo al Centro Cultural de la Corrala y del Distrito del Rastro, es una estrategia amplia que aborda tanto el espacio como colectivos y ciudadanía que facilitan la información para tener una visión holística del campo de estudio.
- *Desnaturalización*: Problematizar la realidad a través de la participación conjunta de colectivos, ciudadanos y ciudadanas e investigadores. El motivo de esta intención se dirige al cuestionamiento de las interacciones de estos tres actores sociales entre/con el Distrito, así como de los motivos implícitos que sustentan ciertas problemáticas sociales.
- *Transformación colectiva*: La transformación colectiva es una intención transversal en el proceso que se puede observar en los anteriores estrategias con acciones y técnicas específicas que promueven el cambio y la transformación de la realidad social: Técnicas grupales para la problematización, búsqueda de información histórica del distrito, generación de redes con y entre el tejido social y ciudadano y devolución de la información obtenida.

Análisis de fuentes secundarias

- *Historia del Distrito*: Conocer su historia permite dar sentido a los acontecimientos en los que la realidad discurre, así como las interrelaciones entre la ciudadanía, con su espacio y las instituciones.
- *Análisis Documental*: Ligado al anterior punto, con el matiz de que estos documentos facilitarán situar la realidad actual con datos sociodemográficos facilitados por asociaciones e instituciones.

- *Análisis de Necesidades Previos*: Estudios previos realizados en el mismo contexto o en espacios cercanos que puedan aportar información tanto de los puntos anteriores, como de colectivos diana o necesidades recogidas ya en la comunidad.

Acciones (están recogidas las más utilizadas en el proceso)

- *Entrevistas informantes clave*: De gran utilidad para recabar información de agentes sociales que participan en el Distrito y de ciudadanos y ciudadanas con larga trayectoria vivencial en el Distrito que puedan aportar experiencias y anécdotas.
- *Transecto*: Es una técnica que permite «transitar» por un territorio junto a un/una informante clave, con la intención de que nos vaya descubriendo la dinámica habitual del Distrito, los puntos de encuentro y agentes/colectivos sociales de la comunidad.
- *Mapeo de Colectivos*: Localización y contacto con asociaciones y colectivos sociales formales e informales que se reúnen en el Distrito.
- *Encuesta*: Adquisición de información, a través de preguntas tipificadas con una muestra representativa sobre una cuestión determinada (p.ej. Delimitación geográfica del Distrito Rastro) para su posterior análisis cualitativo y/o cuantitativo.
- *Técnicas participativas*: Técnicas colectivas que requieren un espacio común, u tiempo determinado y la presencia de diferentes colectivos y/o ciudadanos y ciudadanas; con la finalidad de trabajar distintas temáticas a través de diversas dinámicas (p.ej. Técnicas proyectivas como el teatro, el sociodrama, etc.)
- *Cuaderno de campo*: Diario que recoja las experiencias del proceso de Análisis de Necesidades, por parte de miembros del equipo de investigación.
- *Base de datos*: Elemento necesario para la sistematización de la información generada en las diferentes fases y momentos del Análisis de Necesidades.
- *Mapas conceptuales*: Sistematización de las relaciones y definiciones de conceptos que serán trabajados durante el proceso.
- *Devolución de la información*: Elemento esencial para que la comunidad pueda informarse de las etapas del proceso o de los resultados del mismo, con la finalidad de elaborar propuestas o planes de actuación que transformen las problemáticas y necesidades percibidas por la propia población.

Para finalizar, la separación actual del equipo de investigación y los y las vecinas del Distrito no es casual, ya que el equipo técnico se encuentra en estos momentos, en la fase de familiarización con los espacios, colectivos y ciudadanos/ciudadanas de la comunidad (Análisis histórico del Distrito Rastro, observación de los lugares de encuentro y reunión, mapeo de colectivos y delimitación del Distrito). Mientras se siga avanzando en las siguientes fases, se espera la incorporación y participación del tejido social en el Análisis de Necesidades como parte del equipo de investigación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados aún son escasos en esta investigación, de momento lo que se han podido dar son productos generados por el equipo para comenzar con el Análisis de Necesidades:

- Constitución del equipo de investigación y creación de un espacio virtual de comunicación e intercambio.
- Plan de Investigación-Acción Participativa anual.
- Encuesta sobre la Delimitación Geográfica del Distrito del Rastro por parte de la población residente. El motivo de esta encuesta, parte del interés en conocer:
 - *Mapa adjunto*: ¿cuál es la delimitación subjetiva del «barrio» por parte de los residentes del Distrito del Rastro?
 - ¿cómo denominan esa delimitación?
 - Datos sociodemográficos: Sexo, edad, nacionalidad, calle y en caso de no ser residente el motivo por el que transita por esta zona.

Los resultados esperados con la encuesta están encaminados a la identificación de la población con su «barrio» para delimitar el campo de actuación y tener un primer contacto con colectivos/agentes sociales que participan en el barrio, así como colectivos en riesgo y grupos invisibles y estigmatizados.

De igual modo las conclusiones generales del proceso son precipitadas, solo puede definirse una conclusión del equipo en torno a la encuesta tras el pilotaje de la misma:

- Modificación del mapa por uno que mostrase mayor amplitud de calles y evitar que la tipología del mapa condicione en exceso la selección e identificación de la población.

Como valoración del proceso y de las etapas iniciales, se ha de plantear las siguientes dificultades percibidas:

- Los tiempos de investigación por parte del equipo: organización, reparto de tareas, etc.
- El espacio en torno al que poder coordinarse: incertidumbre semanal en cuanto al espacio de reunión.
- Financiación económica del proyecto: complicaciones para poder sacar financiación en las primeras etapas y la realización de los primeros talleres.

Aun con estas dificultades existen oportunidades y potencialidades dentro del equipo que permiten continuar en el Plan anual y dirigirse hacia los objetivos planteados.

BIBLIOGRAFÍA

- EIZAGUIRRE, M. (2005–2006): Educación popular. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al desarrollo. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/83> (fecha de acceso: 12 de diciembre del 2012)
- SALAZAR, M. C. (2006): *La investigación-acción participante: Inicios y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular

3. ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Teresa Aguado Odina,
Grupo INTER, UNED

En esta sección se han presentado cuatro experiencias que son ejemplos muy adecuados de estrategias participativas de intervención sociocultural. Estrategias son aquí entendidas como conjuntos de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Su carácter participativo significa que llevan asociado un ejercicio de poder, de influencia y que se toma conciencia del mismo.

Las estrategias participativas que aquí se presentan están orientadas a la intervención socioeducativa, es decir, a abordar problemas o situaciones que atañen a la sociedad. Al hablar de intervención se alude al analizar el comportamiento humano como criterio para evaluar el cambio y el logro de los fines propuestos. Las cuatro propuestas analizadas en este apartado responden con carácter general a estas ideas sobre las estrategias participativas de intervención socioeducativa, si bien presentan características específicas. Vamos a verlo en detalle de forma que podamos conocer mejor sus aportaciones.

En un primer acercamiento se constata cuál es el lugar, la posición desde los que el autor o autora aborda la experiencia descrita. En dos casos, se habla en primera persona y la situación narrada interpela directamente a cada uno de ellos, dicen Natascha y Jara, respectivamente,

«testimonio mi experiencia y tomo conciencia de ella», «devolver una parte de mi ser asfixiado»,

La acción es sobre uno mismo y permite ejercer el poder de reflexión y actuar sobre las propias ideas, motivos y experiencias. Las decisiones que se adoptan a partir de esa reflexión afectan también a otros; ya sean los entrevistados, o los participantes en la experiencia a los que nos referimos. En otros dos casos, los autores hacen y reflexionan para otros; ya sea en un módulo-taller de sensibilización anti-racista, un programa de convivencia en institutos, o una red social que elabora un

periódico escolar. La mirada se pone sobre los otros, y afecta al propio pensamiento sobre lo que hacemos y somos.

La perspectiva intercultural está presente en el reconocimiento de la diversidad como normalidad y al poner el foco en la comunicación humana. Así, «El teatro testimonial como ejercicio de educación intercultural», quiere que se oigan las voces ausentes en los medios de comunicación convencionales. El testimonio de la propia experiencia es una forma de tomar conciencia de ella y darle valor,

«que anónimos actores sean protagonistas de sus historias y a la vez se representen a sí mismos.»

Aquí comunicación significa participación ya que implica tomar conciencia de nuestro saber, poder e influencia.

En «Transformando miradas: viento de montaña», se nos dice que

«el diálogo de las diferencias en su encuentro y comunicación con la otredad nos lleva a construir unos significados y abrirnos a opciones para construir una nueva realidad».

En «Sensibilización antirracista. Una propuesta en construcción», se busca la cercanía, apertura e implicación; se busca lo que nos une. La pregunta que se plantea para ser respondida por todos es ¿qué está sucediendo en nuestro pueblo?, ¿qué podemos hacer? En «Pon en marcha tus ideas y cibercorresponsales» tiene como meta generar convivencia positiva en institutos de secundaria utilizando espacios y tiempos de recreo. Se busca provocar empatía, solidaridad y cooperación. La idea de comunicación responsable se traduce en entrevistas a personajes conocidos y a responsables de los medios de comunicación.

Ya sea desde uno mismo para otros o desde las preguntas planteadas por otros que nos hacen pensar, las cuatro experiencias propuestas ponen de manifiesto la importancia de nuestros propios saberes. Sabemos y es preciso decir lo que sabemos y compartirlo. Las cuatro experiencias descritas en este apartado son ejemplos de cómo crear espacios y tiempos para hacerlo posible.

3.1. Sensibilización antirracista. Una propuesta en construcción

José María Urquijo Borde, UNED,
jurquijo2@alumno.uned.es

«*Umuntu, nigumuntu, nagamuntu*»
(Una persona es una persona a causa de las demás)
Concepto zulú

Si analizamos el discurso educativo, en reiteradas ocasiones se hace referencia a la implicación de la comunidad en la escuela y viceversa. Estando de acuerdo con ello, podemos advertir una distancia significativa entre discurso y praxis.

Con el objeto de realizar una pequeña aportación para acortar esa distancia, realizamos esta propuesta, cuyo punto de partida podemos centrarlo en la comunidad. Una comunidad compuesta por personas diversas y punto de encuentro de diferentes culturas; en definitiva, una comunidad multicultural.

La propuesta que presentamos está pensada para su desarrollo tanto en escenarios educativos formales como informales, al entender que todas las personas desarrollamos procesos educativos a lo largo de toda la vida y en contextos muy diversos.

De la misma forma, pretendemos que el proceso de re-pensar el racismo tenga una dimensión más integradora, buscando la implicación de agentes educativos, sociales y personas, lo que posibilitará la extensión de una práctica de respeto a la diversidad, de conocimiento del otro, de construcción cultural y de desactivación de determinadas resistencias sociales que existen en relación a las diferentes personas y grupos culturales que interaccionan en el espacio social en que nos desenvolvemos.

Si bien esta propuesta no ha sido llevada aún a la práctica, hemos desarrollado un proceso de discusión participada con personas del mundo de la docencia, de organizaciones del Tercer Sector y movilizadas en torno a la lucha antirracista, con el objetivo de recoger sus aportaciones, analizar los beneficios que aporta esta propuesta así como las posibles dificultades con las que se puede encontrar, además de

valorar la posibilidad de su puesta en práctica. Asimismo, queremos aprovechar el marco y la oportunidad que nos brinda este Seminario como espacio de enriquecimiento de la propuesta a través del contraste y vuestras aportaciones.

En pocas palabras, presentamos una propuesta ¡abierta por obras!

IDEAS QUE FUNDAMENTAN LA PROPUESTA

A continuación exponemos las ideas centrales que tomamos como fundamento de la propuesta:

- El desarrollo de la educación y actitudes antirracistas debe extenderse a los diferentes contextos educativos y comunitarios en que las personas nos desenvolvemos.
- Los grupos culturales están formados por personas diversas, cada una con su visión, y tienen un carácter dinámico.
- Los procesos migratorios no podemos verlos como excepciones, sino como el derecho que nos asiste a todas las personas a encontrar un futuro mejor para nosotras y nosotros y nuestras familias.
- La cultura de acogida es fruto de aportaciones provenientes tanto de las personas y grupos autóctonos, como de personas y grupos culturales que en un momento determinado han optado por establecerse en ellas.
- Para entender y entendernos es necesario conocer lo diferente y reconocer al otro.

UN ELEMENTO A TENER EN CUENTA: LA INFORMACIÓN DEL CONTEXTO

Si perseguimos que una acción sea efectiva, entendemos que nuestra primera mirada se ha de trasladar al contexto en que se quiere desarrollar la acción.

Desde nuestro punto de vista, de la misma forma que cada persona es diferente, no existen contextos iguales, lo que hace necesario el disponer de la información más amplia posible sobre el lugar en que se quiere intervenir.

Teniendo en cuenta que la propuesta que realizamos está pensada para su desarrollo en contextos de ámbito local, entre los componentes de esa información podemos señalar los siguientes:

- Composición demográfica del contexto: niñas y niños extranjeros en la escuela, padrón municipal, etc.
- Grupos-agentes sociales comunitarios con implantación local: AMPAs, ONGs, sindicatos, grupos culturales y deportivos, movimiento juvenil, organizaciones de mujeres, centros regionales, asociaciones de inmigrantes,...
- Experiencias y propuestas conocidas y exitosas que posibilitan la educación y actitudes antirracistas.
- Programas y proyectos para el desarrollo de la educación y actitudes antirracistas que se desarrollan en el municipio.
- Problemas sensibles asociados al racismo que se han dado o se están dando en el contexto.

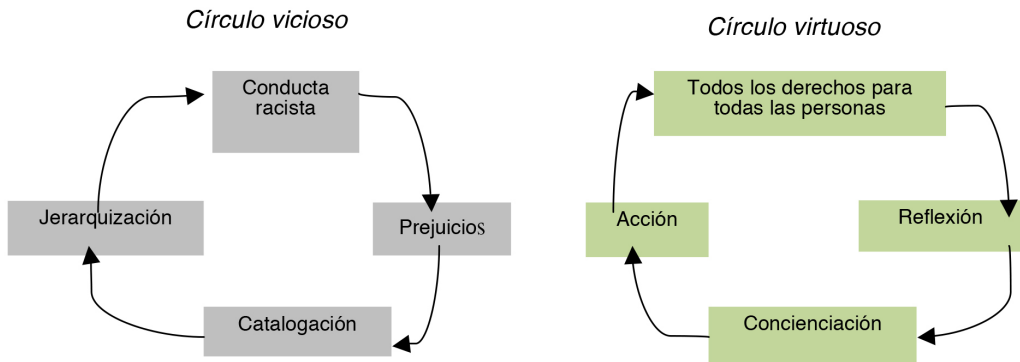
El contar con una información de carácter amplio, nos ofrece la «fotografía» que nos permitirá adecuar la acción al contexto específico.

MÓDULO-TALLER DE SENSIBILIZACIÓN ANTIRRACISTA

Nuestra propuesta se concreta en el diseño y puesta en práctica de un Módulo-Taller de Sensibilización Antirracista que contemple características de cercanía, apertura e implicación.

Hablamos de cercanía porque aquello que vivimos en nuestro día a día, a nuestro alrededor, lo que sucede en nuestros pueblos, nos resulta más fácil de comprender y entender que aquellos acontecimientos que se dan en contextos más amplios o que los entendemos ajenos y lejanos a nosotros.

La característica de apertura, entendida como acción de abrirnos a aquello que consideramos cerrado, posibilita el cuestionamiento de acciones y conductas humanas que, muchas veces de forma inconsciente, forman parte del círculo vicioso del racismo: los prejuicios, la catalogación y la jerarquización. Para revertir esta dinámica, el primer elemento de acción lo situamos en la reflexión, tanto personal como colectiva, para dar paso a la concienciación y, posteriormente, a la acción. Frente al círculo vicioso de la conducta racista es necesario plantear un círculo virtuoso que posibilite el reconocimiento de todos los derechos para todas las personas (Figura 1).



Círculo vicioso-Círculo virtuoso

Las culturas son dinámicas y sus puertas están abiertas a las aportaciones de las personas y grupos que conviven. Todas y todos tenemos cabida y nuestro lugar, con los mismos derechos. Por ello es necesario que demos un paso, nos impliquemos en ese quehacer.

Bloques del Módulo-Taller

A. *Conociéndonos: el relato de las migraciones*

Se trata de presentar el relato de experiencias migratorias de personas que viven en el municipio, desde una perspectiva amplia e inclusiva: nuestros «nuevos vecinos»; personas y grupos integrados en la cultura de acogida con procedencia de otras culturas cercanas; y experiencias migratorias de la comunidad y cultura de acogida.

Con la denominación «nuevos vecinos» nos referimos a personas y grupos que en los últimos años se han establecido en la comunidad. Por ello es importante contar con una información detallada de la procedencia de los diferentes grupos culturales que viven en ella.

De la misma forma que hoy contamos con «nuevos vecinos», nuestra comunidad está compuesta por grupos que se establecieron en otros momentos, en búsqueda de mejores oportunidades. No es difícil encontrar en nuestros municipios diferentes asociaciones, casas o «centros regionales» fundados e integrados por personas procedentes de otros pueblos o comunidades del estado español. Ellos, en su momento, también fueron «nuevos vecinos», si bien hoy son parte de la cultura de acogida.

Por último, también desde la cultura de acogida se han vivido experiencias migratorias. Hoy se cuenta con una trayectoria migratoria a través de su propia historia, así como con una diáspora establecida en diferentes países.

B. Buscando lo que nos une

Una vez conocidos los relatos, se trata de concretar entre las y los participantes las características comunes o no compartidas de las diferentes experiencias, así como las aportaciones que han recibido de las culturas que les han recibido y las realizadas por esas personas a las culturas de acogida.

En definitiva, lo que se busca es una reflexión colectiva y compartida sobre los beneficios y también dificultades que nos presenta la sociedad multicultural en la que nos desenvolvemos, a la vez que se evidencia y explicita el carácter dinámico de los diferentes grupos culturales.

C. ¿Qué está sucediendo en nuestro pueblo?

En todos los pueblos o comunidades nos encontraremos con situaciones de discriminación cercanas y con diferentes resistencias, percepciones y actitudes ante la población extranjera, especialmente en esta época de crisis. Lo que se pretende con este bloque es la desactivación de determinados prejuicios que puedan existir en un contexto concreto.

Como propuesta metodológica y con el objetivo de propiciar la desactivación de determinados prejuicios, entendemos que esta reflexión debe iniciarse con una actividad tipo *lluvia de ideas* donde se vayan aportando las diferentes informaciones y percepciones de las y los participantes, para, posteriormente, presentar datos concretos, procedentes de diferentes agentes institucionales o estudios específicos realizados por expertos.

D. Y ahora ¿qué podemos hacer?

Entendemos que este último bloque debe posibilitar el planteamiento de diferentes propuestas para facilitar el desarrollo de una educación y actitudes antirracistas. Lo importante es promover la implicación de las y los participantes en el grado que consideren oportuno.

Escenarios y modalidades para su desarrollo

Siendo uno de los objetivos de esta propuesta el construir espacios de colaboración entre escuela y comunidad, ambas se constituyen en escenarios para su desarrollo, aplicando criterios de flexibilidad y amplitud.

A nivel escolar, proponemos como destinatario es el alumnado de la ESO. La modalidad debe ser negociada con el profesorado, al objeto de concretar aspectos como su encaje dentro del currículum del centro, el nivel de los contenidos, la temporalidad,...

El desarrollo a nivel comunitario puede concretarse de varias formas: a nivel institucional, formando parte de algún programa en activo; por iniciativa de agentes sociales u organizaciones locales; dirigido a determinados colectivos; etc.

CONCLUSIONES

Si se observa la propuesta, se podrá comprobar que, de forma intencional, en ningún momento hemos utilizado la palabra «inmigrante», al entender que, en muchas ocasiones, se adjudica a dicho término un carácter discriminatorio y restrictivo. Somos partidarios de hablar de personas y grupos culturales que interactúan en un contexto concreto y de construir espacios y actitudes de respeto, reconocimiento y aportación, donde la diferencia y la diversidad no sean consideradas excepción.

Como hemos indicado en la Introducción de este trabajo, la propuesta aún no ha sido llevada a la práctica. Somos conscientes del trabajo previo necesario para su puesta en marcha: planificación de escenarios concretos; intercambio y negociación con las diferentes partes implicadas; adecuación de contenidos, metodologías y técnicas participativas; materiales didácticos y de soporte; cronogramas; difusión; etc.

La discusión participada, el contraste y las aportaciones a esta propuesta continúan activas. Asimismo, siendo coherentes con la propiciación y construcción del círculo virtuoso al que nos hemos referido con anterioridad, planteamos la posibilidad de que la propuesta presentada sea el eje vertebrador de las prácticas y el Trabajo Fin de Máster a desarrollar dentro de nuestros estudios de posgrado.

Leonardo Boff (2008), al hablar de las utopías, nos dice:

Éstas, por su naturaleza, nunca van a realizarse totalmente, pero nos mantienen caminando. Bien dijo el irlandés Oscar Wilde: «un mapa del mundo que no incluya la utopía no es digno de ser observado, pues ignora el único territorio en que la humanidad siempre atraca, partiendo hacia otra tierra que aún es mejor».

En nuestro camino para construir un mundo libre y justo, re-pensemos el racismo también desde la acción. De ahí esta propuesta en construcción.

BIBLIOGRAFÍA

BOFF, L. (2008): El rescate de la utopía. *La columna semanal de Leonardo Boff*, N° 265. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=265> (consultado el 22 de Enero de 2014).

3.2. Transformando miradas: viento de montaña

Jara Campos Acosta, UNED
Jaracampos87@gmail.com

Cuando era pequeña solía ir a la montaña con mi padre. Gracias a él conocí una realidad que me ha acompañado el resto de mi vida. Ya de niña soñaba con vivir en un pueblo en la montaña. Me imaginaba jugando libre por las calles de piedra, o trepando por los árboles o construyendo cabañas. Imaginaba los sonidos de los animales, del viento y también, podía percibir muy claramente el olor a leña quemada. Con el tiempo, estos sueños se fueron convirtiendo en necesidad, así que a medida que iba ganando independencia, mi contacto con la naturaleza aumentaba en tiempo e intensidad. Más adelante, tuve la suerte y oportunidad de vivir, durante dos veranos consecutivos, en un refugio de alta montaña situado en el Valle de Arán, a 2200 metros, en los lagos de Colomers. Esta vivencia que llegó por circunstancias laborales, no solo cambió el rumbo de mi vida hacia una forma (de vida) más coherente con lo que siento y pienso, sino que además me mostró una realidad que, aunque siempre he intuido dentro de mí, nunca hasta entonces había experimentado de manera tan pura e intensa. Una realidad que me permitía tener una comunicación directa con la naturaleza, de la que extraía aprendizajes prácticos, morales y espirituales. Al mismo tiempo, me permitía descubrir mi propio ser, sorprendiéndome día a día de la cantidad de sentimientos, nuevos y antiguos, que iba reconociendo.

La conexión del yo con el entorno empezó a formar parte de mi identidad, y me sorprendí sintiendo que, de alguna manera, las montañas que me rodeaban, los lagos, los ríos, las paredes frías de granito y caliza, el hielo o los cielos rojizos de los atardeceres, eran parte de mí, y yo, parte de ellos. Pude comprender que la naturaleza, la montaña, me estaba devolviendo una parte de mi ser, que en la ciudad, estaba asfixiada.

Estando en Colomers empecé a reflexionar sobre la sociedad que hemos creado y formado, sobre todo en las ciudades y el sistema educativo actual, que hace perpetuar unas formas de vida descontextualizadas del entorno y de la realidad natural. Nuestro sistema de aprendizaje nos aísla del mundo, y nos obliga a aprender sobre este a través de conceptos. Muchos de nosotros podemos diferenciar entre montaña, meseta y cordillera, porque lo hemos aprendido de los libros, pero

no hemos construido nuestro propio significado que puede surgir al vivir la experiencia de subir una montaña, y ver, desde la cima, toda la belleza que guarda, por ejemplo, la cordillera pirenaica.

El proyecto de investigación que presento a continuación, parte de la necesidad de volver a entablar una relación entre el ser humano y la naturaleza, para que esta, de alguna manera, incida en las personas y en su identidad cultural. Entendiendo la educación como motor de transformación social, pensé en la posibilidad de crear proyectos educativos participativos en la naturaleza, que buscaran desde una base de participación e implicación, formas de relacionarse y sentirse parte del entorno en donde se llevaran a cabo los proyectos.

Parto de la hipótesis de que el dialogo de las diferencias en su encuentro y comunicación con *la otredad*, el contexto natural, llevará a las personas a construir nuevos significados atribuibles a su relación con el mundo, para desde allí, abrir opciones para imaginarnos otra realidad y a su vez, otros tipos de desarrollos más sostenibles y equilibrados con la vida. Si la naturaleza de alguna forma pasa a ser parte de nuestra identidad, no permitiremos destruirla ni explotarla, ya que entonces estaríamos destruyendo una parte de nosotros mismos. Esto nos llevaría a la acción, a practicar otras costumbres que tuvieran coherencia con nuestras creencias, que no podrían ser ni existir de este modo, si no estuvieran en sintonía y en equilibrio con nuestros entornos naturales.

PROCESO VIVIDO EN LA INVESTIGACIÓN

Separo el proceso de investigación en dos partes:

1. *Trabajo de campo*: La experiencia vivida en Colomers me permitió recoger datos importantes y necesarios para mi investigación. Vivía con personas que habían vivido la mayor parte de su vida en la montaña, y que de alguna manera, habían forjado su identidad en una relación muy estrecha con esta. Observar cómo viven, como piensan, como trabajan, conocer de alguna forma sus creencias y su recorrido en la vida, me llevó a desarrollar consciencia de la verdadera unión entre hombre y naturaleza, que guarda dentro de mí ser todo el respeto y admiración. La coherencia entre su forma de vida y el entorno natural, me hizo comprender que otra forma de desarrollo si es posible. Por otro lado, el contacto directo con la naturaleza y nuestro aislamiento de la sociedad, me otorgó la oportunidad de abrirme

a otra realidad de la que aprendía a diario cosas nuevas. Esta apertura me ayudó a deconstruir significados inherentes por la cultura en donde había nacido y crecido, para empezar a construir significados nuevos que surgían de mi relación con el entorno.

En esta parte de la investigación, empecé a documentarme sobre las posibles relaciones entre ser humano, naturaleza y educación. Aparecen ante mí, autores como Heike Freire¹, que basa su trabajo en la idea de que para llegar a asegurar vidas sostenibles es necesario, primero, un contacto con la naturaleza. Como ella relata en su libro «Educar en Verde» Pag 13: «*El contacto con la naturaleza es la base del amor por la Tierra, una actitud vital para generar y transmitir conocimientos que nos ayuden a llevar vidas sostenibles, asegurando así nuestra supervivencia en el planeta*». Los relatos contados por montañeros de la talla de Josep Baqués² (guía de alta montaña y guarda del refugio Colomers) me abrieron posibilidades de observar la historia del alpinismo en el Pirineo, y el sentimiento compartido que trasciende históricamente, del contacto del hombre y la naturaleza en su afán de exploración. Descubrí además, que hay culturas enteras que basan su vida y sus creencias en el equilibrio entre hombre, naturaleza y sociedad, como son las culturas indígenas, de las que considero, podemos aprender desde occidente grandes valores que nos llevarán a otro tipo de desarrollo más sostenible.

2. *Investigación participativa*: Para llevar a cabo esta parte de la investigación elegí dos escenarios diferentes, en donde creamos proyectos educativos participativos en la naturaleza, a través de metodologías de investigación, acción y participación. El objeto a investigar era el cambio que se produce en la identidad de las personas al crear otro tipo de relación del ser humano con la naturaleza. Comprendiendo que este proceso de transformación no podía darse sin las personas con las que compartía el proyecto, la investigación debía ser participativa, es decir, investigar con las personas sobre las experiencias vividas y compartidas. Partiendo de los aprendizajes que íbamos obteniendo, íbamos creando significados comunes que abrían la puerta, poco a poco, a otro tipo de realidad.
 - *El primer escenario*: «Los Macizos de la Montaña». Proyecto creado, gestionado, vivido y compartido con niños, niñas y sus familias del colegio público

¹ FREIRE, H. (2011) *Educar en Verde*. Barcelona. Eds Graó.

² Josep Baqués i Soler. (Ripollet, 1957) «Les Muntanyes D'Aran I el Pirineisme. Una Síntesi Històrica.» (2010) Tremp: GARSINEU EDICIONS. y «Els Encantats. 100 anys d'història» (2004). Tremp: GARSINEU EDICIONS

Trabenco, en la ciudad de Leganés. Se trataba de un grupo de montañeros/as que se reunía dos veces por semana en el colegio, para preparar actividades que realizaríamos en la Sierra de Madrid, una vez al mes. En ningún momento trató de ser un grupo que iba de excursión al campo, como si éste fuera un museo. La idea era introducirse en la montaña, ser parte de ella y por supuesto, que ella se convirtiera en parte de nosotros. El proceso de investigación lo realizamos a través de la experimentación y la posterior reflexión sobre las cosas que ocurrían. En nuestras reuniones y salidas encontramos un contexto en donde podíamos hablar con libertad, para exponer nuestras ideas y saberes. Por un lado para construir una realidad incomprensible en la ciudad, y por otro, un discurso con miradas al mundo que queremos construir, hacia el futuro. Este dialogo racional solo fue posible en nuestro encuentro con *el otro*, la naturaleza. De esta manera, pudimos descubrir cómo íbamos evolucionando a medida que nuestro contacto se intensificaba. Nos servíamos de nuestros escritos en diarios de campo para reconocer la trayectoria que estábamos viviendo como grupo (que por supuesto no hubiera sido posible sin el respeto más profundo a nuestras diferencias individuales), con los que pudimos observar como nuestro lenguaje partía de concepciones teóricas, técnicas y científicas (el saber de fondo) para llegar a la creación de una nueva realidad construida mediante significados compartidos de un mundo que estábamos descubriendo.

- *El segundo escenario*: llevamos a cabo un proyecto educativo participativo en un pueblo rural llamado Vilamós, de 150 habitantes, en el pirineo catalán. Trataba de abrir un espacio (un casal) en donde se buscaba el intercambio de saberes, la participación y la convivencia a través del arte comunitario en la naturaleza. En este escenario natural, nos centramos en la búsqueda de comprender la relación entre la construcción de cultura y el medio en el que se construye. Éramos un grupo de unos 14 niños y niñas (todos los del pueblo), de edades diferentes, y educadores y artistas, que de una manera u otra, nos implicábamos en el proyecto

Utilizamos la sistematización de experiencias como método de investigación. Esta herramienta permitió rescatar aprendizajes que surgieron de la propia experiencia, ayudó a comprender en el momento en que nos encontrábamos y nos llevó a reorientar nuestro camino hacia lo que queríamos conseguir. Comprendimos que la cultura no es estática, sino que está en continuo proceso de creación por las personas que la constituyen. De esta manera, empezamos a pasar a la acción, buscando maneras de incorpo-

rar el medio natural en el que vivimos a nuestras construcciones culturales y artísticas.



Ilustración 1. «Los chavales de Vilamòs en la Balsa de Arres»

ALGUNOS RESULTADOS OBTENIDOS DEL PROCESO VIVIDO

La investigación todavía está en proceso. Aun así, muestro algunos resultados y conclusiones a las que hemos llegado en común acuerdo, y de las que partimos para mirar con esperanza al futuro.

1. En cuanto a los beneficios que destacamos

Son muchos los beneficios que hemos obtenido a la hora de realizar experiencias educativas en la naturaleza. Para empezar, el haber encontrado un espacio que nos da libertad de poder ser, pensar y actuar tal cual lo sentimos. Este espacio que respeta todas las facetas del hombre, potencia además nuestros lazos de unión, por lo que las relaciones entre los seres humanos se ven beneficiadas por la tranquilidad y paz que aporta el medio. Además, vivimos experiencias significativas que disfrutamos compartiendo, por lo que no solo podremos recordar la esencia de lo que fueron para amar el entorno en donde se llevaron a cabo, sino que además, envuelven nuestras relaciones de compañerismo al poder disfrutar los unos de/ con los otros. Por otro lado, destacamos la posibilidad de movernos de manera autónoma. Buscamos nuestros límites y nos enfrentamos a nuestros miedos, en un

medio en donde es la misma persona la que experimenta hasta dónde puede llegar y que es capaz de hacer, desarrollando técnicas que hace posible su desarrollo en el medio en el que se desenvuelve. No hay normas sociales escritas, sino que somos nosotros mismos y nuestra relación con la naturaleza la que nos va dando las pautas para nuestro comportamiento. Al no haber normas prediseñadas, nuestra creatividad se enciende, por lo que descubrimos en conjunto formas creativas de actuar y pensar fuera de los límites marcados por la sociedad. Podemos sentir la felicidad de desarrollarnos en un medio sano, lejos de la contaminación y del ruido, y esto nos trae valores de amor y respeto por los espacios naturales. Por último, y entre muchas otras cosas que no soy capaz de sintetizar por la extensión que nos obliga este comunicado, hemos notado que podemos comprender el ritmo natural del tiempo, de la tierra, que nos ayuda a enfrentarnos al desconcierto que nos causa el futuro. Apreciamos la vida y la belleza que alberga.

2. En cuanto a la construcción de significados

Consideramos el espacio muy importante a la hora de construir significados de lo que creemos que es la realidad. La esencia de lo real se escapa a las descripciones que nos enseña la escuela formal, la ciencia objetivista, y la universalidad de los conceptos. Por ello, en la naturaleza, hemos podido por un lado reconstruir los significados que atribuimos a la realidad de las cosas a través de nuestra experiencia, y por el otro, deconstruir los sistemas de conocimiento y de poder dominantes, desmantelando de alguna manera la lógica de una cultura que consideramos, está en contra-dirección con la vida. La racionalidad en consonancia con la naturaleza, nos ha llevado a comprender, por ejemplo, que nuestros ríos están contaminados y que ahora dependemos de máquinas que los limpian para poder vivir. No es un discurso ecologista, ni ideológico ni político, es un discurso muy básico, que parte del haber reflexionado que destruimos aquello que realmente necesitamos, a costa de lo que realmente no necesitamos. Entendemos por lo tanto que, para entender la esencia de las cosas, hemos de acercarnos a estas, y reconstruir el significado de la realidad que percibimos en un continuo diálogo con nuestro entorno natural.

3. En cuanto a la relación de la cultura que construimos y el contexto que compartimos

Al hacer resignificaciones de la naturaleza a través del lenguaje y la participación activa de nuestros diferentes sentidos, encontramos otras formas de apropiación

ción de la naturaleza desde la cultura. Observamos que valoramos una forma de vida que va en consonancia con la vida, por lo que rescatamos saberes que creemos importantes y coherentes con el entorno en el que vivimos. Los niños y niñas de Vilamós me han enseñado muchas cosas importantes en cuanto a esto, como es la elaboración de huertos, la recolección de frutos y hongos de los bosques, el cuidado de animales, la caza sostenible o las posibilidades de tala de nuestros bosques para recibir calor, que en contra de lo que pensaba anteriormente, ayuda a sanear los bosques y evita incendios, si se hace de manera consciente. Creemos además, como ya experimentamos, que somos capaces de crear cultura. Si miramos la naturaleza como un elemento fundamental que incluimos en esta construcción, pensamos que desarrollaremos otras formas de vida que igual todavía desconocemos, pero que llegarán, que trascienden a la lógica occidental. Confiamos desde esta base en la creatividad del hombre para poder mirar otro tipo de desarrollo que nos permita vivir con dignidad y con comodidades, sin la necesidad de explotar nuestros entornos naturales. Por último, concluimos que arte y naturaleza están totalmente interrelacionados, ya que el espacio es importante para crear y para transformar miradas individuales y comunes.

4. En cuanto a la identidad que nos define en un mundo nuevo que descubrimos

Somos montañeros y montañeras. Esto quizás podría no significar nada, pero igual que un marinero no podría vivir sin su mar ¿de qué manera viviríamos nosotros sin las montañas, sin los valles, sin los ríos y sin las estrellas? Al acercarnos a la naturaleza, de alguna manera hemos sufrido una transformación en nuestro ser. Los dos escenarios traen diferencias en cuanto a los resultados. Mientras que con «los macizos de la montaña» sí que surgió una transformación que les llevó a identificarse con el concepto de «montañero», en «los chavales de Vilamòs» simplemente surgieron *cosas* que ellos ya llevaban muy dentro, por el hecho de vivir en la montaña. Este resurgimiento de saberes, creencias y formas de vivir y pensar la realidad, lo aprovechamos para buscar una relación entre estos y la cultura, que hasta la experiencia, estaban desvinculados y poco valorados desde otras instituciones educativas, como es su escuela.

Consideramos que identificarnos con un concepto, con un grupo, o con un entorno, trae una implicación; es a esta a donde quería llegar con toda la investigación. Si el ser humano empieza a identificarse a través de la educación con la

naturaleza, desarrollará herramientas creativas que le lleven a imaginarse otra forma de desarrollo vinculado en todo momento con la naturaleza que le da vida y sentido. A partir de aquí, desmontaremos de alguna manera la lógica occidental entre lo público y lo privado, siendo la naturaleza el espacio que nos pertenece y al cual pertenecemos.

Acercarnos a la naturaleza es el primer paso para transformar la sociedad. Entendemos que la diversidad de las personas unida a un sentimiento común de re-apropiación del espacio natural, nos dará las herramientas necesarias en todos los campos del saber, para que el desarrollo y la ecología evolucionen en sintonía perfecta hacia un futuro sustentable.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, H. (2011): *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Grao. Colección familia y educación
- TRINGALE, M., CALÁ, P. (1991): *Manual de ecología cotidiana*. Barcelona: IBIS
- BAQUÉS, J. (2010): *Les Muntanyes D' Aran I el Pirineisme. Una Síntesi Històrica*. Tremp: Garsineu Edicions.
- (2004) *Els Encantats. 100 anys d'història*. Tremp: Garsineu Edicions
- OSHO (2003): *El libro del niño. Una visión revolucionaria de la educación infantil*. Barcelona: Grijalbo
- LEFF, E.: «*racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Sentidos y senderos de un futuro sustentable*». *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 7, p. 13-40, jan./jun. 2003. Editora UFPR
- PACARI, N. (2007): *Hacia una nueva lectura del indigenismo: claves de interpretación para el primer mundo*. En ciclo de conferencias de La casa Encendida *Los retos del siglo XXI: Otro mundo es necesario*. Madrid. España.

3.3. Una experiencia de participación en la escuela: ¡Pon en Marcha tus ideas! y Cibercorresponsales

Ana Martínez Ortiz de Zárate
azarat.ana@gmail.com

Esta comunicación pretende dar a conocer las prácticas que realicé en el marco del Máster Euro-latinoamericano en Educación Intercultural, impartido por la UNED, y que se basaron en dos proyectos. El primero: ¡Pon en Marcha tus ideas!, creado por la cooperativa Ideologa, y el segundo, la red Cibercorresponsales, de la Plataforma de la Infancia.

Además de difundir esta experiencia educativa alternativa, que se llevó a cabo desde enero hasta junio de 2013 en un instituto público del municipio de Mejorada del Campo (Madrid), un segundo objetivo es reflexionar sobre su desarrollo para que tenga continuidad o se pueda expandir a otros centros, y poder así mejorarla en un futuro. Con este propósito, se han realizado alrededor de 30 entrevistas a agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado y familias), en dos institutos públicos de Mejorada del Campo, donde el proyecto ¡Pon en Marcha tus ideas! se desarrolla desde hace 7 años.

DESCRIPCIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

Ideologa es una cooperativa de intervención social que desde 2006 trabaja en Mejorada del Campo llevando a cabo el proyecto ¡Pon en Marcha tus ideas!, financiado por la Mancomunidad de Servicios Sociales Mejorada-Velilla.

Este proyecto surge a raíz de los problemas de convivencia que se dan en los Institutos públicos de Mejorada del Campo; por tanto, la meta es generar un clima de convivencia positiva, facilitando la integración del alumnado partiendo de un contexto de diversidad cultural, como aspecto potenciador del aprendizaje.

Consiste en que el alumnado es quien piensa, propone y diseña las actividades que quiere llevar a cabo un recreo a la semana, y de forma autónoma asume las tareas relacionadas con las mismas con la guía de educadores.

Sus objetivos generales son los siguientes:

- Propiciar mayor vínculo del alumnado con su centro educativo.
- Fomentar en el alumnado comportamientos prosociales.
- Generar y mantener redes de trabajo, coordinación, apoyo y derivaciones con otros recursos del centro.
- Potenciar la participación del alumnado en su municipio.
- Generar y mantener redes de trabajo, coordinación, apoyo y derivaciones con otros recursos de juventud del municipio.

Ciberresponsales, es una red social y un periódico digital hecho por jóvenes entre 12 y 17 años. Perteneció a la Plataforma de Infancia desde 2007, una alianza de varias organizaciones sin ánimo de lucro que lucha por generar procesos educativos que impulsen la participación de los jóvenes en favor de los derechos de la infancia, usando las tecnologías de la información y la comunicación de forma segura, sana y responsable.

Se definen bajo los siguientes parámetros:

- Es una **red social segura**, donde puedes intercambiar opiniones con otros jóvenes no solo de España, sino también de algunos países de Latinoamérica como Colombia o México.
- Es un **recurso** de tecnologías de la información y comunicación educativas y gratuitas que pueden utilizar organizaciones sociales, institutos, centros de menores y administraciones locales, como complemento para actividades educativas.
- Es un **periódico digital** hecho por menores de 18 años, donde comparten y dan a conocer sus opiniones y sus intereses, ya que estos apenas tienen espacio en los medios de comunicación ni en la política.

Para que un grupo forme parte de Ciberresponsales existen dos requisitos

- El grupo debe pertenecer a una institución, que puede ser desde una asociación o centro especial hasta un instituto.
- En el grupo debe haber una persona mayor de edad, educadora, que sea el guía del grupo y se encargue de velar —junto con los responsables de Ciberresponsales— para que no se publique nada que atente contra los derechos de la infancia. Si eso ocurriera se debe iniciar un proceso con fines educativos para que el propio autor o autores interioricen el error y sean ellos mismos quienes borren el contenido.

Hasta diciembre de 2013 había inscritos en la red 180 grupos, se habían creado más de 1.200 blogs, alrededor de 5.600 artículos y más de 14.000 comentarios.

EXPERIENCIA EDUCATIVA: PEM Y CIBERCORRESPONSALES

En el instituto de educación secundaria Los Olivos (Mejorada del Campo, Madrid), donde empecé mi colaboración de prácticas, surgió un grupo que quería llevar a cabo una actividad relacionada con el periodismo; y ello, propició mi colaboración con Cibercorresponsales. Hasta ese momento no se había podido llevar a cabo por falta de medios por parte de los educadores del Pon en Marcha tus ideas.

Juntamos ambos proyectos porque nos parecía que iba a ser muy interesante tanto para los jóvenes, por poder intercambiar experiencias similares con adolescentes de otras partes de España y Latinoamérica, como para los mismos educadores, porque es un trabajo colaborativo con todos los tutores o guías que pertenecen a la red de Cibercorresponsales.

El objetivo principal de este grupo de periodismo, y en el que me voy a centrar en esta comunicación, fue:

- Fomentar **la participación intercultural**.

Con los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la participación del alumnado, de las familias y del equipo docente.
- Fomentar la interculturalidad.

MARCO CONCEPTUAL

El término **participación** lo entendemos lo más ampliamente posible como nos recomiendan Denche y Alguacil (1997), quienes hacen referencia la definición que acuñó Christopher Alexander, que lo designa como «cualquier tipo de proceso a través del cual los usuarios ayudan a diseñar su medio ambiente».

Asimismo, utilizamos **interculturalidad** en los términos de Teresa Aguado (2003) como «un enfoque educativo basado en el respeto y la apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad

en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades para todos: así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de la competencia intercultural en profesores y estudiantes».

Por otra parte, pensamos que la interculturalidad no hay que entenderla solo como un contenido o un saber, sino que, según señalan Baumgartl y Milojevi (2009), se acerca más a una forma o un método de conocer y comprender las diferencias de otras personas, es decir, es una actitud general del ser humano y por tanto, no tiene límites en su aplicación a la vida.

EVALUACIÓN Y ANÁLISIS

OBJETIVO	ALTO	MEDIO	BAJO
1. Fomentar la participación intercultural		MEDIO	
1.1. Fomentar la participación del alumnado, profesorado y familias		MEDIO	
1.2. Fomentar la interculturalidad	ALTO		

Durante el periodo señalado (de enero a junio de 2013) se consiguió fomentar la **participación del alumnado** en un porcentaje alto, ya que se activaron alrededor de 15 blogs, se escribieron unos 100 artículos y más de 130 comentarios. En lo relativo a su participación y compromiso, su implicación en las actividades propuestas, tanto en los recreos como en otro horario y fuera del instituto, siempre ha sido mayoritaria, provocando, en ocasiones, que se sumara parte del alumnado ajeno al proyecto. Así ocurrió, por ejemplo, en la jornada de fin de curso, donde se unieron varios alumnos más al grupo de periodismo, adquiriendo también los roles de presentadores y fotógrafos. (Diario de prácticas, 24 de junio de 2013).

La vinculación e **implicación del profesorado** en el proyecto ha sido la parte más difícil de llevar a cabo.

En un inicio, apreciamos cierto **miedo a los cambios**. Así ocurrió cuando se quiso poner en funcionamiento este grupo de periodismo.

Logramos que hubiera una **reunión informativa** que impartió un responsable de Cibercorresponsales, David Martín, en el IES Los Olivos (Diario de prácticas: 30 de enero de 2013), ya que era una entidad que no conocían en el instituto.

A la reunión asistieron: una jefa de estudios, un docente de educación diversificada, la responsable del departamento de Orientación y la responsable de Servicios Sociales de la mancomunidad de Mejorada y Velilla. En esta reunión los trabajadores del centro mostraron su miedo a que los jóvenes pudieran escribir en blogs sin que hubiera un filtro previo por parte de los educadores. Se les explicó los objetivos educativos del proyecto, haciendo hincapié en la confianza depositada en los participantes de Cibercorresponsales y en la importancia de que cuando se escribe un contenido no adecuado sean los autores los que lo borren debido al proceso educativo realizado por toda la red. Sin embargo, fueron mayores los temores a Internet y especialmente, la posibilidad a tener algún problema judicial que implicara al instituto, y por tanto no quisieron avalar el proyecto y aparecer como entidad a la que pertenece el grupo, como era requisito.

Finalmente, gracias a Mar Cercadillo Isla, responsable de Servicios Sociales de la Mancomunidad, quien decidió ser el aval del grupo, el proyecto de mis prácticas pudo empezar su andadura.

Con el paso del tiempo la relación con los docentes ha sido más fluida y a pesar de que no han participado activamente, hemos logrado su colaboración en actividades concretas.

Una de las colaboraciones partió cuando se dio a conocer un concurso para jóvenes organizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, FAD, en colaboración con Cibercorresponsales, cuyo premio era una Tablet para todos los miembros del grupo ganador. (Diario de Prácticas: 2 de abril de 2013).

El certamen consistía en elaborar un trabajo en el formato que se quisiera (escritura, vídeo, fotografías...) donde se mostraran reflexiones sobre alguno de los temas propuestos, siguiendo las indicaciones de los materiales aportados.

Fue una propuesta que partió de algunos miembros del grupo de periodismo, y tras evaluarlo con los compañeros de Idealoga y con la orientadora del instituto, decidimos difundirlo por el centro porque vimos que encajaba perfectamente en los objetivos de esta experiencia educativa. Además, pensamos que facilitaba la labor de los docentes, ya que aportaba materiales didácticos, que podían usar, por ejemplo, para sus clases durante el horario de tutorías.

Al final, participaron en el concurso tres profesores, cada uno con varios grupos, más otros alumnos que decidieron trabajar en solitario, sin apoyo de los docentes. En ese momento, nos convertimos en facilitadores del proceso intentando resolver las dudas que surgieron durante el mismo.

Según los docentes, la razón principal de su escasa colaboración es la saturación de trabajo que tienen. Así lo expresaron mayoritariamente en las entrevistas realizadas al finalizar el curso: *El profesorado está muy quemado y aparte de estar quemado y decepcionado, estamos sobresaturados. Tenemos muchos más niños por clase, los padres cada vez abandonan más la tarea educativa, y nos encontramos muy solos, ¿sabes?* (Entrevista: Orientadora A). Por tanto, se hizo patente que una colaboración en el horario del recreo resultaba totalmente imposible, como nos expresaron en otra entrevista,

A pesar de ello, creemos que se ha conseguido aumentar la vinculación entre alumnos y docentes, uno de los objetivos específicos del PEM, a través de algunas entrevistas como la realizada al director del IES, Fernando Alonso¹ o a la directora del departamento de Orientación, María José Pérez².

Según los alumnos, las entrevistas a los docentes les hacían vincularse mejor con ellos: *Cuando haces una entrevista pues te cae mejor, porque no es como piensas que era.* (Dinámica: Alumna A).

Sobre la **implicación de las familias**, la respuesta no ha sido mala, aunque un tanto escasa. En las actividades realizadas fuera del Instituto hemos conseguido que participaran activamente dos familias. Una familia estuvo en la celebración del premio a Cybercorresponsales en el centro Eduardo Úrculo (Diario de Prácticas: 30 de mayo) y esta misma familia y otra más, participaron en la Jornada de Mejora Concilia (Diario de Prácticas: 4 de marzo), donde el grupo de periodismo presentó un trabajo, que consistió en una reflexión conjunta a partir de unas encuestas realizadas en el instituto para averiguar cómo las familias del alumnado se repartían las tareas de la casa.

También hemos tenido contactos esporádicos con breves encuentros o llamadas telefónicas a raíz de las actividades que el grupo ha realizado fuera del instituto.

¹ Entrevista a Fernando Alonso: <https://www.cibercorresponsales.org/perfiles/anus/blogs/entrevista-a-fernando-alonso-director-del-ies-los-olivos>

² Entrevista a María José Pérez: <https://www.cibercorresponsales.org/perfiles/unicorniofeliz/blogs/entrevista-a-m%C2%AA-jos%C3%A9-orientadora>

En próximos años se debe de trabajar en este punto porque, como dijo una de las madres entrevistadas, la información no llega a todas las familias: *Creo que llega a los padres de los chicos que están interesados en participar en el proyecto. Pero no suele llegar a la mayoría.* (Entrevista: Madre A).

En cuanto al otro objetivo específico: **fomentar la interculturalidad**, se ha cumplido en un porcentaje alto, aunque se tuvo que adaptar la planificación inicial a las inquietudes del grupo.

Siempre se ha tratado de fomentar habilidades sociales como la empatía, la solidaridad y la colaboración. En concreto, dos personas dentro del grupo que tenían dificultades para relacionarse con sus compañeros consiguieron integrarse en el grupo y sentirse parte de él.

Por lo general, cuando algún alumno tenía problemas para acceder a la plataforma de Cybercorresponsales uno de sus compañeros se encargaba de ayudarlo. Así pasó en varias ocasiones.

Las actividades fuera del instituto también ayudaron mucho a que se potenciara este sentimiento de grupo, ya que tenían que coordinarse para hacer las preguntas o las presentaciones. Tenemos constancia de que se han visto después de clase por iniciativa propia.

Desde el principio se idearon actividades con el objetivo de propiciar sentimientos de comunidad colaborativa. Primero, a través de la realización de entrevistas entre ellos (Diario de Prácticas: 8 de enero) y luego con juegos como el «bingo del conocimiento», al que dedicamos una jornada. (Diario de Prácticas: 2 de abril).

También, se ha tratado el tema de la comunicación responsable. Las primeras jornadas las dedicamos a leer entrevistas tanto de personajes conocidos como desconocidos y a hablar sobre la responsabilidad que tienen los medios de comunicación. En las reflexiones que iban surgiendo nos dimos cuenta que el modelo periodístico que tenían era el de la televisión y por tanto, tenían una obsesión desmedida por hacer entrevistas a personas famosas. Hicimos mucho hincapié en la importancia y lo interesante que podía resultar conocer personas de nuestro entorno de los que apenas conocemos nada, pero de las que tanto podíamos aprender. Y así, han entrevistado a personas relacionadas con el instituto: docentes, orientadores y dirección.

Otra meta era la de reflexionar sobre qué objetivos teníamos al pertenecer a la red de Cibercorresponsales. (Diario de prácticas: 11 de diciembre de 2012; 18 de diciembre; 8 de enero). Los participantes entendieron los objetivos de escribir en esta red de y no en cualquier blog, y esto se ha ido transmitiendo a las posteriores incorporaciones que se han ido uniendo a lo largo del curso.

La actividad «Mejorada Concilia» nos proporcionó la oportunidad de reflexionar sobre cuestiones de género, sobre los estereotipos hombre-mujer, y sobre el reparto de las tareas en casa. Para que el trabajo fuera más completo se decidió trabajar con el grupo durante todos los recreos de una semana. La conclusión a la que llegaron fue que si se repartían las tareas de casa entre todos los miembros de la familia, todos podrían disfrutar más de tiempo libre y por ejemplo, pasar más tiempo de ocio juntos. Para ello, elaboraron unas cartulinas que presentaron en la jornada de Mejorada Concilia (Diario de Prácticas, 4 de marzo). Luego, escribieron sobre esta experiencia en Cibercorresponsales³.

Otro ejercicio que se realizó fue el de traer fotos personales para dar a conocer la historia personal de cada participante, fomentando la autoestima y reforzando su propia cultura e identidad al compartirlo con el resto de compañeros. Fue un ejercicio que se alargó buena parte del curso, durante varios recreos, porque partió de ellos y funcionaba muy bien.

A través del concurso de la FAD, estuvimos trabajando el tema que eligieron, *Jóvenes y el mundo*. Aunque —finalmente— por falta de tiempo y de compromiso para trabajar en horario fuera del recreo, fue imposible presentarnos al concurso, sirvió para reflexionar sobre temas relacionados con la interculturalidad

Por ejemplo, se tocó especialmente, el tema del racismo. (Diario de Prácticas: 7 de mayo). A pesar de que nadie se declaró racista, hubo algunas opiniones en contra de los «gitanos rumanos», lo que originó un debate interesante, ya que algunos jóvenes se sinceraron y contaron situaciones en las que habían sufrido racismo tanto ellos mismos como sus familias.

Otra cuestión que se abordó a raíz del concurso fue la imagen que se tiene de los jóvenes. Se habló de qué se pensaba de ellos, de por qué mucha gente tenía una imagen negativa y qué opinaban al respecto. Llegaron a la conclusión de que no se identificaban con la imagen que se daba de ellos y que buena culpa la tenían los medios de comunicación de masas.

³ Mejorada Concilia: <https://www.cibercorresponsales.org/perfiles/anus/blogs/mejorada-concilia>

Por otra parte, conseguimos formar un grupo muy heterogéneo con personas de diferentes cursos (de 1º a 3º de ESO), por tanto de distintas edades (de 12 a 15 años), perteneciente a varias religiones (cristianos, musulmanes y adventistas) y diversas nacionalidades (rumanos, marroquíes, albanos, portugueses y españoles). Esta característica ha sido siempre definida como una riqueza dentro del grupo de la que podíamos aprender mucho y además se ha conseguido formar una red de apoyo mutuo.

CONCLUSIONES

Creemos que para mejorar este proyecto y que adquiriera mayor fuerza, según las entrevistas realizadas, se debe hacer hincapié en fomentar la participación de toda la comunidad educativa (docentes y familias) para trabajar en conjunto. Para ello, es necesario mejorar la difusión de los proyectos y la pedagogía en la que se basa, a través de introducirla en reuniones relevantes donde esté la mayor parte de la comunidad educativa.

Pensamos que una buena forma de colaboración con los docentes es a través del horario de tutorías, como se propuso en una entrevista: *En horario de recreos lo veo complicado, pero por ejemplo que se trabajara algo complementario en horario de tutorías, lo veo perfectamente factible. Yo creo que el profesorado sí que puede estar predispuesto para eso, para trabajar con algunas actividades en el aula.* (Entrevista: orientadora B).

Con las familias sería importante difundir el proyecto y pequeñas iniciativas donde se requiera su colaboración y participación. Para ello, se está estudiando una de las propuestas surgidas en las entrevistas: *Es una buena idea abrir el centro escolar por las tardes para toda la comunidad educativa. Que esté abierto para los alumnos y para las familias.* (Entrevista: Orientadora B).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*. Madrid. Mcgraw-Hill/ Interamericana España S.A.
- AGUADO, T. y DEL OLMO, M. (coord.) (2009): *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid. Ramón Areces.

DENCHE, C. y ALGUACIL, J. (1997): *Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia*, BOLETIN CF+S, 3. Extraído el 26 de diciembre de 2013 en <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n3/a2jalg.html>

IDEALOGA (2013): Memoria de actividades 2012. Madrid: Idealogia. (No publicado).

— *Memoria del proyecto Educar en la Diversidad Cultural para crecer en riqueza social. El Espacio de Convivencia durante los recreos: ¡Pon en marcha tus Ideas!* Mancomunidad de Servicios Sociales Mejorada-Velilla: Idealogia. (No publicado).

MORA, N. y GÓMEZ, A. (coord.) (2012): *Informe anual de la Plataforma de la infancia. Memoria de 2011*. Madrid: Plataforma de la infancia. Extraído el 27 de diciembre de 2013 en http://plataformadeinfancia.org/system/files/def_memoria2011.pdf

3.4. El teatro testimonial como ejercicio de educación intercultural

Natascha Diharce Böser, UNED
nataschadiharce@gmail.com

Para comenzar diré que en la siguiente reflexión hablaré del teatro y las herramientas que ofrece para una comunicación intercultural.

Si consideramos al teatro como un medio de comunicación —idealmente masivo, pero eso depende de muchas circunstancias—, también podríamos decir que puede incurrir en las mismas omisiones o categorizaciones que los medios de comunicación masivos convencionales cometen, llegando incluso a excluir ciertas voces ausentes en los discursos oficiales.

De ahí desprendo la importancia de utilizar el teatro y todas sus herramientas para poner en escena temas contingentes, pero también para invitar a actores contingentes a hablar de esos temas, aprovechando esta gran plataforma de participación e intercambio. Y cuando digo actores, me refiero a actores profesionales y a actores sociales.

El siguiente trabajo fue elaborado para la finalización del curso de Etnografía, dictado por la profesora Margarita del Olmo hace un año aproximadamente. En ese trabajo debíamos elaborar un análisis de la puesta en práctica de una herramienta etnográfica, señalando las dificultades y conclusiones que obtuvimos de su utilización, basándonos en algún contexto específico de interés personal.

La herramienta que elegí para la realización de este ejercicio es la entrevista dirigida y el contexto de aplicación fue el testimonio de la directora de una Compañía de Teatro chilena, específicamente sobre su trabajo en el montaje de la obra de teatro de estilo testimonial-documental, llamada «Galvarino».

El teatro testimonial o documental es, en pocas palabras, un estilo teatral que se basa en la utilización de testimonios «reales» para la construcción del montaje, lo que quiere decir que los relatos provienen de fuentes «reales y concretas» y no son producto de la imaginación de un/a dramaturga/o. Los actores y actrices que representan los testimonios pueden ser profesionales o, algunas veces, los mismos protagonistas de los sucesos relatados, a quienes he decidido llamar «anónimos

actores». ¿Por qué? Porque en las ciencias sociales se utiliza mucho el concepto *actor*, que está directamente relacionado con el teatro, intentando aludir a que existe alguien que ejecuta una acción; para luego usualmente acompañarlo del adjetivo *social* y de esta forma definir la labor de dichos actores que inter —actúan en Sociedad, que en el fondo somos todos.

Continuando con la idea de los actores no profesionales, he querido agregarle un adjetivo para particularizarlos, pero un adjetivo que juegue el rol de sustantivo; en este caso utilizaré el de *anónimo*, por considerar esta característica como trascendental en la construcción de relatos o en la puesta en escena de historias de quienes no han tenido voz, o sea los anónimos, porque siento que de alguna manera el teatro convencional, o el teatro construido mediante la ficción, re-presenta esas voces, pero poniendo el énfasis en los aspectos estéticos del montaje. Sin embargo, el solo hecho de «hablar de algunos temas» en el teatro, no nos asegura que la realidad de esos de quienes hablamos cambie o mejore, o peor aún, que aquellos de quienes hablamos logren si quiera asistir a las representaciones que hablan de ellos, o que estemos abordando esos temas de la forma más cercana a quién los vive y que finalmente los estemos re-presentando fielmente.

Una de las grandes premisas del teatro —como acto comunicativo— ha sido la de convencer a la audiencia sobre la verosimilitud de los hechos y palabras que están presenciando, o que lo que se está observando sea «lo más real posible». Para esto, los actores profesionales estudiamos una gran cantidad de técnicas para poder re-presentar la realidad de la forma más «verdadera posible». También me atrevería a decir que muchas personas van al teatro para ver «si le creen o no a los actores». Pues bien, este teatro convencional hace sus mayores esfuerzos para convencer, tanto desde la incorporación de elementos escenográficos como en la elaboración de discursos estéticos de alta complejidad.

Por otra parte, surge el teatro testimonial como la puesta en escena de testimonios de personas «reales» y no «ficticias» y cuya premisa central no es convencer y ¿Por qué no? Precisamente porque la realidad no necesita convencer a nadie, simplemente sucede, está ahí, se respira, se observan los nervios, los tics y todo cuanto finalmente nos hace humanos, más allá de las ideas, o sea, se reduce al campo de las emociones.

Otra reflexión que me provoca este estilo de teatro es que finalmente he logrado percibir que cuando testimonio mi experiencia, tomo conciencia de ella y aprendo, reconociéndome a través de la puesta en común de ella con otros, y en

ese ejercicio abro puertas —muchas veces muy íntimas— donde el diálogo con otros puede trascender a la experiencia estética o ética de una re-presentación teatral convencional, llegando a lugares donde realmente entendemos al otro —quizás producto del anonimato mutuo o quizás desde el respeto o pudor que nos provoca escuchar hablar a alguien sobre sí mismo.

Por último me gustaría decir que lo que me motivó a realizar esta entrevista es que precisamente observo en este estilo de teatro en particular muchos de los componentes del enfoque intercultural y una posible herramienta de educación intercultural.

Este informe describe las impresiones que tuve antes, durante y después de la entrevista, más allá de la «información» que obtuve de la misma, ya que esa información la estoy trabajando para la realización del Trabajo de Fin de Máster.

PREPARANDO LA ENTREVISTA

A continuación pasaré a detallar la experiencia vivida en la entrevista dirigida que realicé a Paula González, directora de la Compañía de Teatro Kimen, cuyo significado es «¿Me conoces?» en mapudungun, la lengua mapuche. La entrevista la realizamos en Santiago de Chile, en Enero del año 2013.

Mi preparación para la entrevista fue hacer un listado de preguntas elaboradas en relación a las temáticas sobre las cuales quería profundizar y entre ellas se encuentran: la formación de la Compañía de Teatro, el proceso de montaje de «Galvarino», los «anónimos actores» y las implicancias de su trabajo en los protagonistas.

Es importante destacar que esta Compañía de Teatro viene desarrollando un trabajo que involucra a una comunidad Mapuche —urbana, que está ubicada en la periferia de Santiago de Chile y ya llevan tres obras montadas bajo el nombre de Trilogía documental: «Ñi Pu Tremen», «Territorio descuajado» y «Galvarino».

He elegido la herramienta de la entrevista dirigida por cuanto creo que es una forma directa, y a la vez arriesgada, de conocer a alguien. Directa porque respiramos el mismo aire y nos vemos a los ojos y riesgosa porque el límite de las interpretaciones de actitudes y lenguaje puede provocar malos entendidos. Es por esto que decidí, desde un comienzo, compartir los objetivos que me llevaron a querer entrevistarla y a preguntarle cuáles eran sus objetivos con la entrevista, desde el comienzo.

MI TESTIMONIO DE LA ENTREVISTA

El día de la entrevista viajé a Santiago de Chile muy temprano, primero porque no me ubico muy bien en la capital y segundo porque siempre me ha gustado llegar muy temprano a todas partes, por si algo sucede, ¿No? En fin, me ubiqué en un café cerca del lugar donde nos reuniríamos, como llegué una hora y media antes de lo acordado, aproveché de fumarme todos los cigarros posibles porque me inquietaba si podría fumar mientras la entrevistaba, y para no «caer mal» o «desubicarme» decidí en una primera instancia que no fumaría.

Mientras esperaba repasaba mi libreto —cual obra de teatro donde jugaría el rol de entrevistadora— de hecho me visualizaba en la acción ensayando diversas posturas...Un poco fuera de foco, pero eso me calmaba.

Aproveché también para probar mi grabadora de audio, porque como estaríamos en un café podrían surgir interferencias para registrar la conversación. La grabadora funcionó perfectamente. Cuando llegó Paula debo reconocer que me calmé, primero porque su actitud fue muy acogedora y segundo porque es actriz y de mi edad y eso genera códigos en común.

Es curioso lo que sucedió porque yo tiendo a ser muy ansiosa y derrocho energía en demasía, cosa que para ciertas personas resulta abrumador, pero para Paula, creo que por ser actriz..., ella comprenden Me sentí cómoda, por cuanto teníamos un lenguaje corporal y verbal común... Le pregunté si le molestaba que grabara la conversación y no tuvo problema. Comenzamos a hablar de inmediato, por lo que no tuve tiempo para leer mi punteo de preguntas. Siento que fue como una gran bola de nieve y no paramos de hablar... Mientras ella hablaba yo pensaba: ¿¿Cómo voy a unir lo que hablábamos con el orden que tenía pre-establecido?? Pero fue en vano, porque cuando intentaba leer mi texto perdía el hilo de la conversación y generaba un corte tipo staccato en la fluidez que habíamos adquirido.

La conversación me decía todo lo que quería pero en el orden o estructura de pensamiento de Paula y no en mi estructura de pensamiento...¡¡Eso fue!! ¡¡ Lo acabo de descubrir!! Eso fue lo más extraño de la conversación... Porque a ratos sentía que hablábamos, pero que no estaba respondiendo las preguntas que traía. Sin embargo ahora me doy cuenta que eso era..., porque a la larga recibí todas las percepciones de ella respecto a su trabajo, pero a su manera y en su ritmo.

Pasada una hora de conversación me relajé y le pregunté si le molestaba que fumara y manifestó no importarle. De ahí en adelante prácticamente me olvidé que

estaba «entrevistando» a alguien, sino más bien me sentí conversando con alguien con quien tengo mucha afinidad, porque ambas creemos en la importancia de obras de teatro donde los anónimos actores sean protagonistas de sus historias y a la vez se re-representen a sí mismos. Y este estilo si bien no es nuevo en Chile, no existe mucho material teórico o registros respecto al tema y hay poca gente interesada en abordarlo. De hecho me atrevería a decir que es visto como otra categoría dentro del teatro convencional, una categoría más amateur y no artística, por así decirlo.

Volviendo a la entrevista, creo que lo que me ayudó muchísimo es que era un tema que a mí me interesaba particularmente y de alguna manera tenía un bosquejo en mi cabeza de todo lo que quería conocer respecto a su trabajo y lo otro que descubrí es la importancia de «dejarla hablar» por sobre interferir en su relato, que en ningún momento cambió de dirección.

Justamente ahora me encuentro transcribiendo esa entrevista para el Trabajo de Fin de Máster y me reconocí ansiosa, intentando completar la frase que ella diría. De hecho en un momento de silencio —que fue provocado por una íntima confesión que ella comentaba respecto a una de las anónimas actrices que le tocó dirigir— volví a mi texto pre-elaborado con preguntas y le leí una pregunta de forma textual, resultando muy extraño, en términos de la dinámica que habíamos creado y desde ahí a la siguiente hora de conversación no acudí nunca más a mi pauta.

Al finalizar la entrevista sí sentí un poco de «desesperanza intelectual» desde la perspectiva de las respuestas a mis preguntas pre-establecidas, como si no hubiera conseguido lo que quería conseguir y considerando que vivimos en ciudades distintas, pensé que no podría volver a reunirme con ella y sentí el peso de una gran tragedia griega sobre mis hombros; pero ahora, mientras vuelvo a los textos y a re-vivir la experiencia mentalmente, me doy cuenta que igualmente estaba muy alegre por haber establecido un vínculo con Paula, que claramente me iluminó en términos de que lo que me proporcionó me estimuló a seguir investigando sobre el tema en cuestión.

Este fue el relato de mi primera experiencia en la utilización de una herramienta etnográfica como metodología de investigación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para concluir he vuelto a revisar las lecturas, especialmente las relacionadas con la entrevista dirigida y puedo decir que mis frustraciones provenían de la búsqueda

da de respuestas a mis preguntas. Cuando eso no sucedía me bloqueaba y dejaba de prestar atención a la entrevistada, y en ese momento comenzaba mi monólogo interior, que claramente me ausentaba en instantes. En palabras de Margarita Del Olmo (2003: 193) «Una entrevista dirigida es una conversación con un interlocutor en la que lo que se busca no son respuestas, sino preguntas». Entonces claramente la complejidad se encuentra en mantener la atención en el/la entrevistado/a.

La entrevista dirigida es entonces un ejercicio de comunicación inter-cultural, por cuanto nos exige —y en vivo— flexibilizarnos frente al otro sin tratar de imponer nuestras ideas o preguntas a las de la otra persona. Remarco la idea de «en vivo» porque hay mucho de espontaneidad que no puede ser enseñada ni por la mejor escuela de teatro del mundo.

Una de las consideraciones que sí utilicé en la entrevista realizada fue compartir el objetivo de la reunión inmediatamente con Paula y ella también manifestó el porqué de estar conversando conmigo. Esto fue muy clarificador para la entrevista porque de alguna manera ambas nos conocíamos en intenciones, cosa muy difícil de descubrir en las personas que uno no conoce, en general. Y el conocer esa premisa inicial de intenciones permite conocer el terreno que pisamos, cosa que a todos nos gusta porque finalmente nos quita un poco de nerviosismo.

Otro de los consejos que recordé y mantuve durante la entrevista es la visión o postura de conversación desde la ignorancia. Siempre he sentido que es el mejor lugar desde donde conocer, como el niño pequeño cuando pregunta por todo hasta llegar a poner en aprietos a los adultos.

También creo que me ayudó mucho para la realización de la entrevista que tuviéramos temas en común con Paula, ya que si hubiera entrevistado a la Sra. Elsa, la anónima actriz que se re-presenta a sí misma en una de las obras de teatro, otra hubiera sido la dinámica.

Por último, me gustaría comentar que esta experiencia me ha servido en varios aspectos. Primero para *«creerme el cuento de investigadora»*. ¿En qué sentido? En el sentido que existen temas por abordar y curiosamente a través de este Máster ya he encontrado uno en particular y utilizar una herramienta etnográfica me ha ayudado a acercarme a esa realidad que llama profundamente mi atención, ya que creo que abordar las dimensiones de la interculturalidad desde la teoría se me hace abrumador y muchas veces distante de la realidad, por eso me urge operacionalizarla en los contextos donde trabajo o me relaciono.

También me gustaría agregar que no es casualidad que lo que estoy diciendo esté escrito en forma de testimonio. Esto es así porque creo firmemente que hablar desde ese lugar, donde los conocimientos científicos o técnicos son actores secundarios o pre-textos, se genera otro vínculo con los oyentes de un acto comunicativo, ya que si yo hubiera hablado en otros términos o utilizando terminología más técnica del teatro, el mensaje podría haberse desviado a otros lugares, lugares donde lo bueno y lo malo entran a analizar las experiencias personales, impidiendo o mejor dicho, estrechando las puertas al diálogo de más actores o actrices. Tampoco me parece gratuito que el testimonio sea una de las fuentes de información más importantes, desde un caso policial o judicial, pasando por la antropología, hasta los grandes conflictos familiares y de las artes.

Finalmente, siento que los conflictos interculturales se vuelven visibles o tangibles en los intercambios diarios, es decir, en los actos comunicativos y a raíz de la asignatura de etnografía y del Máster en general, las grandes preguntas que me hago actualmente son:

¿Qué factores inciden en que un acto comunicativo sea efectivo, en términos de proporcionar espacio para que todos podamos participar? ¿Qué contextos, acciones o actitudes facilitan la educación intercultural? O, ¿Cómo ciertas prácticas artísticas convencionales abren sus puertas a nuevos actores para la elaboración conjunta de material artístico que porte experiencias reales de grupos invisibilizados? Me parece que el teatro testimonial podría ser uno de los tantos escenarios posibles para estos fines, incluyendo a todo tipo de actores y espectadores.

BIBLIOGRAFÍA

DEL OLMO, M. (2003): La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 58 (1), 191-220.

4. PARTICIPACIÓN Y ESCUELA

David Abril
Grupo INTER

La escuela no es ajena al cambio de época que estamos viviendo, en el que la crisis global es también una crisis civilizatoria y democrática, en la que muchos ciudadanos y ciudadanas ha dado la espalda a los políticos y a las instituciones, que consideran que no les representan, en el marco de unas democracias occidentales en las que los sistemas políticos y sociales aparecen como subsidiarios de los poderes financieros.

La mayoría de quienes nos representan (o no), y de quienes se indignan (como pasó en España en el llamado movimiento «15-M») han pasado por la escuela, en los términos en que todas y todos la conocemos, algo que dice mucho de la capacidad inclusiva del sistema escolar. No obstante, las diferencias sociales en este momento de la historia no dejan de crecer, y la exclusión social se extiende a todos los ámbitos de la sociedad, a veces bajo nuevas formas (ya ni siquiera tener un empleo es garantía de salir del bucle paro-pobreza-precariedad). Y se manifiesta también en la escuela, en forma de nuevos problemas, relacionados con el acceso mismo al sistema escolar, tanto en términos epistemológicos (se accede al conocimiento o se abandona) como materiales (con cada vez más miles de niñas y niños cuyas familias no pueden asumir ni la compra de libros de texto ni un comedor escolar que garantice una comida digna al día).

De ahí que podamos afirmar que la escuela, apenas desde sus inicios, mantiene una doble función social, cuasi dual: de reproducción del sistema social, por una parte, pero portadora de cambio social y mejora de la vida de las personas, por otra. Esa tensión, inherente al concepto mismo de educación, y a la escuela como espacio privilegiado de aprendizaje, está hoy más que nunca presente, en cualquiera de las perspectivas que adoptemos a la hora de aproximarnos a una cuestión francamente compleja, como es la participación y la escuela: en primer lugar, la escuela como formadora de ciudadanía; segundo, la escuela como espacio de encuentro entre diferentes actores de los procesos educativos; tercero, la escuela como actor social.

Participar es «tomar parte» de algo, una condición cuasi previa a la democracia, y en términos de aprendizaje, no sólo se trata de una dimensión necesaria para el desarrollo de una ciudadanía plena (y hoy más que nunca, necesaria), sino que nos hace crecer como personas en tanto que nos permite decidir sobre las cuestiones que nos afectan cotidianamente, y también decidir con otras y otros sobre lo que nos afecta al conjunto.

Por tanto, la participación es, desde el punto de vista educativo, una gran herramienta de aprendizaje y de construcción de conocimiento, de la misma manera que desde el punto de vista social es también una excelente herramienta de inclusión. Y aunque la deriva de la Globalización y sus dinámicas excluyentes también afecta a los sistemas educativos, que se alejan del objetivo de formar a ciudadanas y ciudadanos autónomos, libres y críticos (como recogen la inmensa mayoría de leyes educativas en todo el mundo), y tienden a convertirse en un servicio, en el que las y los educandos y sus familias son considerados meros consumidores de contenidos (como quien ve un programa de televisión) o actores secundarios, y las y los educadores simples «empleados», públicos o privados.

¿Qué tanto «participativa» es la escuela? ¿Está a la altura de las circunstancias? ¿Qué barreras han tenido que superar las sugerentes propuestas y proyectos educativos participativos y cooperativos surgidos en muchos centros en los últimos tiempos? Veamos según la perspectiva adoptada cómo sin escapar a esa tensión que mencionábamos, entre reproducción o cambio, en algunos casos se ha conseguido decantar la balanza en función de lo segundo...

En primer lugar, en tanto que espacio de formación de ciudadanas y ciudadanos, ¿la escuela enseña a participar? Evidentemente, aquí la respuesta nos remite a la escala del aula de aprendizaje: al acto educativo en sí, como diría Paulo Freire. Y aquí en principal elemento, más allá de los condicionantes materiales y espaciales del aula, e incluso el contenido del currículum, es el estilo de enseñanza docente. Es el docente quien va a poder compensar los anteriores elementos, en la medida en que convierta el acto educativo en un diálogo permanente y horizontal con las y los alumnos, en tanto que actores poseedores de conocimiento, y no sólo simples receptores de los conocimientos del profesor/a, que debería usar su ventaja de poder como facilitador de este tipo de dinámicas. Para hacerlo son muchos ya quienes desarrollan estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo, como el trabajo por proyectos, o las asambleas de aula, recogidas en la comunicación de Francisco Sanz, que nos interpela: «¿Es posible enseñar democracia en la escuela?». Por supuesto que lo es, sin olvidar que tanto docentes como educandos somos parte

de una sociedad y un Estado que ha reforzado en las últimas décadas la llamada «democracia por delegación»: creemos que son «los políticos» quienes deben resolver nuestros problemas; y por tanto es la escuela quien debe resolver «la educación», apelando a ella sobre todo cuando las cosas van mal. El aprendizaje de la participación y el de la (cor)responsabilidad, en este sentido, van de la mano.

De ahí el salto al segundo nivel: la escuela como espacio de encuentro entre actores diferentes, pero todos ellos parte del proceso educativo. Entran aquí variables normativas y organizativas con condicionantes objetivos, como el currículum y más allá de este, los materiales y libros de texto que lo acompañan, que refuerzan en demasiadas ocasiones, como nos recuerda Nora García en su trabajo sobre el racismo oculto en los mismos, una visión del mundo que nos aleja de la necesidad de cambiarlo. O el poder de decisión que se otorga a los directores de los centros, en detrimento de los Consejos escolares; o incluso los símbolos que está permitido exhibir en la escuela... Pero aquí también encontramos experiencias que de nuevo nos permiten decantar la balanza a favor de opciones pedagógicas diferentes, superando el nivel del aula y la «buena voluntad» del docente de turno, e implicando a todos los actores del proceso: alumnas y alumnos, docentes, familias, personal no docente, actores comunitarios... Ahí están las Comunidades de aprendizaje, con abuelos, amigos o asociaciones entrando y saliendo de la escuela y aportando sus saberes; o proyectos educativos de centro que intentan cada día abrirse a la participación como oportunidad para la inclusión, de hecho muchos de estos proyectos se desarrollan en barrios o comunidades en los que justamente podría parecernos que es más dificultoso implementar una estrategia diferente de enseñanza-aprendizaje basada en la participación.

Y finalmente, nos queda el nivel del marco de la escuela, el del contexto. Que también puede ser visto como un factor determinante de la vida de la escuela, o justo lo contrario: como una oportunidad de aprendizaje significativo, y como algo a cambiar y a mejorar, entendiendo el conjunto del acto, el proceso y el contexto, con sus respectivos actores, como un ciclo de cambio en constante movimiento, en el que la educación es una posibilidad (o una opción) de intervenir. Shantal Meseguer nos recuerda justamente la complejidad de este esquema, pero también el potencial de conocimiento y de «poder» que emerge desde lo local y las interacciones entre los diferentes actores y espacios de aprendizaje, entre los cuales también está la escuela, que a la vez puede ser espacio y actor de ese cambio social. Otra cuestión de interés en relación a este punto sería, en un mundo globalizado como el nuestro, la frontera entre lo local y lo global, cada vez más difusa,

y cómo se articulan nuevos sujetos, expresiones y formas de participación en un mundo globalizado, mediante comunidades o grupos de interés conectados entre sí por la red o sencillamente, virtuales.

Acto, proceso, contexto... Tres escalas de aprendizaje, en las que tenemos la opción de apostar por la participación, ya sea como estrategia y como objetivo, pero sobre todo como práctica mediante la cual poder enfrentarnos a la incertidumbre, al cambio de paradigma que implica la ruptura del carácter inclusivo de los sistemas escolares. Buscando nuevas maneras de construir conocimiento, de educar y de investigar, partiendo incluso de las narrativas de quienes se quedaron en el camino, como nos propone Margarita del Olmo mediante una propuesta de investigación que rompe con la «perspectiva del déficit» (hegemónica en todo lo concerniente al mal llamado «fracaso» y abandono escolar) desde un enfoque etnográfico y autobiográfico: quienes abandonaron en su día «los estudios» tienen mucho que enseñarnos sobre la escuela.

La educación, si pretende servir a una sociedad mejor que la que tenemos, en términos humanos y democráticos, necesita de la participación a esos tres niveles. Participar es tomar parte, es involucrarse y aprender a decidir con otros sobre lo que nos afecta en común, cambiar las relaciones de poder en una sociedad en las que los desequilibrios son cada vez mayores, empezando por la manera en que se construye el conocimiento. Regresando a lo que cada uno porta con él o con ella, y poniéndolo en valor. Si la escuela es (además de tantas otras cosas) un proyecto de participación, estaremos consiguiendo mucho, acostumbrados como estamos a que cada vez menos individuos decidan por todos nosotros. O quedémonos sencillamente con la primera lección de la participación: que no estamos solos.

4.1. Un proyecto de investigación del Grupo INTER para trabajar sobre abandono escolar¹

Margarita del Olmo
Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, CSIC
margarita.delolmo@cchs.csic.es

Mi intención aquí es presentar una propuesta de proyecto de investigación, elaborada por distintas personas del Grupo INTER, algunas de las cuales participan en el Master de Educación Intercultural, con el objetivo de trabajar juntas sobre el tema del abandono escolar. La propuesta la presentamos el pasado mes de noviembre a la convocatoria de financiación de proyectos I+D de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad del estado español. La convocatoria se denomina «Convocatoria de Proyectos I+D <Excelencia>, Subprograma general del conocimiento». La propuesta está actualmente en proceso de evaluación y los resultados se esperan para el mes de mayo próximo.

Es decir, que se trata de la formulación de una idea en la que esperamos empezar a trabajar en breve. El objetivo de presentarla aquí es doble: por un lado, compartirla para recibir comentarios críticos y sugerencias de cara a la puesta en marcha; por el otro, porque formular proyectos es una de las capacidades que pretende desarrollar el Master en el que se inscribe este congreso, y nos parece que compartir un ejemplo concreto puede contribuir a desarrollar esta capacidad.

Hemos titulado nuestra propuesta **El abandono escolar desde una doble perspectiva etnográfica: construcciones narrativas de quienes abandonan y quienes se reincorporan**, con la intención de anunciar claramente desde el título desde qué perspectiva proponemos analizar el tema del abandono escolar y con qué metodología. En el resumen presentado desarrollamos un poquito más las ideas:

El objetivo del proyecto es analizar el proceso del abandono escolar desde una doble perspectiva, comparando historias de vida de personas que han dejado la

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto El abandono escolar desde una doble perspectiva etnográfica (CSO2013-42483-C2-1-P).

escuela y de las que también lo hicieron pero con el tiempo han retornado al sistema educativo. Comparar estas trayectorias ofrecerá un contraste significativo para analizar las circunstancias que han determinado y posibilitado la decisión de volver. Nuestra intención es contribuir a la comprensión de este proceso desde una metodología etnográfica que nos permitirá obtener narrativas de lo que la gente tiene que decir sobre las causas y las consecuencias de las decisiones tomadas. Nuestro interés en las narrativas tiene dos objetivos concretos: por un lado, analizar los valores sociales que orientan y legitiman las conductas y, por otro, la capacidad de agencia que han podido ejercer las personas al tomar las decisiones, más allá de circunstancias escolares y familiares determinantes.

Aunque lógicamente nos tenemos que adaptar al tipo de lenguaje académico que asumimos se utiliza en una convocatoria de este tipo, lo hacemos empeñadas en explicar nuestras ideas de la manera más clara posible y más allá del mundo académico.

LO QUE CONOCEMOS QUE SE HA HECHO ANTERIORMENTE SOBRE EL TEMA DEL ABANDONO

Lo primero que nos pide la convocatoria es que demostremos nuestro conocimiento de los estudios que se han llevado a cabo anteriormente sobre este tema; esto nos permitirá, más adelante, explicar qué tiene de nuevo nuestra aportación y por qué. Por otro lado, a las personas que evalúan las propuestas les permite apreciar si estamos suficientemente familiarizadas con el tema y sabemos definir con precisión en qué consiste nuestra aportación.

Evidentemente, cuando un equipo propone un tema nuevo de investigación, no conoce bien el tema. Este fue uno de los argumentos de los evaluadores de nuestra propuesta en una convocatoria anterior en la que no nos concedieron la financiación. Hemos dedicado el año y medio que ha transcurrido entre aquella convocatoria y la presente a leer extensamente sobre el tema del abandono escolar con el objetivo de mostrar que conocemos, a grandes líneas, lo que se ha hecho hasta ahora y que podemos proponer una perspectiva original desde la que abordarlo.

Nuestra conclusión sobre el estado actual de la cuestión fue, en resumen, la siguiente:

La literatura académica sobre abandono escolar se encuentra fuertemente influida por la «perspectiva del déficit» [...]. Los análisis basados en la «perspectiva del déficit» relacionan factores tales como la clase, el tipo de familia, el grado de instrucción de los padres, y en especial de la madre, el género, la movilidad espacial de las familias, el tipo de escuela, y la relación del estudiante con la misma (su grado de afección o desafección) con la mayor o menor frecuencia de abandono escolar (Rumberger, 2010). [...] La etnografía como metodología de análisis, tanto la que se enmarca en la disciplina antropológica como en otras afines, tales como la pedagogía o la sociología, ha contribuido desde sus trabajos más clásicos (Trueba, Spindler y Spindler 1989; Willis 1981) a desafiar una conceptualización del fenómeno del abandono escolar basada en la teoría del déficit.

Por otro lado, la convocatoria nos pide que argumentemos qué resultados previos hemos obtenido como equipo en relación con el tema, de manera que podamos demostrar nuestra capacidad para abordarlo y convencer así los evaluadores de que estamos suficientemente capacitadas para llevar a cabo la propuesta.

En este sentido argumentamos que:

El equipo que presenta esta propuesta, el Grupo INTER de investigación en educación intercultural (www.uned.es/grupointer/), ha trabajado con anterioridad el tema del abandono escolar de forma indirecta, pero aporta una trayectoria consistente en la definición de los marcos de referencia propuestos recientemente para abordar esta cuestión. [...] Una de las conclusiones fundamentales a las que hemos llegado desde perspectivas y contextos de análisis diferentes ha sido que la educación obligatoria gestiona mal la diversidad en general y la diversidad cultural en particular, exceptuando algunas «buenas prácticas» puntuales de profesionales que generalmente actúan aislados [...]. De este modo las conclusiones de proyectos anteriores nos han enfrentado directamente con el tema del abandono escolar (Aguado Odina coord. 2006, Grupo INTER 2006, 2007a y 2007b, y Hernández Sánchez coord. 2012). Nuestra experiencia previa, hasta ahora centrada en el área de la diversidad cultural, nos ha hecho conscientes de la estrecha relación entre diversidad cultural y abandono escolar (Cucalón Tirado, 2012; del Olmo, 2012; Osuna, 2009). Por esta razón nuestra actual propuesta se centra específicamente en esta cuestión desde una perspectiva más amplia, con el objetivo de contribuir de manera significativa al conocimiento del fenómeno del abandono escolar.

EN QUE CONSISTE NUESTRA PROPUESTA

Nuestra propuesta tiene como finalidad contribuir al conocimiento del tema del abandono escolar utilizando una metodología etnográfica que nos permita analizar tanto el sentido que las personas construyen al narrar biográficamente los hechos relacionados con la decisión de abandonar la escuela, como su capacidad de agencia en el momento de tomar la decisión. Es decir, no estamos interesadas solamente en conocer las trayectorias escolares de estas personas y sus circunstancias, que es algo que se viene abordando en los últimos años, sino que nos queremos centrar en el sentido que estas personas les dan a esas trayectorias al contar el proceso desde el presente hacia el pasado. El cómo lo ven ellos más que cómo lo vemos nosotras.

Para ello partimos de la siguiente hipótesis:

El abandono escolar no es una decisión que se produce en un momento puntual, sino que se trata de un proceso largo y complejo de toma de decisiones, algunas de ellas marcadas por factores estructurales y otras condicionadas por motivos de carácter circunstancial. Muchos de estos factores han sido ya analizados, pero en nuestra opinión se ha prestado poca atención a lo que los propios individuos tienen que decir al respecto. La etnografía escolar, y principalmente la herramienta de las historias de vida, es una metodología adecuada para analizar tanto los sentidos que los individuos construyen al narrar sus trayectorias como la capacidad de decisión y agencia que estas personas han podido ejercer a lo largo del proceso. Comparar las narraciones de las personas que dejaron la escuela y no han retornado al sistema educativo con las de aquellas que se han reincorporado al mismo a través de distintos dispositivos nos permitirá ofrecer un panorama más complejo y rico (una «descripción densa» en términos etnográficos) del proceso de abandono escolar.

A partir de esta hipótesis de partida nos gustaría alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Elaborar historias de vida de personas que hayan abandonado la enseñanza secundaria y no hayan retornado al sistema educativo, para conocer cómo interpretan estas personas el proceso, la capacidad de agencia que han podido ejercer y el sentido que el proceso de abandono tiene en el contexto de sus vidas.

2. Elaborar historias de vida de personas que abandonaron la enseñanza obligatoria pero se han reincorporado posteriormente al sistema educativo, prestando especial atención a los eventos, personas y programas que hayan tenido mayor influencia en su vuelta al sistema educativo.
3. Analizar de manera comparativa las historias de vida elaboradas por los dos subproyectos sobre las causas y consecuencias del abandono y, por lo tanto, los diversos esquemas de valores y la capacidad de agencia de los individuos en la toma de decisiones. El análisis comparativo nos permitirá contribuir al conocimiento del proceso de abandono enriqueciendo la comprensión del tema.
4. Identificar diferencias significativas entre las dos series de historias de vida para comprender mejor el papel de los distintos mecanismos, dispositivos y políticas públicas educativas orientadas a prevenir el abandono, y evaluar el efecto de los programas orientados a la reincorporación al sistema educativo.
5. Incorporar los resultados del proceso de investigación de manera progresiva en tres ámbitos distintos: formación inicial del profesorado, formación continua del profesorado, alumnos y alumnas actualmente en la etapa de enseñanza obligatoria, tanto a través de acciones específicas de investigación participativa (o investigación acción) como a través del plan de difusión propuesto.

MIEMBROS DEL EQUIPO

Para realizar esta investigación nos vamos a organizar en dos subequipos, uno centrado en la UNED (Teresa Aguado, Belén Ballesteros, Inés Gil Jaurena y Beatriz Malik) y otro en el CSIC (Caridad Hernández, Margarita del Olmo, Patricia Mata, Carmen Osuna y Traude Müllauer-Seichter), y un equipo de trabajo que integra las personas que van a trabajar desde el extranjero y las que se encuentran en periodo de formación (Jesús Campos, Pilar Cucalón, M^a Ángeles Gambín, Jennifer Lucko, Alicia Re Cruz y Christine Sleeter).

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la propuesta, con una duración de tres años, hemos organizado nueve grupos de trabajo que nos permitirán ir centrando sucesivamente

nuestra atención en los temas que nos parecen más importantes. Algunos grupos de trabajo estarán funcionando a lo largo de los tres años, pero otros se irán iniciando y finalizando de acuerdo con lo que hemos propuesto en el plan de trabajo. Todos los miembros del proyecto participarán en todos los grupos, aunque no con la misma intensidad y responsabilidad (todo esto también queda definido en el plan de trabajo presentado), y serán coordinados por una persona diferente en cada grupo.

- El **Grupo 1** se encargará de la coordinación de la red de trabajo constituyendo, manteniendo y coordinando dicha red a través de una plataforma virtual y una página web del proyecto.
- El **Grupo 2** se dedicará de trabajar sobre el estado de la cuestión, revisando y discutiendo la bibliografía que se ha publicado hasta ahora sobre el tema.
- El **Grupo 3** es responsable de la discusión metodológica a lo largo de todo el proyecto, pero organizará un seminario presencial de discusión durante el primer año y se encargará de la elaboración de un libro o número monográfico de una revista en español.
- El **Grupo 4** se encargará de coordinar los trabajos de campo de todos los miembros del equipo. Se dividirá en dos subgrupos, uno de ellos se encargará de la población que ha dejado la escuela y ha vuelto al sistema educativo, el otro se centrará en las personas que no han retomado los estudios más adelante.
- Los **Grupos 5 y 6** se responsabilizarán de la coordinación de los análisis de los resultados de los trabajos de campo de cada uno de los dos subequipos.
- El **Grupo 7** tiene como objetivo organizar el trabajo comparativo y elaborar un libro conjunto en inglés con los resultados alcanzados.
- El **Grupo 8** se dedicará a la incorporación de los resultados de la investigación a la formación inicial y permanente del profesorado (a través del Master Eurolatinoamericano de Educación Intercultural, entre otras acciones), al diseño y puesta en marcha de actividades participativas y de difusión en forma de talleres con estudiantes de secundaria y miembros de asociaciones o colectivos juveniles, y organizará una Semana de la ciencia...
- Finalmente el **Grupo 9** se encargará de coordinar otras acciones específicas de transferencia de resultados y de difusión que no estén centradas en jóvenes, tales como la elaboración de una guía de recomendaciones para responsables educativos, profesores familias y estudiantes; el diseño y puesta en marcha de un curso COMA en la UNED (es decir un curso on-line

masivo abierto); la elaboración de un programa de televisión para difundir el proyecto y varios programas de radio para discutir el progreso de los resultados.

CONCLUSIONES: PARA CONTRIBUIR A HACER PARTICIPATIVA LA INVESTIGACIÓN

Para finalizar mi contribución me gustaría discutir nuestra propuesta de investigación desde un enfoque participativo.

Creo que la primera pregunta que cabe hacernos al respecto es si se trata de un proyecto participativo. Pero la respuesta no es sencilla.

En primer lugar, honestamente hablando tengo que admitir que el diseño de la propuesta se ha hecho a partir de los intereses del grupo investigador. Sin embargo, algunos miembros del grupo están involucrados de partida con personas que han abandonado la escuela o están en proceso de hacerlo, y a partir de estas relaciones es como hemos diseñado una propuesta centrada en la capacidad de agencia de las personas que toman la decisión de dejar la escuela, en cómo perciben esta capacidad y qué sentido construyen al contar sus trayectorias vitales hacia atrás. Por otro lado, el grupo parte de un desacuerdo, a partir del cual hemos ideado la doble perspectiva de análisis. El desacuerdo está motivado por nuestros propios enfoques disciplinares y también por nuestras convicciones personales y políticas. Algunas de nosotras estamos convencidas de que es necesario conseguir que las personas que han abandonado la educación vuelvan a estudiar, porque esa decisión va a mejorar sus vidas a largo plazo. Otras, sin embargo, somos más escépticas y creemos que la gente ha dejado la escuela, no porque haya tomado una decisión errónea, sino que, al contrario, ha tomado la mejor decisión que ha sabido tomar en relación con sus circunstancias, y que ninguna intervención por nuestra parte va a conseguir mejorar la vida de esta persona. Pero la mayoría de los miembros del grupo se siente confusa ante estas dos posturas diferentes sin lograr decidir hacia dónde deberíamos inclinarnos. Esta diversidad de opiniones y las tensiones que implica funcionan como el motor del proyecto que nos va a permitir aprender y cambiar a todas.

¿Pero estamos hablando de una etnografía colaborativa? Para seguir profundizando en la respuesta a esta pregunta me gustaría utilizar los argumentos de Lassi-

ter (2005: 77), quien define una etnografía como deliberada y explícitamente colaborativa cuando está cimentada en los siguientes cuatro principios:

- Responsabilidad ética y moral hacia las personas con las que trabajamos
- Honestidad sobre el proceso del trabajo de campo
- Claridad, accesibilidad y diálogo a la hora de escribir sobre los resultados
- Entender de manera colaborativa los tres procesos fundamentales de la investigación: la lectura, la escritura y el análisis.

Honestamente debo aclarar que personalmente creo haber sido capaz de trabajar de acuerdo con los tres primeros principios, pero también no haber conseguido nunca el cuarto. Ojalá mi participación en la propuesta que aquí he presentado se acerque un poquito más a lograrlo, porque coincido con el argumento de Lassiter de que

Si una etnografía se ha construido a partir de un compromiso ético y moral entre los etnógrafos y los consultores, y si los etnógrafos somos honestos a la hora de entender que el encuentro en el trabajo de campo es lo que produce y determina el proceso intersubjetivo que nos permite realizar el trabajo de campo y escribir sobre él, entonces deberíamos asegurarnos de que los textos que escribimos reflejan ese proceso dialógico (Lassiter 2005: 177).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO ODINA, T. (2006). (coord.): *Educación Intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- CUCALÓN TIRADO, P. (2012): Transitar en los límites de la escuela: Prácticas y representaciones de los profesores y alumnos de las Aulas de Enlace. Número monográfico de la revista *Cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del IMA/FMEE*. Vol 3.
- DEL OLMO, M. (2012): Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las Aulas de Enlace. *Revista de Educación* 358: 111-128.
- Grupo INTER (2006): *Culture is Our Focus, Diversity is Our Normality. Inter Guide to Implement Intercultural Education*. Viena: Navreme.
- (2007a): *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid (España)*. Viena: Navreme.
- (2007b): *Racism: What It Is and How to Deal with It. A Guide to Talking about Racism*. Viena: Navreme.

- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. (2012). (coord.): *Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia*. Madrid: Universidad Complutense.
- LASSITER, L. E. (2005): *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- OSUNA, C. (2009): La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato. En: Fernández Montes y Müllauer-Seichter eds., *La integración escolar a debate* (pp. 218-232). Madrid: Pearson.
- RUMBERGER, R. W.: *Dropping Out of High School. Why Students Drop Out*. University Press.
- TRUEBA, H. T.; DEARBORN SPINDLER, G. y SPINDLER, L. S. (1989): *What Do Anthropologists Have to Say About Dropouts?* New York: Falmer Press.
- WILLIS, P. (1981): *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press.

4.2. El racismo oculto en los libros de texto

Nora García Arangoa, UNED
noragarcia74@hotmail.com

Estudiar este master me ha hecho modificar mi visión sobre mi propia práctica educativa y ser consciente de la enorme importancia que tiene el «currículum oculto». Por eso me planteé como primer paso, saber. Saber para cambiar, para enseñar y crear ese otro mundo posible.

Autores como Edgardo Lander (2000) en o Aníbal Quijano nos explicaron que la historia que conocemos y que se ha considerado «universal» se originó por dos procesos, la *modernidad y la organización colonial del mundo*. Y que en realidad no es universal. Esa cosmovisión consideró superiores a los saberes producidos por esa sociedad «ciencia» sobre todo otro saber. Las otras formas de saber se transformaron en arcaicas, primitivas. Se desarrolló el eurocentrismo que nos llevó a sentirnos naturalmente superiores y re-ubicamos a las demás culturas en el pasado de una trayectoria que culminaba en Europa.

El objetivo del trabajo es contribuir a un análisis que nos permita descubrir si los libros de texto ayudan a favorecer en las escuelas una verdadera educación intercultural y cuál es la imagen que proyectan.

Escogí los *libros de texto* por el papel central que juegan en la los procesos de enseñanza y aprendizaje: es *usado mayoritariamente* en todos los centros y niveles educativos. Se supone además que *condensan la cultura digna de ser transmitida* ¿Qué hemos escogido? ¿Seguimos transmitiendo esa visión del mundo eurocéntrica?

Como maestros sabemos que para construir conocimiento debemos *partir de los conocimientos previos del niño*, de las experiencias que aporta. ¿Los libros de texto muestran el mundo real de todos nuestros alumnos? ¿*Van a poder relacionar* lo que expone el texto con sus experiencias?

ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

Para ello he analizado los libros de Conocimiento del Medio de 1º y 2º de primaria de la Editorial Santillana. Presento aquí algunos de los ejemplos.

1º Curso de Educación Primaria

En el *Tema 1* «Nuestro cuerpo» sólo encontramos fotografías de niños blancos, la mayoría rubios (es igual en la mayoría de los dibujos). Curiosamente uno de ellos constata la diversidad en el color del cabello dentro de los niños blancos al mismo tiempo que omite la diversidad en el color de la piel. En otro tema «Somos iguales, somos diferentes» veremos el mismo sesgo, habla de discapacidad y vemos en la imagen niños ciegos y sordos. Curiosamente todos de color blanco. No se mencionan otras diferencias que sin embargo también nos permiten seguir siendo iguales.

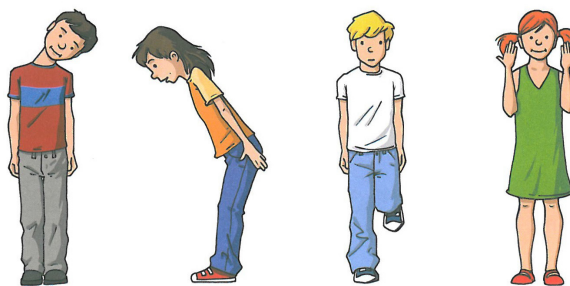


Fig. 1 Tema 1 «Nuestro cuerpo»

En las fotografías aparecen siempre personas de color blanco, las personas de otro color están dibujadas, lo que les da un aspecto menos real.

En el *Tema 3* «Alimentos para crecer» aparece una de las imágenes más racistas del texto, bajo el título «Distintas formas de comer».

Leo y aprendo

Distintas formas de comer



No todas las personas se sientan a la mesa ni usan cubiertos para comer. Hay lugares en los que se sientan en el suelo o comen con las manos. También hay países donde se toman alimentos tan curiosos como... ¡saltamontes asados! ¿Estarán ricos?

Fig. 2 Tema 3 «Alimentos para crecer»

En la primera imagen vemos a una madre y a una hija de origen asiático aunque con rasgos bastante occidentales (otra forma de racismo indirecto, considerar el occidental como el único patrón de belleza posible). Viven en un moderno apartamento y parecen disfrutar de un nivel económico elevado. Comen con palillos.

A su lado aparece una familia negra claramente en situación de pobreza comiendo con las manos. Se asocia ser negro a la miseria, a la necesidad de ser ayudado, a la incultura. No hace falta irse tan lejos para ver gente comiendo con las manos (la mayoría de nosotros las usamos en ocasiones). Y en el ejemplo concreto que muestra la fotografía no se si puede justificar la pobreza como rasgo cultural.

El *Tema 4* «¿Cómo es tu casa?» nos muestra como las familias de blancos viven en casas maravillosas, unifamiliares con vehículos de alta gama aparcados en la entrada del jardín. Mientras tanto los esquimales viven en iglús y los negros en chabolas. Los negros además van semi-desnudos y parecen formar parte de una tribu.

De nuevo se vuelve asociar color de la piel con nivel económico siendo especialmente clara la unión entre negro y pobreza.



Fig. 3 Tema 4 «¿Cómo es tu casa?»

¿Creerán alguna vez los alumnos que en África también hay ciudades con rascacielos? ¿Y chabolas en España?

2.º Curso de Educación Primaria

En el *Tema 6* de Conocimiento del Medio se estudian las plantas y podemos encontrar un texto sobre las plantas medicinales.

Plantas que curan

Antiguamente no existían las pastillas, ni las tiritas, ni el alcohol... Pero las personas se ponían enfermas y tenían accidentes. ¿Cómo crees que se curaban? ¡Utilizaban las plantas!

En el pasado, algunas personas sabían que las hojas de ciertas plantas, como la salvia, se podían tomar para aliviar dolores o que la raíz del jengibre podía hacer que bajara la fiebre...

Estas personas elaboraban distintos tipos de medicinas con las plantas. Unas veces las cocían y hacían pociones medicinales. Otras veces las machacaban y mezclaban para crear pomadas, jarabes y cremas.

Hoy día utilizamos las plantas para muchas cosas, también para hacer medicamentos. Por ejemplo, la famosa aspirina, que se fabrica con la corteza de un árbol llamado sauce.

¡Ten cuidado! Hay otras plantas que pueden dañarte, como la adelfa, que es venenosa.



Fig 9. Tema 6 «Las plantas»

Es muy clara la asociación entre fitoterapia y un saber primitivo. Esa imagen se refuerza claramente con la fotografía donde aparece una india descalza, con tatuajes. En ningún momento se menciona que las plantas medicinales son una alternativa a la medicina tradicional hoy en día, ni se hace ninguna mención a otro tipo de técnicas (acupuntura, apiterapia etc). Y tampoco se menciona que están incluidas en el sistema sanitario de varios países europeos. La conclusión lógica a la que llega el niño es que los indios son primitivos y su medicina es muy inferior a la del hombre blanco.

En el *Tema 14* «El tiempo pasa» se introduce a los alumnos en el estudio del pasado histórico. En la lámina de introducción podemos ver seis familias, supuestamente de diferentes épocas (las cuevas, los egipcios, los romanos, los castillos, la época de los inventos y del presente). ¡Todas las familias están formadas por un padre, una madre y un hijo único (a veces chico y a veces chica) y son completamente blancos! ¡Hasta la familia de egipcios sonriendo delante de las Pirámides!

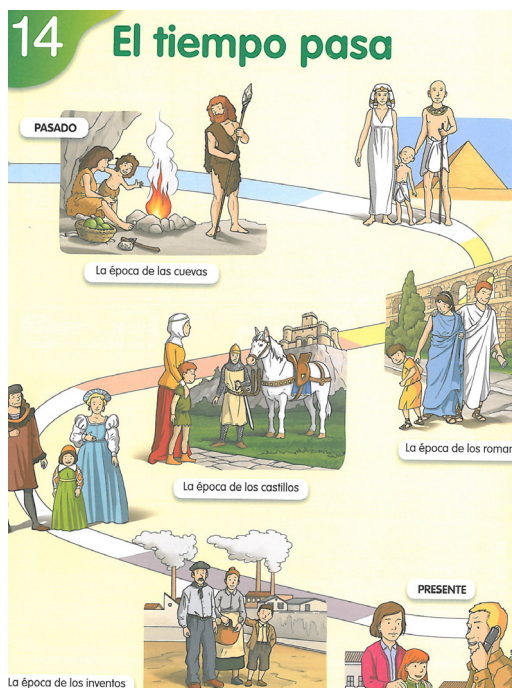
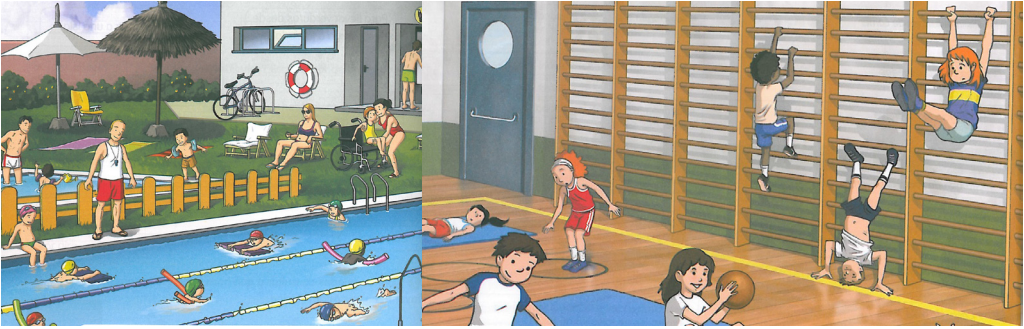


Fig 10 Tema 14 «El tiempo pasa»

Parece claro que cuando se trata de reconocer a los diferentes grupos humanos y sus estructuras organizativas (como puede ser el caso de la familia), se elimina toda posibilidad de variedad, presentándose sistemáticamente la llamada familia nuclear como modelo de familia. Por supuesto la historia universal que se presenta es la europea ¿No ocurrió nada en Asia durante 2000 años? ¿Y en el resto del mundo?

CONCLUSIONES

En los dos libros aparece en algunos temas un niño negro en las láminas. Un único niño negro comiendo en el comedor escolar o jugando en el patio. Se le da un tratamiento «Benetton», la diversidad cultural se asocia a la armonía, tiene una función estética y decorativa. Una visión tan idílica de la interculturalidad, no prepara a los niños para hacer frente al conflicto intercultural de una manera constructiva.



Figs 12 y 13. Láminas iniciales de temas de 1º y 2º

Es todavía más chocante el hecho de que las personas de otras razas no aparecen como adultos y desde luego nunca desempeñando ningún trabajo. La presencia de la etnia gitana es directamente nula en todos los libros,

Está claro que muchos niños no podrán sentirse identificados con la forma de vida que los libros de texto reflejan. Los niños blancos del libro viven en casas fantásticas, unifamiliares frente al mar y practican deportes como el tiro al arco. Todos parecen disfrutar de un nivel socio-económico muy elevado. Se consideran enriquecedoras actividades como ir al teatro o al cine o visitar museos pero no se menciona lo que le puede aportar a un niño el viaje en verano a su país de origen por ejemplo.

¿Cuál es la razón que justifica que la diversidad que se debe presentar es aquella que tan lejana nos queda (los esquimales, las tribus africanas o los bereberes)? Y además siempre en clara desventaja social, cultural, económica...

¿No sería más fácil mostrar la diversidad entre nosotros, la existencia del otro entre nosotros; o, mejor, mostrar que nosotros también podemos formar parte de esa categoría de «otros»?.

Puedo concluir que los textos escolares no son un instrumento útil para comprender la diversidad. Es cierto que un mal texto puede ser un buen instrumento de aprendizaje en manos de un profesor experto que muestre las insuficiencias del material y las corrija. No obstante una educación intercultural necesita materiales capaces de presentar la pluralidad existente de manera adecuada, sin sesgos y silencios, adentrando a los alumnos en la reflexión sobre un conocimiento de la diversidad y sus conflictos.

Si no existen, tendremos que crearlos.

BIBLIOGRAFÍA

- BESALÚ, X. (2010): «La educación intercultural y el currículo escolar. 1er Congreso Interculturalidad en la red. www.congresointerculturalidad.net
- GIMENO, J. (1999): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, n° 81
- LANDER, E. (2000): Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- OLMO, M. (2009): El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación. En T. Aguado y M. del Olmo (eds.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 143-157). Madrid: Ramón Areces
- QUIJANO, A.: Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- Libros de Conocimiento del Medio de 1º y 2º de E. P de la Editorial Santillana

4.3. ¿Es posible enseñar democracia en la escuela?

Francisco Sanz Díaz
CEIP Carlos Cano (Madrid)
edukapatxi@gmail.com

Hace unos días una compañera de trabajo, estudiante de pedagogía de la UNED, me hacía la pregunta, ¿es posible enseñar democracia en la escuela?. En un primer momento no supe que contestar ante tamaña pregunta, pero poco a poco, fui buscando una posible respuesta. La escuela, en un sistema democrático, como el nuestro, tiene entre sus objetivos enseñar democracia, aunque en la escuela nos encontremos muchos obstáculos que hacen difícil el desarrollo de dichas enseñanzas, incluida la propia escuela como institución.

A largo de esta exposición vamos a profundizar en los obstáculos que encuentra la escuela para enseñar democracia, para continuar respondiendo a estos con una serie de propuestas, de carácter metodológico y organizativo, para el desarrollo de escuelas democráticas, a partir de la participación de la comunidad educativa y del alumnado, y de la planificación de un currículo más participativo y democrático.

OBSTÁCULOS PARA TENER UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Delval (2006) señala que entre los obstáculos que nos encontramos para tener una escuela democrática se encuentran las propias deficiencias del sistema democrático. No existe la democracia perfecta, la democracia es un proceso en continuo perfeccionamiento. Podemos decir que una sociedad es más democrática cuanto mayor es la capacidad de su ciudadanía para participar y tomar decisiones en los asuntos de carácter público. En este sentido no podemos reducir la participación a introducir la papeleta de voto en una urna cada cierto tiempo. Entendemos que la ciudadanía participa activa y directamente cuando tiene la capacidad de controlar lo que hacen los gobernantes elegidos mediante sufragio. El desarrollo de la escuela democrática será más fácil si el sistema democrático resuelve sus deficiencias a través de la participación de todos.

Otro de los obstáculos es el escaso control que existe sobre el poder económico. Dicho poder queda muy alejado del control por parte de la ciudadanía, por lo que en muchas ocasiones es el encargado de imponer sobre el conjunto de los ciudadanos, e incluso de los gobiernos, las actuaciones a llevar a cabo. La democracia sólo se podrá alcanzar cuando la ciudadanía pueda participar de manera activa en todos aquellos aspectos que influyen en su propia vida comunitaria.

Para Puelles (2006) uno de los obstáculos más grandes que encontramos últimamente en el desarrollo de una escuela democrática es el discurso neoliberal que señala la educación como un bien de mercado, como un producto que se pone a disposición de los clientes, en este caso las familias y los estudiantes. Familias y estudiantes optarán por aquellos centros escolares que ofrezcan un mejor producto, un producto de calidad. Y aquí nos encontramos con el discurso neoconservador que propugna una vuelta al curriculum tradicional, para que la educación sea de calidad y se generen centros escolares excelentes. La imposición de ambos discursos está haciendo desaparecer el concepto de educación como un derecho, y la transformación de una sociedad de ciudadanos a una sociedad de consumidores.

Otro de los obstáculos que nos encontramos es un curriculum controlado por unos pocos, por unas élites, que dominan y establecen cual es el conocimiento oficial, que silencian las voces de aquellos que se encuentran fuera. Es un curriculum estandarizado que reduce a la mínima expresión o hace desaparecer la participación de docentes, sindicatos, asociaciones, familias, etc. en su desarrollo y concreción. Un curriculum donde el conocimiento aparece fragmentado, con conexiones limitadas, que no tiene en cuenta el desarrollo emocional o social, que no vincula los aprendizajes con la experiencia anterior, y aislado de la ocurre fuera de la escuela y de la acción social. Un curriculum que servirá para establecer que centros son excelentes y ofrecen una educación de calidad en función de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Un curriculum que considera que el alumno es única y exclusivamente un consumidor de conocimiento.

Según Wrigley (2007) El profesorado constituye otro de los obstáculos que nos encontramos para el desarrollo de una escuela democrática. El profesor se erige como la fuente principal de información, y su labor, en la mayoría de las ocasiones, se limita a poner en práctica las ideas propuestas, los planes y currículos diseñados por las élites.

LA ESCUELA PARTICIPATIVA COMO UN APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA

Hemos presentado algunos de los obstáculos que nos podemos encontrar a la hora de enseñar democracia en la escuela, pero desde la escuela podemos poner en marcha prácticas que permitan salvar estos obstáculos y contribuir a la construcción de escuelas democráticas donde pueda desarrollarse una ciudadanía que participa de manera directa, activa y democrática en los asuntos públicos.

Para salvar las deficiencias del sistema democrático son muchos los ciudadanos y ciudadanas que ejercen una importante labor de movilización, concienciación y asunción de deberes de solidaridad. Son numerosos los grupos que exigen una mayor participación en los asuntos que los afectan directamente y un mayor control político del poder económico, el 15m, las plataformas de afectados por la hipotecas, los movimientos vecinales, etc.

Las escuelas pueden aprovechar el impulso de estas organizaciones para generar estructuras y procesos más democráticos, de manera que la participación de la ciudadanía en la escuela constituya un apoyo para el desarrollo de una democracia más participativa.

En las escuelas democráticas el niño y la niña son consideradas personas cuya dignidad debe ser respetada, y la solidaridad es un valor fundamental. Estas escuelas tienen en cuenta el derecho a ser informados de los derechos de todas y todos, ofrecen seguridad y protección. En estas escuelas existe y se ejerce el derecho a la expresión, a la participación y la educación es una garantía para todas y todos (Le Gal, 2005). En definitiva, son escuelas que respetan el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones de asuntos que afectan a su propia vida (Apple y Beane, 2005), y en este sentido la Convención de los Derechos del Niño en su artículo 12 señala que *«El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que esta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan»*, y lo que ocurre en el aula y en la escuela es un asunto que le afecta directamente.

En una escuela democrática «los responsables de la escuela acepta compartir su poder con la comunidad educativa y fomenta la iniciativa de la comunidad para actuar, negociar y tomar decisiones» (Le Gal, 2005). Se desarrollan estructuras y procesos que posibiliten que docentes, familias, alumnado y ciudadanos puedan trabajar juntos en la creación de escuelas más democráticas que sirvan al bien común de la comunidad (Apple y Beane, 2005).

Entre las propuestas de carácter organizativo, que permiten el trabajo conjunto de la comunidad educativa, podemos señalar la creación de comisiones mixtas formadas por docentes, familias, y otros voluntarios donde se abordan diversos asuntos y se aportan soluciones para el buen funcionamiento del centro escolar.

Otra de las estructuras que facilitan la participación de la comunidad educativa en el centro escolar es la junta permanente. La junta permanente es un consejo escolar abierto a la participación de un mayor número de familias. De esta manera, el máximo órgano de gobierno del centro escolar detecta necesidades, define problemas y aporta posibles soluciones con la mirada y las voces del mayor número posible de miembros de la comunidad educativa.

Estas estructuras no sólo constituyen un mecanismo para favorecer la participación de la comunidad educativa en el centro escolar, además son un espacio para la formación de adultos y para la formación continua del profesorado.

Entre las propuestas de carácter metodológico podemos destacar las asambleas, el trabajo por proyectos en el aula y el aprendizaje cooperativo.

En las asambleas de aula «el maestro renuncia a su poder para depositarlo en el grupo. El aula es gobernada por la participación de todos y no es una sola persona la que decide lo que todos los demás deben hacer. El maestro deja que el grupo de alumnos tomen iniciativas» (Delval, 2006). En ella las niñas y los niños tienen la oportunidad de expresar y compartir sus conocimientos, sentimientos, ideas, opiniones, problemas, etc., por lo que las asambleas son un espacio privilegiado para visibilizar la voz de la infancia. Las asambleas son un lugar donde la infancia puede expresar su particular visión del mundo. Todas estas expresiones compartidas son un excelente recurso para el docente y pueden ser elementos para tener en cuenta en el diseño de tareas y actividades para desarrollar en el aula posteriormente.

Entre las funciones de las asambleas nos encontramos organizar, planificar las tareas y actividades que se van a desarrollar en el aula. Esta planificación se realiza con la participación de la infancia y de los adultos, de manera que se reparten responsabilidades individuales y compromisos compartidos para facilitar que cada uno pueda desenvolverse en el aula poniendo en práctica todas sus posibilidades al máximo. Otra de las funciones que se puede desarrollar en las asambleas es la evaluación de las tareas y actividades que se están llevando a cabo o que han sido finalizadas. De esta manera, la infancia participa con los adultos en los procesos de

evaluación desarrollando estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje individuales y colectivos. Y, además, las asambleas de aula constituye un espacio para el desarrollo de la convivencia. En las asambleas se establecen las normas, las posibles consecuencias de su incumplimiento, se exponen y se definen los problemas, se presentan posibles soluciones para su resolución y se adoptan las medidas necesarias para que su resolución sea satisfactoria para todas las partes.

El trabajo por proyectos en el aula constituye una propuesta metodológica que permite la implicación directa de las niñas y los niños en su propio proceso de aprendizaje. «El trabajo por proyectos reconoce a la niña y al niño como sujetos, y no sólo como consumidores de conocimiento. El docente adopta una posición profesional ante la escuela que favorece el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas y la toma de decisiones» (Algas, P., Ballester, J. y Carbonell, L, 2012).

A través del trabajo por proyectos las niñas y los niños tienen la oportunidad de expresar sus conocimientos previos, diseñar hipótesis, presentar sus inquietudes o necesidades, establecer mecanismos para su resolución o comprobación, utilizar diversos recursos materiales, personales, comunitarios, ambientales, etc., y elaborar sus propios conocimientos e informaciones para su posterior difusión a través de diferentes medios escritos, orales, producciones artísticas, etc. De esta manera transformamos el currículo «oficial» para hacer un currículo más participativo y un currículo que cuestione las propias fuentes de información, un currículo más democrático.

Como alternativa a la pedagogía de la instrucción, el aprendizaje cooperativo constituye una propuesta metodológica basada en la pedagogía participativa. El aprendizaje cooperativo es una propuesta metodológica en la que, entre otras cosas, para conseguir el éxito individual es condición necesaria el éxito de todos, por lo que es imprescindible desarrollar la interdependencia positiva. El aprendizaje cooperativo no solo constituye una forma de organizar la actividad dentro del aula, la cooperación es, además, un contenido de aprendizaje. La ayuda mutua no solo se permite, sino que también se fomenta para que entre el alumnado se multipliquen las interacciones personales y, así, aumenten las posibilidades de aprendizaje de todas y todos. La diversidad que se encuentra en cualquier aula es un recurso que permite la participación de todas y todos, las niñas y niños con más capacidades en determinadas áreas o tareas pueden convertirse en tutores de aquellos que presentan más dificultades, y asimismo, todas y todos cuentan con el apoyo de sus compañeras y compañeros para participar en las tareas y actividades (Pujolàs, 2008).

CONCLUSIÓN

Los centros escolares, las escuelas son espacios destinados para la construcción y el desarrollo de la democracia, sin embargo, como hemos podido observar no son pocos los obstáculos que se encuentran los centros escolares, y los propios docentes para la enseñanza de la democracia y la ciudadanía.

Las propias deficiencias de nuestro sistema democrático, son denunciadas por movimientos sociales y cívicos, que reclaman una mayor participación de la ciudadanía en los asuntos públicos y un mayor control sobre las actuaciones de los gobiernos y sobre el poder económico. Pero a nivel local, ¿es posible una mayor implicación de las diferentes comunidades en sus centros escolares?, ¿Se promueve esta implicación desde las diferentes instituciones?

Los responsables de los centros escolares, directores y docentes, tienen poder sobre estas comunidades, y su manera de ejercerlo determinará las posibilidades de participación de las diversas comunidades, familias, alumnado, en asuntos que les afectan de primera mano. Estos responsables, ¿son representantes de la comunidad ante la administración, o son representantes de la administración ante la comunidad?

En la legislación vigente la administración tiene mayor peso a la hora de seleccionar a estos responsables, la administración, a la hora de seleccionar a estos responsables ¿va a tener en cuenta la capacidad de liderazgo democrático de estos responsables?

Los docentes, a pesar de los obstáculos, aún tiene mucho poder dentro de sus aulas, ¿la formación de los docentes es suficiente para gestionar las aulas democráticamente?, ¿los docentes son capaces de compartir su poder y promover la iniciativa de los estudiantes?, ¿qué resistencias presenta el profesorado para aplicar metodologías que promuevan la participación del alumnado en sus propios procesos de aprendizaje?

Son muchos los docentes que como ciudadanos activos, y comprometidos con el desarrollo de una democracia participativa trabajan para generar espacios de participación democrática en los centros educativos. Espacios de participación que permiten el desarrollo de una ciudadanía activa y una democracia más participativa que permita la participación en la toma de decisiones en los asuntos de carácter público que afectan a las diversas comunidades. Docentes, hombres y mujeres que,

como diría Gioconda Belli¹, son portadores de sueños, y que a pesar de las profecías no sueñan con la destrucción del mundo, sueñan con la construcción del mundo de las mariposas y los ruiseñores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALGÁS, P., BALLESTER, J. y CARBONELL, L. (2012): *Los trabajos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona. Graó
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (Comps.) (2005): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata
- LE GAL, J. (2005): *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona. Graó
- PUJOLAS, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó
- DE PUELLES, M. (2006): *Problemas actuales de política educativa*. Madrid. Morata
- DELVAL, J. (2006): *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid. Morata.
- WRIGLEY, T. (2007): *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid. Morata.

¹ Belli, Gioconda (2011) *Escándalo de miel*. Barcelona. Seix Barral.

4.4. En las fronteras de lo escolar: redes de interaprendizaje y participación social

Shantal Meseguer
Universidad Veracruzana intercultural
shantalm@gmail.com

LO QUE NOS MUEVE...

«Lo que nos mueve, con razón suficiente, no es la percepción de que el mundo no es justo del todo, lo cual pocos esperamos, sino que hay injusticias claramente remediables en nuestro entorno que quisiéramos suprimir.»

Amartya Sen

La experiencia de reincorporación al trabajo en una escuela primaria, después de diez años de desempeño en el nivel superior¹ en el ámbito de la educación intercultural y de cursar un posgrado en antropología, ha favorecido mi reflexión profunda sobre el hecho educativo y sobre los elementos estructurales, simbólicos, culturales e interaccionales de la institución escolar. La pregunta por lo que ocurre en la escuela y su función social real, deseada o posible, en el ámbito local inmediato, se me ha revelado como una pregunta prioritaria para entender el proceso educativo-escolar en principio, pero también el proceso educativo-ciudadano que como partes integrales se articulan en un proceso de formación más amplio, a través del que nos constituimos como actores contemporáneos.

La escuela primaria Prof. Rafael Ramírez se encuentra ubicada en Zoncuintla, (lugar de los 400 árboles) una congregación intermedia entre Xalapa y Coatepec. La cercanía con estas ciudades y la belleza de su ecosistema, la han ido convirtiendo de una zona de fincas cafetaleras a una zona de fraccionamientos campestres, así la población originaria o la más antigua de la zona al vender sus fincas se ha quedado con pequeños terrenos que ha ido fraccionando para repartirlos entre sus hijos, hasta el punto de configurarse como vecindades familiares.

¹ Como coordinadora de la Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo en la Universidad Veracruzana Intercultural y en posgrados (Maestría en educación básica (UPV), Máster Euro-latinoamericano de educación Intercultural (UNED), Maestría en educación intercultural (UVI).

Por otro lado, a partir de la construcción de los fraccionamientos campestres, a la zona ha llegado una población de extracción urbana, clase media alta, con formación universitaria, que va buscando mejorar su calidad de vida a través de la tranquilidad y belleza del entorno, este proceso que puede entenderse en el marco de los fenómenos socioculturales globales estudiados como Nuevas Ruralidades².

Tales procesos han convertido a la zona en un lugar fronterizo urbano-rural en el sentido de las características de sus habitantes, las actividades económicas que realizan en el lugar y las prácticas culturales de los pobladores. La diversidad, las diferencias y la desigualdad de la población se evidencian en distintos aspectos de la vida en Zoncuantla, la educación³ entre ellos.

A partir de la experiencia como maestra de la escuela citada y de la reflexión sobre sus problemas y dificultades internas y externas para brindar un servicio educativo de calidad, equitativo y pertinente, es que me he planteado la tesis de que el capital social y cultural de la zona puede organizarse y aprovecharse en la construcción de procesos educativos más amplios y más significativos para todos los sujetos participantes. En este sentido, desde una posición de educación expandida⁴, que busca más allá de las paredes escolares en el sentido físico y simbólico, y la construcción las prácticas y procesos educativos en una comunidad, es que considero que la participación social y la construcción de procesos interculturales de aprendizaje constituyen herramientas pertinentes para enfrentar no sólo los retos educativos de una escuela, sino la ruptura del tejido social de una comunidad, problema que implica la vulnerabilidad de todos sus miembros. En sentido amplio, el proyecto apunta al análisis de procesos de construcción de ciudadanos y ciudadanía desde las fronteras de lo escolar y en espacios interculturales de lo local, pero también a la intervención social, dado que se promueve su surgimiento, conformación y desarrolla un enfoque de trabajo.

² El enfoque de las Nuevas Ruralidades «...tiene que ver, en primer lugar, con las tendencias en muchos países orientales de ver lo rural como una opción de vida. En algunos países europeos se ha venido presentando tendencias hacia la *ruralización* de las comunidades urbanas y, paralelamente, tendencias a la *ruralización* del empleo» (Muñoz, L.A. 2000: 2).

³ La oferta de educación básica en la congregación la brindan cinco escuelas particulares «Colegio Las Hayas», «Las horas felices», «Comunidad de aprendizaje Bios Lilá Montessori», «Centro Escolar Simón Bolívar», «Escuela Tlalnacapam» y tres estatales, «Jardín de niños Juventino Rosas», «Primaria Prof. Rafael Ramírez» y la «Telesecundaria Mariano Escobedo». A las escuelas privadas acuden estudiantes de los fraccionamientos campestres de la zona, pero la mayoría de Xalapa y Coatepec; a las estatales principalmente asisten estudiantes de las colonias de Zoncuantla (Briones, Plan de la Cruz, La pitahaya y Seis de enero, Mariano Escobedo, El atorón) y de comunidades rurales aledañas como Mesa de Guadalupe, Cinco Palos, Col. Cuauhtémoc, Consolapa, San Jacinto, entre otras.

⁴ Término acuñado por la organización Zemos98 (2012:54) «Expandir la educación no significa (o al menos no es lo más relevante) desplazarla del que desde la modernidad ha sido su a 'espacio natural', la escuela. Más bien, la idea es abrir vías de comunicación, entender la educación como un conflicto negociado, como un espacio político».

PREGUNTAS Y TRES VÍAS METODOLÓGICAS

De los planteamientos antes expresados, surgen las primeras preguntas que orientan este proyecto y que centran su atención en el análisis de la propia intervención que se realiza, en los procesos instituido/instituyente que se generan en las escuelas y en sus mecanismos institucionales de participación, en las asociaciones, en la comunidad y en los propios participantes. Tal análisis involucra a una dimensión de análisis meso (institucional-simbólico: escuelas, asociaciones, roles, discursos, diferencias) y a una micro (prácticas-mundo de la vida, diversidad). Otras preguntas apuntan a un análisis más macro (estructuras-socioeconómicas-políticas, recursos, capacidades, desigualdad) al implicar procesos de exclusión/inclusión educativa o abordar la problemática de la equidad educativa en el análisis del caso que se plantea.

Centradas en el proceso de los actores transfronterizos-comunitarios	Centradas en el proceso de los actores transfronterizos-escolares	Centrados en procesos más amplios de la escuela y la comunidad
<p>¿Cómo se conforma una participación social auténtica en un espacio transfronterizo escuela-comunidad?</p> <p>¿Quiénes son las asociaciones, escuelas y sujetos capaces de llevar a cabo una participación social auténtica en un espacio transfronterizo escuela-comunidad? ¿Qué motivaciones tienen para hacerlo? ¿Qué expectativas construyen?</p> <p>¿Qué comunidad puede conformarse?</p> <p>¿Cómo se redefine mi papel como vecina a través de la ejecución del proyecto?</p> <p>¿Cuáles son los impactos inmediatos y a mediano plazo en la comunidad y sus actores?</p>	<p>¿Qué mecanismos institucionales organizativos escolares y comunitarios posibilitan tal participación?</p> <p>¿Qué elementos instituyentes aparecen?</p> <p>¿Qué obstáculos e imaginarios instituidos enfrenta tal participación social propuesta?</p> <p>¿Cómo responde la institución, las autoridades, los maestros, los padres y los niños?</p> <p>¿Qué escuela puede surgir?</p> <p>¿Cómo se redefine mi papel docente en la escuela a través de la ejecución del proyecto?</p> <p>¿Cuáles son los impactos inmediatos y a mediano plazo en la escuela y su actores?</p>	<p>¿Cómo se concretan o no las políticas de participación social en la educación en un espacio fronterizo?</p> <p>¿Puede la participación social comunitaria configurarse como una micropolítica local?</p> <p>¿El interaprendizaje y la participación social pueden favorecer la equidad educativa?</p> <p>¿Qué procesos de exclusión pueden disminuirse con el interaprendizaje y la participación social?</p> <p>¿Qué procesos de inclusión/exclusión educativa se generan con el interaprendizaje y la participación social?</p> <p>¿Qué re-significaciones ocurren de la relación entre escuela y participación social?</p>

Elaboración propia.

Cuadro 1. Preguntas de investigación

Además del análisis macro, meso y micro, el análisis intercultural a través de las dimensiones desigualdad, diferencia y diversidad guiarán la metodología a seguir, que implicará un proceso intersubjetivo que dé cuenta de las maneras en que los sujetos de la escuela y de la comunidad, en los espacios *inter* o transfronterizos inventan, imaginan o luchan por experimentar nuevas formas de relacionarse.

La autoetnografía, la etnografía y la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) son las estrategias metodológicas cualitativas que constituyen las señales, caminos y rutas en el andar de este proyecto de investigación, considero que la confluencia conflictiva o no de las tres, aportará datos diversos y multifocales que enriquecerán el análisis que me propongo. Desde mi punto de vista, el trabajo desde estas tres perspectivas se complejiza y puede ser relevante en el sentido de captar en sentido amplio la complejidad de los fenómenos interculturales.

La autoetnografía puede entenderse como el estudio de un grupo social que el investigador considera como propio, ya sea por su ubicación socioeconómica, ocupación laboral o desempeño de alguna actividad específica (Blanco, 2012), en la autoetnografía la dimensión personal y cultural se articulan, complementándose, contradiciéndose, yuxtaponiéndose o refiriéndose mutuamente. Tal estrategia parte de procesos autorreflexivos y metarreflexivos del investigador, que le permiten actuar, documentarse e interpretarse en la intersubjetividad del contexto de la investigación.

Considero que esta estrategia será especialmente significativa en mi desempeño como docente y como investigadora. En este sentido mis actos cotidianos como maestra frente a grupo, aquéllos que lleve a cabo en la construcción del conocimiento como investigadora y mi participación como miembro de la asociación de vecinos posibilitan ires y venires que constituyen dimensiones de interpretación a partir de las cuales procuraré ser capaz de comprender los fenómenos que me interesan y que he planteado en los objetivos de este proyecto de investigación.

La etnografía, de acuerdo a Hammersley y Atkinson (2005: 15), implica que el investigador participe, abierta o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas, reflexionando de lo hecho; es decir, haciendo acopio de cualquier información disponible que pueda alimentar el análisis que se ha propuesto. En este sentido, considero que tanto la observación como las entrevistas *in situ* con los diversos actores considerados en el proyecto y quizá con los que sólo funjan como observadores del mismo, serán relevantes para advertir la manera en que se perciben, se viven y se interpretan los espacios de interaprendizaje construidos.

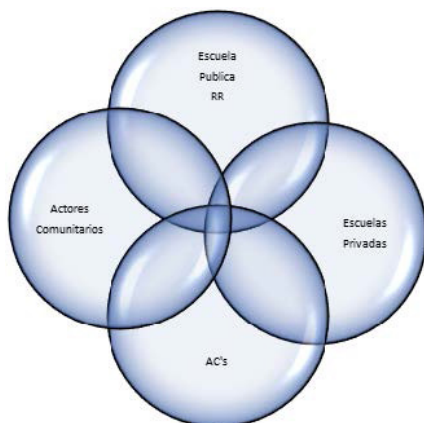
La etnografía doblemente reflexiva desarrollada por Dietz (2012:73) consiste en una interacción intersubjetiva y dialéctica, en la que se negocian intereses académicos y políticos, «constituye un intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en el «orden primero» por los «expertos» de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el «orden segundo» por el «experto» académico».

Tal estrategia metodológica busca generar un cuestionamiento mutuo y una construcción de saberes conjunta sobre el conocimiento de unos y de otros, y de todos, en los procesos educativos y socioculturales en que participan. En los talleres y los grupos de discusión entre los actores, constituyen el tipo de espacios y actividades en donde es posible generar procesos recíprocos de crítica y autocrítica indica Dietz (2012:73).

Así, la estrategia metodológica tridimensional que propongo pretende abordar, los discursos, prácticas y las discusiones, contradicciones, consensos y aprendizajes colectivos que se generen durante las fases de la investigación y que permitan entender en su complejidad las maneras que tenemos para relacionarnos, para aprender y para formarnos en el ejercicio de la ciudadanía en nuestro entorno inmediato.

ESPACIOS INTEREN APROPIACIÓN Y ACTIVIDADES REALIZADAS

En este apartado enumero las actividades que hemos realizado (cuadro 2), pues a partir de estas experiencias es que he logrado visualizado espacios *inter* o transfronterizos.



Elaboración propia.

Gráfico 1. Actores y espacios inter, transfronterizos o interfaces

La escuela como aparato del Estado y la Sociedad Civil más o menos organizada (Asociaciones, Escuelas privadas, Vecinos) podrían generar interfaces, espacios de intercambio y conflicto en el que ciertos actores se relacionan no casualmente, sino intencionalmente (Isunza, 2006:285) ampliando las fronteras de la educación como un bien público y re-significando el sentido de la función de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela, es decir, ejerciendo su ciudadanía. En el siguiente Gráfico 1. Estos espacios a los que me refiero son los traslapes entre los círculos que representan a los actores considerados en el proyecto.

De este modo, la conformación, desarrollo, interacciones, implicaciones y efectos esperados e inesperados de tales espacios inter, transfronterizos o interfaces, constituyen la materia prima para llevar a cabo un proceso de investigación sistemático y con rigurosidad metodológica que desde una perspectiva etnográfica situada, pueda aportar conocimiento sobre los procesos de participación social en educación tanto a partir de la propia experiencia como de su análisis.

- Proyecto de educación ambiental con Jóvenes por el Pixquiac en el Centro comunitario de la Colonia Mariano Escobedo. (sábados agosto-diciembre, 2011). Actividades complementarias al proyecto con la escuela Tlalnecapam, con la Asociación de Vecinos Pixquiac-Zoncuantla y con Sendas A.C.
- Talleres sabatinos con integrantes de Jóvenes por el Pixquiac y vecinos en la escuela Profr. Rafael Ramírez (enero, 2012 a junio 2013).
- Taller de reciclado con vecina (Jueves, durante el ciclo escolar 2012-2013) en el Centro comunitario de la Colonia Mariano Escobedo.
- Club de cine (Viernes, durante el ciclo escolar 2011-2012 y 2012-2013) organizado por Jóvenes por el Pixquiac.
- Torneo anual de fútbol (ciclo escolar 2012-2013) en la Escuela Profr. Rafael Ramírez, equipo invitado Orquídeas de la Escuela Tlalnecapam.
- Tercera y Cuarta Carrera Atlética Campestre (2012 y 213) Participación de nueve escuelas particulares y estatales de la zona, más de 100 corredores, en las calles y senderos de Zoncuantla bajo la organización de la Esc. Profr. Rafael Ramírez.
- Cogestión para la presentación de espectáculos artísticos (ciclo escolar 2012-2013): Presentación de los títeres de Marcela del Río en Escuela Profr. Rafael Ramírez y el espectáculo de Teatro-danza en la Escuela Tlalnecapam.
- Inclusión de estudiantes de la Escuela Rafael Ramírez en talleres extraescolares y de verano de la escuela Tlalnecapam.

Elaboración propia.

Cuadro 2. Actividades realizadas en los distintos espacios inter

Al intentar una mirada prospectiva del proyecto, considero que los alcances y aportaciones que puede generar se ubican en los siguientes rubros:

1. Un alcance será el análisis de los procesos educativos en sentido amplio, que no sólo se dan en los espacios escolares, pero sí como proyección o consecuencia de los mismos. Esta comprensión y seguimiento de un proceso de formación de niños y adultos como ciudadanos, no puede apreciarse a través de indicadores educativos cuantitativos, sino sólo a partir del conocimiento intersubjetivo y de sus ámbitos de acción e interacción.
2. Pienso que la academia y las autoridades educativas requieren documentar, desde el punto de vista de los actores un proceso educativo y sociocultural que se estructura desde lo local. Ello posibilitará conocer con mayor profundidad las diversas realidades educativas de los estudiantes, maestros y actores comunitarios, sus inquietudes, necesidades e imaginarios.
3. La experiencia de participación social en educación, se concibe en la investigación como una acción consciente y voluntaria de los actores, su compromiso en este sentido estará seguramente, por el carácter de las asociaciones, ligado al bienestar ambiental y social de su ámbito inmediato, lo cual considero es una posibilidad para advertir el alcance de experiencias como la que se plantea.
4. El proyecto aportará conocimiento en torno a procesos de formación de ciudadanía desde lo local, pues a partir de la participación activa en procesos de interaprendizaje con los estudiantes de la primaria, será posible apropiarse de espacios en la escuela pública y en ese sentido hacer aportes a su gestión, a la vez que tener mayor conocimiento desde dentro de lo que pasa allí.
5. La puesta en práctica de una metodología compleja para el análisis de procesos complejos, representa todo un reto como investigadora, pero su apuesta es dar cuenta de mayores posibilidades para conocer cualitativamente un objeto de estudio en profundidad, a partir de las articulaciones múltiples estructurales, normativas, simbólicas, prácticas, etc. que se establecen entre sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, M. (2012): ¿Autobiografía o autoetnografía? En *Desacatos*, núm. 38, CIESAS, enero-abril 2012, México, pp. 169-178.

- DIETZ, G. (2011): Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad en AIBR, *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, enero-abril, Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red, pp. 6-23.
- DIETZ, G. (2012): Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa «intercultural» mexicana en *Revista de Antropología Social*, Vol. 21, Universidad Complutense de Madrid, pp. 63-91
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON P. (2005): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- ISUNZA, E. (2006): El reto de la confluencia. Las interfaces socioestatales en el contexto de la transición política mexicana (dos casos para la reflexión) en Dagnino E., Olvera J. Y otros, *La disputa por la construcción democrática en América Latina*, FCE, CIESAS, UV, pp. 275-329.
- AA.VV. / Zemos98 (2012): Educación expandida. En www.educacionexpandida.org

5. JÓVENES, GÉNERO Y PARTICIPACIÓN

Carmen Osuna

Departamento de Antropología Social y Cultural, UNED

Los cuatro textos que se presentan en esta sección nos introducen en la temática de *jóvenes y participación*, dos conceptos tan interesantes como ambiguos. Pero eso no es todo, el concepto de *género* complica la ecuación y nos encontramos, entonces, ante una serie de reflexiones que, narradas en primera persona, contribuyen a problematizar el tema fundamental del encuentro: investigación e intervención desde una perspectiva participativa.

¿Suponen la intervención y la investigación posicionamientos opuestos? ¿Existe una investigación únicamente «valorativa» frente a otra «comprometida»? El debate viene de antiguo y se relaciona con uno de los *talones de Aquiles* de las ciencias sociales: la legitimidad. Para quienes nos preguntamos de quién la obtenemos en (y para) nuestras investigaciones, esta cuestión se erige como piedra angular de muchos dilemas éticos que aparecen en nuestros procesos investigativos. Así, las metodologías participativas basadas en un diseño y proceso de investigación consensuado con los *sujetos de estudio* parecieran solventar, en parte, dicho problema (Re Cruz, 2010).

Los textos que se presentan a continuación hablan tanto de la participación de los jóvenes en los procesos de investigación como de las barreras de la participación ciudadana desde una perspectiva de género. Samuel Marí reflexiona sobre un programa que se ocupa de acompañar a jóvenes en riesgo de exclusión, jóvenes que *participan* del proceso de toma de decisiones desde el momento mismo en el que los problemas se objetivan y toman nombre. Rully Mendoza, por su parte, reflexiona sobre el proceso de (re)construcción de identidades de jóvenes de su comunidad rural de origen. Así, él mismo forma parte de sus *sujetos de estudio* como un joven que *participa* de la vida urbanita y de los amplísimos y emergentes nuevos mundos que ofrece Internet y las redes sociales. Adrián Miranda pone el foco en jóvenes varones recluidos en un centro penitenciario y, a través de talleres de fotografía, les convierte en *partícipes* de una investigación centrada en las transformaciones corporales como mapas de trayectorias vitales, de sufrimiento y de empoderamiento. De este modo, los tres autores *intervienen* con sus investigaciones en sus propios campos de estudio, provocan ciertas transformaciones y favorecen

procesos de autorreflexión poniendo de relieve que *todos tenemos una historia que contar* (Jackson, 1998: 25). Por último, Héctor Sánchez-Melero nos llama la atención sobre las barreras a las que el género femenino se enfrenta a la hora de *ejercer la participación* y pone de manifiesto la importancia de reflexionar sobre las relaciones de poder que entretejen el espacio público, con la finalidad de no reproducir desigualdades sino favorecer procesos de transformación social.

Los cuatro textos nos introducen en el mundo de investigaciones que apenas inician y/o que se encuentran en pleno proceso. Los cuatro convierten la «participación» y «lo participativo» en tema fundamental de sus intereses. Pero, siguiendo el hilo de la legitimidad, me permito lanzar una serie de preguntas con el ánimo de generar nuevos espacios de debate en los que discutir las posibles respuestas, las promesas y las limitaciones de las propuestas participativas y de nuestros propios posicionamientos: ¿Y si los jóvenes decidieran tomar rumbos no aprobados por el programa que presenta Samuel? ¿Existen conflictos de intereses entre Rully y sus coetáneos? ¿Son realmente conscientes los jóvenes reclusos de Villa Crisol que algo tan personal como *sus cuerpos* se convertirán en el eje de las investigaciones de Adrián? En una sociedad cambiante, globalizada y configurada desde un punto de vista occidental ¿caben todas las prácticas y miradas con respecto a la ciudadanía y su forma de entender su ejercicio? ¿Y sobre la concepción del espacio público/privado y los roles de género? En definitiva: ¿qué dilemas pueden surgir de sus enfoques de investigación/intervención? ¿De quién y de dónde obtienen su legitimidad?

Sin duda, los textos que se presentan en esta sección nos permiten *abrir boca* ante unas investigaciones que prometen resultados y aportaciones muy enriquecedoras sobre las temáticas que abordan, y para seguir repensando las bondades, límites y desafíos de nuestras metodologías y posicionamientos como investigadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- JACKSON, M. (1998): *Minima Ethnographica. Intersubjectivity and the Anthropological Project*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- RE CRUZ, A. (2010): «De responsabilidades, compromisos y otras reflexiones que llevan a la antropología aplicada». En M del Olmo (ed.) *Dilemas éticos en antropología. Las entretejas del trabajo de campo etnográfico* (pp. 171-86) Madrid: Trotta.

5.1. Acompañamiento a jóvenes en riesgo de exclusión social. La experiencia socioeducativa con jóvenes sin hogar

Samuel Marí Sáez
Coordinador de Programas Opción 3
samuel.mari@opcion3.es

LOS JÓVENES Y LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Tradicionalmente se ha entendido por joven aquella persona que se encuentra en un proceso de identidad. Ayerdi y Taberna (1990) exponen que la condición social de juventud «estaría determinada por la situación que supone el tránsito de la dependencia familiar del individuo a la plena autonomía social» (p.43). Zubero (2000) lo entiende como un «tiempo de *espera* hasta el ingreso en la edad adulta» (p.28). López Blasco (2001) emplea la idea de trayectoria o biografía para referirse a los jóvenes pues «más importante que estar incluido en un tramo de edad, es el desarrollo del yo, la adquisición de habilidades que le faciliten interpretar y organizar el significado de las situaciones a las que tiene que enfrentarse cada día» (p.16).

Además expone que estas trayectorias o transiciones de los jóvenes están cada vez más desestructuradas, por la incidencia de cuatro factores principalmente; la erosión del mercado de trabajo, la ampliación del periodo educativo y formativo, el crecimiento de una fuerte cultura de consumo y la multiplicidad de formas de vivir en común, de vivir en pareja.

En el texto que el Consejo de la Unión Europea (2013) ha elaborado sobre la **Garantía Juvenil**¹, menciona como:

La crisis ha golpeado con especial fuerza a los jóvenes. Los jóvenes son vulnerables debido a los períodos transitorios que atraviesan en su vida, a su falta de experiencia profesional, a su en ocasiones inadecuada educación o formación, a su con frecuencia limitada cobertura de protección social, al acceso restringido que tienen a los recursos financieros y a sus condiciones laborales precarias» y continúa diciendo «Por otro lado, algunos jóvenes se ven especialmente desfavorecidos o corren un

¹ El término «Garantía Juvenil» se refiere a una situación en la que los jóvenes reciben una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o período de prácticas en un plazo de cuatro meses tras quedar desempleados o acabar la educación formal.

riesgo particular de discriminación. Por tanto, es preciso adoptar medidas de apoyo adecuadas, al tiempo que se reconoce la responsabilidad individual de los jóvenes en la búsqueda de una vía para incorporarse a la actividad económica (p. 1)

Por lo tanto esta transición que todos los jóvenes emprenden, en cuanto la adquisición de habilidades y derechos asociados a la vida y al estatus de adultos, es cada vez más vulnerable y compleja, porque se produce en entornos de cada vez mayor incertidumbre y presión. Por mencionar algunos ejemplos de presión, la que supone el desempleo generalizado para más de 50% de los jóvenes, tal y como aparece en el estudio publicado por el INJUVE en 2013 realizado por el Instituto Max Weber:

El desempleo se ha triplicado en los años de la crisis desde de un 8,3% en 2007 al 25,2% en el tercer trimestre de 2012. El paro juvenil también se ha visto triplicado en este tiempo, pasando de un 17,4% en mayo de 2007 al 54,2% en septiembre de 2012. Los más jóvenes (15-19) y los menos preparados (estudios primarios) han sido expulsados del mercado laboral (p.52)

Y no solo sufren la presión externa, se añade a además la presión interna de saber o poder elegir.

(Los jóvenes) Se ven obligados a tomar decisiones individuales que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones...(sabiendo que) tomar decisiones conlleva el riesgo de equivocarse y resultar socialmente excluido. (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004, p.14).

JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Cuando hablamos de los jóvenes y las dificultades generalizadas que como grupo tienen para transitar a la adultez, hay que sacar a la luz los colectivos con especiales riesgos por contar con dificultades añadidas.

Queremos exponer concretamente, dentro de los jóvenes en situación de exclusión, la experiencia de trabajo socioeducativo con jóvenes sin hogar, entendiendo por personas sin hogar aquellas *«que no pueden acceder o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas u otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales para llevar una vida autónoma»*²

² Definición creada por la Federación Europea de Entidades Nacionales que trabajan con las personas sin hogar (FEANTSA) en 1995

El Observatorio Europeo que auspicia FEANTSA (Federación Europea de Organizaciones que trabajan con personas sin hogar) ha desarrollado una rejilla, denominada ETHOS, de lectura de la realidad del sinhogarismo que operacionaliza las situaciones de exclusión residencial, siendo la más extrema las personas sin hogar y el alojamiento vulnerable la más amplia.

La tipología ETHOS introduce una manera nueva de entender la problemática de las personas sin hogar, más como un continuo de situaciones que precisan de una respuesta diferencial y adaptada en cada caso. Estaríamos pensando más en un proceso, que en un fenómeno estático.

Lo que implica que, primero, puede afectar a muchas personas en situación de vulnerabilidad residencial en diferentes momentos de sus vidas. Y, segundo, que la atención ha de estar formada por un conjunto de recursos que vaya más allá de la mera asistencia a las situaciones de necesidad, para poder inducir procesos de estabilización, mejora y cambio que procuren la integración social de las personas (Cabrera y Rubio, 2008, p. 67)

La investigación sobre las personas sin hogar sugiere una vía juvenil distinta de entrada en el sinhogarismo, cuando los jóvenes son forzados a abandonar el hogar a temprana edad, por un conflicto en el hogar parental, el abandono del sistema de protección (al finalizar el periodo de protección) o los jóvenes inmigrantes, especialmente los no acompañados.

La revisión de los estudios realizada por Quilgars (2013) por indica que estos jóvenes comúnmente³;

- *Han experimentado disrupción familiar (en forma de separación o divorcio en su familia).*
- *Han experimentado dificultades de relación con sus padres.*
- *Han experimentado o sufrido episodios de violencia.*
- *Niveles elevados de problemas de salud mental.*
- *Haber vivido en familias con dificultades financieras.*
- *Haber abandonado el hogar (a menudo a temprana edad y en varias ocasiones)*
- *Haber estado protegidos.*
- *Haber estado implicados en delitos o comportamientos antisociales.*
- *Haber tenido un proceso educativo gravemente disruptivo.*

³ Deborah Quilgars, *A research perspective on causes and triggers of youth homelessness: what lessons for policy makers?*, Congreso de FEANTSA, 8 de Noviembre de 2013

PROGRAMA SIE: ACOMPAÑAMIENTO A JÓVENES SIN HOGAR

Opción 3, desde el año 2007 lleva a cabo una intervención con jóvenes sin hogar en la ciudad de Madrid bajo el nombre de Programa SIE. Se trata de un Programa⁴ con claro contenido preventivo que busca intervenir con los jóvenes que han superado los 18 años y quedan fuera de la red de acogida de menores y no cuentan con recursos de alojamiento. Por tanto, se produce una interrupción en el proceso de intervención iniciado cuando estos jóvenes se encontraban en la referida red de del Sistema de Protección.

La puesta en marcha de este equipo de trabajo tiene su origen en la detección, por parte de los responsables de la atención a personas sin hogar del Ayuntamiento de Madrid, de un grupo cada vez mayor de jóvenes en situación de calle y que, en las sucesivas Campañas de Frío, aparecen para solicitar acogida y diversos apoyos sociales.

Este aumento del número de jóvenes, o la cada vez más reducida edad de los usuarios de estos servicios, ha impulsado al estudio y a la búsqueda de un modelo de atención especializado para este colectivo juvenil.

La experiencia del equipo que atiende a estos jóvenes sin hogar, ha permitido identificar una serie de situaciones o perfiles frecuentes entre las personas atendidas.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Extutelados/as 2. Chicas jóvenes, que además de su situación de riesgo se suele añadir en muchos casos una alta probabilidad de embarazo. 3. Jóvenes inmigrantes, con dificultad de regularizar su situación en España para poder trabajar. 4. Jóvenes con minusvalías físicas o psíquicas, no siempre diagnosticadas, o trastornos mentales. 5. Jóvenes con consumos de tóxicos. 6. Parejas, que no suelen permitir una intervención por separado. 7. Inmigrantes (MENA y cada vez más económicos) 8. Jóvenes con diversidad de orientación sexual por rechazo familiar (homosexuales, lesbianas, transexuales) 9. Estudiantes |
|--|

Figura 1. Perfiles atendidos en el Programa SIE

Estos jóvenes, que por regla general no aceptan ser considerados «indigentes» o «personas sin hogar» y que no suelen acceder a los recursos disponibles para este colectivo, ya que evitan los albergues, los comedores, los roperos, e incluso la intervención de los servicios de emergencias sociales, precisan de apoyos específicos

⁴ Información procedente de la Memoria publicada en 2012 por la Dirección General de Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Madrid.

para no alargar su situación de vulnerabilidad y así tratar de evitar el deterioro que producen las estancias prolongadas en la calle, que en los jóvenes actúa con mayor velocidad, dada su fragilidad e inmadurez.

Desde esta perspectiva ha sido necesario diseñar una metodología que permitiera visibilizar a estos jóvenes y que posibilitara actuar de forma inmediata ante las situaciones de carencias más básicas de alojamiento, alimentación, salud e higiene; y con ellas, tratar de favorecer desde el principio una relación de confianza y seguridad.

Se parte de la hipótesis de que para iniciar un itinerario de inserción sociolaboral con un joven, al que previamente se ha considerado que posee unas mínimas capacidades para desarrollar una actividad laboral, es imprescindible que las necesidades básicas estén cubiertas.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES: CLAVE METODOLÓGICA

En general los recursos de intervención socioeducativa son poco eficaces «si no se consigue que los jóvenes sin hogar sean capaces de ver un panorama de futuro positivo para ellos. Para ello han de convertirse en sujetos de su propia vida». (Melendro, 2007, p.59).

El protagonismo y la participación pasa a ser núcleo central del proceso de intervención con los jóvenes que se incorporan en el Programa SIE. Nada tendría sentido sin su voluntad de querer iniciar un itinerario de inserción sociolaboral y querer ser acompañados por educadores en este proceso.

En ocasiones los procesos de inclusión social suelen concebirse como estrategias que tratan a las personas como objetos de la intervención, cuando son y deberían ser siempre sujetos activos del proceso. Los profesionales suelen ser desde esta perspectiva quienes indican las prescripciones y las personas las ejecutan. Como dice Renes (2004) es necesario dar la vuelta a este principio.

Las personas en situación de exclusión han de pasar de ser meros receptores a desarrollar un rol activo, a ser los sujetos del proceso de cambio.

Entender la inserción más como camino que como meta, ha de hacer que nos preguntemos por «el caminante», que ubiquemos nuestra tarea como compañeros de camino, y la suya como la del caminante real. Nuestro rol tiene más que ver con el ESTAR y el suyo con el HACER. Y nuestro HACER no puede ser el de suplir, sino que ha de procurar el protagonismo, por tanto, ESTAMOS para HACER HACER. (Renes, 2004, p.19)

Cuando hablamos de participación no es únicamente el respeto a las necesidades del joven y la capacidad de escuchar activamente sus opiniones, sino que va más allá. Supone la capacidad de poder pensar no tanto las soluciones a los problemas sino «*la representación común de las cosas que se quieren resolver*». (Melendro, 2007, p 168). Por lo tanto supone detectar aspectos a mejorar e idear las soluciones para conseguirlos. Ese es el acompañamiento que se propone desde el Programa SIE y la concreción en los itinerarios socioeducativos.

Acompañar a los jóvenes en su proceso de empoderamiento para que asuman la responsabilidad de su itinerario personal de emancipación, haciéndoles protagonistas de la toma de decisiones sobre los objetivos vitales que desean alcanzar y sobre la planificación de estrategias para lograr dichos objetivos, de una manera coherente y adaptada a la realidad de cada joven. (Materiales Programa SIE).

Estos itinerarios de inserción se construyen de forma conjunta y concretan aquellos aspectos que se quieren conseguir con cada uno de los jóvenes de forma individualizada.

A continuación, exponemos un gráfico con las condiciones más frecuentes de acceso y la labor que realizan los profesionales con los jóvenes.

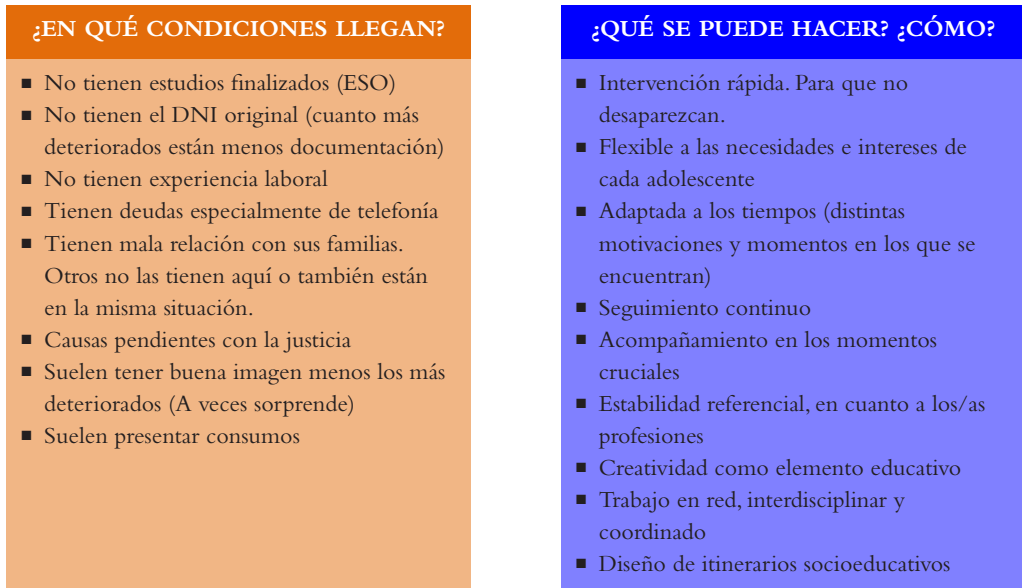


Figura 2. En qué condiciones llegan y que se hace en el Programa SIE

Finalmente incluimos una imagen que recoge la metodología de trabajo del Programa, organizado en 5 grandes áreas; empleo, acompañamiento/orientación, microcréditos, espacio de referencia y trabajo en red.



Figura 3. Tema 1 «Nuestro cuerpo»⁵

BIBLIOGRAFÍA

- AYERDI, P. M. y TABERNA, F. (1990): *Juventud y empleo. Una aproximación descriptiva*. Madrid: Editorial Popular.
- CABRERA, P. y RUBIO, M. J. (2008): Las personas sin hogar hoy. *Revista de Ministerio de Trabajo e Inmigración* (75), 51-74.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2013): *Recomendaciones sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. Extraído el 21 de Junio de 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:ES:PDF>
- DIAZ, P. (2013, Noviembre): *Preventig Young people from becoming homeless*, Comunicación presentada en el Congreso de FEANTSA Investing in young people to prevent a lost

⁵ Material presentado en la Jornada de FEANTSA de 8 de Noviembre de 2013 con el título *Preventig Young people from becoming homeless*

generation in Europe: key policy and practice in addressing youth homelessness, Praga, República Checa.

- DIRECCIÓN GENERAL DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID (2013): Memoria de Actividades Ejercicio 2012. Extraído del 15 de Diciembre de 2013, de <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServSocialesYAtencion-Dependencia/Publicaciones/MEMORIA%202012/Memoria%202012%20DG%20Igualdad.pdf>
- DU BOIS-REYMNOD, M. y LÓPEZ BLASCO, A. (2004): Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios Juventud*, (65), 11-29.
- LÓPEZ BLASCO, A y HERNÁNDEZ ARISTU, J. (comp.). (2001): *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Valencia: Nau Libres.
- INSTITUTO MAX WEBER (2013): *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España*. Madrid: INJUVE
- MELENDRO, M. (Dir.) (2007): *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED
- RENES, V. (2004): Criterios y objetivos para la calidad en la intervención social. *Documentación Social*, (135), 11-34.
- QUILGARS, D. (2013, Noviembre): *A research perspective on causes and triggers of youth homelessness: what lessons for policy makers?*, Comunicación presentada en el Congreso de FEANTSA Investing in young people to prevent a lost generation in Europe: key policy and practice in addressing youth homelessness, Praga, República Checa.
- ZUBERO, I. (2000): *El derecho a vivir con dignidad. Del pleno empleo al empleo pleno*. Madrid: Ediciones HOAC.

5.2. Culturas rurales juveniles: re-construcción de identidades de jóvenes estudiantes de Miguel Hidalgo, Jiquipilas, Chiapas, México

Rully Brheler Mendoza Flores
Universidad Autónoma de Chiapas,
mfrulard@gmail.com

Inicié este trabajo de investigación con la idea de estudiar y visibilizar una realidad en la que no había pensado nunca pero que estaba ahí: mi propio proceso vital y aquellas cosas que viví cuando, con la idea de continuar con mis estudios de nivel medio y superior, me fui de Miguel Hidalgo hacia la ciudad. Viví en este pueblo hasta los catorce años y el cambio resultó ser una fuente constante de reconstrucción identitaria a partir de la adquisición de nuevos hábitos de vida, consumo y formación.

Partiendo de mi propia experiencia, mi intención es reflexionar sobre los procesos de transformación identitaria que atraviesan jóvenes estudiantes de mi entorno natal, un pueblo que pertenece al municipio de Jiquipilas (Chiapas), caracterizado porque la mayor parte de su población se encuentra ubicada en contextos de actividades agrícolas. Desde el año 2008, en el que terminé mis estudios de nivel medio y comencé con los estudios universitarios, mi vida ha cambiado mucho y sigue en constantes rupturas y transformaciones. Empecé a buscar otras formas de vestirme para diferenciarme de los jóvenes de mi pueblo, a buscar estilos y géneros musicales que marcaran la diferencia y que no me hicieran ver como un joven rural porque yo me estaba preparando para «ser alguien en la vida», para triunfar y no vivir la pobreza y el trabajo del campo.

Otras transformaciones se han dado con relación a elementos como las nuevas tecnologías, las industrias culturales urbanas, mis nuevos amigos de la ciudad, las plazas comerciales y un largo etcétera. Lo que ahora sé, es que mi identidad se construye día a día.

Pensar sobre mi propia trayectoria y transformación identitaria me ha llevado largo tiempo de reflexiones teóricas y empíricas. No podría ubicarme en esta problematización sin conocer mi postura como investigador ante algo que duran-

te mucho tiempo he encarnado y vivido en mi propio cuerpo, sin imaginar que se convertiría en el origen de mi tesis.

Así, mi trabajo funda su propósito general en analizar y comprender las rupturas, continuidades y transformaciones identitarias de jóvenes estudiantes de la población de Miguel Hidalgo, municipio de Jiquipilas, en Chiapas, al sur de México.

El área de Estudios Culturales, escenario de investigación nuevo en el desarrollo de temáticas de corte social y cultural, me permite analizar las realidades un punto de vista interdisciplinar. Por otro lado, realizo esta investigación desde un enfoque etnográfico, lo que me permite vivir un acercamiento a los actores y sus lugares de interacción.

Retomo el modelo etnográfico propuesto por Galindo (s/f), por el que el investigador deja que el sujeto investigado se convierta, asimismo, en investigador secundario de su propia vida. Así, en el trabajo de reconstrucción de identidades de jóvenes estudiantes de Miguel Hidalgo, los actores intentan dar cuenta de las situaciones vitales a las que se enfrentan y reflexionan sobre circunstancias devenida de su condición juvenil en relación a diferentes espacios, la escuela entre ellos.

Hasta el momento, he realizado un primer acercamiento que me ha permitido indagar sobre las zonas de la comunidad que frecuentan diferentes grupos juveniles así como registrar en mi diario de campo algunas conversaciones informales acerca del lugar que juega la escuela. En la segunda etapa contemplo la realización de entrevistas etnográficas.

ESTUDIANTES DE MIGUEL HIDALGO

En Hidalgo, como le decimos los que nacimos en ese pueblo, su gente vive mayormente de la cosecha del campo. Se cultiva, principalmente, maíz, frijol y cacahuate. Pero aunque el trabajo en el campo continúa, otras muchas se transforman. Elementos como la globalización y junto a ella la modernidad, han ido cambiando las formas de vivir la ruralidad. Me cuenta mi padre, que en su tiempo los padres no dejaban salir a sus hijos a estudiar porque se vivía del campo, se hacía dinero en el campo y porque creían que al salir se perderían en los vicios y demás distracciones del mundo.

Con el tiempo, ese imaginario se ha transformado ante el miedo de las crisis que se vive en el trabajo de la tierra. «Las cosechas ya no se dan como antes, la

tierra se ha debilitado y maltratado con el uso de herbicidas y productos químicos, la producción ya no vale, se trabaja sólo para ganar deudas», dice mi papá.

Luego de escuchar a mi padre y a sus amigos del pueblo, señores de cincuenta años de edad, me he dado cuenta de la transformación del imaginario social en relación a la migración a la ciudad. Ahora se *tiene* que salir a estudiar para «ser alguien en la vida, ser una persona de bien, preparada, profesional, que viva bien y que no sufra en el campo», como dice mi mamá.

Los jóvenes deben estudiar en la búsqueda del éxito, y en es en ese proceso donde se tiene que abandonar a la familia, donde se sale de casa, donde se deja el pueblo por tiempos indefinidos. Al llegar el momento en el que se debe estudiar el nivel medio superior, es decir antes de estudiar en la universidad, se tiene que ir a estudiar a la cabecera municipal, Jiquipilas, o bien en otros lugares de la región.

Actualmente la mayoría de los estudiantes se encuentran en la escuela Preparatoria Agropecuaria de Jiquipilas. Más de veinte jóvenes de entre los 14 y 18 años de edad, viajan todos los días a dicha institución que se encuentra a treinta minutos en transporte público. Son hijos de campesinos que en los fines de semana regresan al pueblo para trabajar en el campo y poder reunir el dinero del gasto escolar.

La escuela es un espacio esencial en la formación de estos actores y en las transformaciones identitarias, puesto que es un espacio de selección, donde se construyen estructuras sociales, se discrimina, donde se crean también las diferencias respecto del otro y donde, además, se intenta homogenizar e inculcar una identidad compartida de «nación». Sin embargo, ante estos elementos que saltan a la vista, también se observa que estos actores sociales pueden elegir entre los elementos que la institución les otorga a lo largo de su formación. En este sentido, también en la escuela se cultiva la reflexión y puede convertirse en un cambio de forma de pensar de los estudiantes ante las realidades que viven.

Hablar de re-construcción de identidades en estos tiempos, genera discusiones en torno a cómo se retoma el concepto identidad. Se dice que son porosas, desde diversas perspectivas que tienden a caer en ambigüedades; sin embargo para este trabajo de análisis se retoma la idea central de Eduardo Restrepo (2007), quien en sus planteamientos teóricos analiza y describe la construcción de identidades como formación de amalgamas.

En este proceso de formación de los jóvenes estudiantes, no sólo influye la escuela como un espacio de interacción que reconfigura su perspectiva del mundo, sino que también están otros elementos culturales y sociales, como sus nuevos amigos en la escuela, las tecnologías de información y comunicación, el consumo musical, sus consumos alimenticios, que cambian los estilos de vida.

Considero que estos cambios identitarios han sido generacionales, ya que cada grupo de jóvenes que han salido del pueblo han vivido estas rupturas y transformaciones de forma desigual, lo que me conduce a compartir el punto de vista de Zebadúa cuando dice que:

La generación constituye un campo de análisis significativo para determinar la condición juvenil. Conceptualmente, es una clasificación social que provee sentido de pertenencia a sectores de población que mediante una «edad» biológica los remite a una historia común procesada culturalmente (Zebadúa, 2008: 83).

A partir de lo anterior, los jóvenes estudiantes de nivel medios superior que son originarios de Miguel Hidalgo, viven un proceso de cambio en sus identidades que a su vez se crean a partir de la comparación con el otro, ese «otro» que se encuentra en la comunidad, que son los jóvenes de su mismo rango de edad (14-18 años) que por diversas circunstancias no continuaron con sus estudios.

Para dar cuenta de lo que sucede con los estudiantes, he considerado tomar en cuenta qué sucede entre estos dos 'circuitos juveniles' (Reguillo, 2013) como una forma de estudio que permita un análisis más completo.

JUVENTUD, IDENTIDAD Y GLOBALIZACIÓN

Después de la identificación de los actores investigados, observo que estos dos grupos viven procesos de re-construcción identitaria a partir de las relaciones existentes entre sus actividades cotidianas y los procesos de la globalización que las atraviesan. Actualmente con los procesos de globalización, y el proyecto de modernidad, se han convertido en principales factores en la forma de vivir la ruralidad, nuevas ruralidades donde las actividades y los oficios de las personas han cambiado. Ahora ya no son únicamente campesinos, ante las circunstancias de movilidad entre campo y ciudad las brechas se han acortado.

En este contexto, los actores que estudio son estudiantes que han hecho contacto con nuevos elementos de otros espacios como nuevos amigos de la escuela,

la escuela como nuevo espacio simbólico, la apropiación y uso de los instrumentos de comunicación y herramientas de información (celulares, computadoras, videojuegos, plazas comerciales, redes sociales, etc.). Así mismo, su forma de consumo también se transforma (comida, ropa, etc.) llevando estos nuevos modelos al contexto de origen. Siguiendo en el orden de las ideas anteriores, los jóvenes que no estudian y que están permanentemente en Miguel Hidalgo, también viven un proceso de re-configuración identitaria, casi con los mismos elementos que viven los jóvenes que estudian, ya que éstos no están alejados y mucho menos distanciados de lo que se considera como «ciudad». Hacen uso de celulares, cuentan con perfil de usuario en redes sociales y aunque de manera más limitada que aquellos que estudian, también tienen acceso a la «sociedad de la información» (Castell, 1997, citado en Arcal, 2013). Se compran ropa a partir de lo que ven en el mercado, salen y se van de compras a las «ciudades» más cercanas a la comunidad. En este sentido, observo una reconfiguración en relación a cómo se ha vivido la juventud comparado con generaciones anteriores, donde el acceso a Internet no era posible en la comunidad, donde la globalización de mercado y económica no había llegado con el desarrollo de estrategias de ventas por medio de tarjetas de crédito de tiendas o créditos de financieras poco confiables

A partir de estas primeras observaciones, analizo en este escrito un punto que me parece fundamental y que puede discutirse a partir de las propuestas de Bourdieu (1984) y Feixa (1998). Según Bourdieu (1984) la juventud y la vejez no son simples etapas o estadios de vida dados naturalmente, sino que se fundan socialmente en constantes luchas por el poder, un poder que se construye y se vive a partir de las adquisiciones de una serie de elementos y recursos culturales que otorgan estatus, reconocimiento y distinciones a dichos sujetos en sus espacios de interacción.

Para Feixa, el concepto juventud puede definirse a partir de «la fase de vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica (una condición natural) y el reconocimiento del estatus adulto (una condición cultural)» (Feixa, 1998: 16). Plantea, por tanto, la discusión sobre la condición naturalista y sobre cómo los elementos culturales de cada espacio permiten una construcción social del concepto.

Es decir, no se puede generalizar una fórmula que describa dicho estadio de vida, sino que su construcción y análisis dependen del entorno y contexto: no es lo mismo ser joven estudiante en Miguel Hidalgo, que ser joven estudiante en una comunidad de los altos de Chiapas.

Resulta oportuno visibilizar otros elementos que forman parte del tejido cultural de esta investigación. Hablo de procesos globalizadores inmersos en esta re-construcción identitaria de jóvenes estudiantes móviles y de jóvenes no estudiantes en Miguel Hidalgo, es decir, pongo el foco en esas «nuevas» actividades, consecuencia de lo que se ha llamado «globalización». ¿A qué me refiero con este término? Ulrich Beck dice que «globalización es a buen seguro la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos — y sin duda de los próximos — años» (Beck, 1998: 40)». En este panorama considero, sin embargo, que la definición de Vila Merino, responde a los intereses y necesidades de mi análisis:

Globalización significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa, la política la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc. Se trata de una relación que lo mismo afecta a la actividad productiva que a la vida familiar, a la actividad cotidiana, al ocio, al pensamiento, al arte, a las relaciones humanas en general, aunque lo hace de maneras distintas en cada caso. (...) Es una nueva metáfora para concebir el mundo actual y ver cómo se transforma. Es también un modelo deseado, temido y vilipendiado; es decir que es una imagen deseada y negada a la vez.» (Vila Merino, 2005, p. 146).

Así, a globalización conlleva distintas maneras de vivir «las formas de organización política y social de las diferentes comunidades, y muy en particular con las formas de interacción cultural que no se acomodan a las nuevas exigencias y los nuevos vientos que transportan la buena nueva del mercado mundial» (Pérez, 1999: 81 en Vila, 2005: 144). La globalización es vivir en los intentos de proyectos, de modelos de vida que por ende afectan la vida del individuo; no es lineal ni tampoco estática.

A MANERA DE CIERRE

Considero que las identidades juveniles nos sirven como puente conector para mostrarnos diversas formas de juventudes que se construyen socialmente.

Es necesario replantear los discursos establecidos en torno a las definiciones de «juventud», concepto que se ha utilizado como categoría de análisis en las investi-

gaciones sociales para entender y explicar qué sucede con los/las jóvenes desde diversas perspectivas como la música, sexualidad, culturas juveniles, organizaciones juveniles, movimientos sociales juveniles, los jóvenes del área urbana, etc. Para ello es necesario realizar una indagación que permita identificar y dar cuenta de las construcciones identitarias juveniles que emergen en estos espacios rurales donde la globalización muestra una de sus diversas caras e influye en el proceso de transformaciones y rupturas del «yo» de los jóvenes.

En la década de los sesenta comenzaron a rondar variados estigmas que trataban de definir a los/las jóvenes, como los rebeldes sin causa, malandros, el futuro del país, etcétera. Sin embargo en los estudios de juventudes —no sólo rurales, ni indígenas— se ha discutido que éstos son muy dinámicos y cada vez presentan formas diferentes de ser. Los/las jóvenes están en el aquí y ahora, y nos muestran diversas formas de organización colectiva, creando, a su vez, múltiples identificaciones de acuerdo al contexto en el que se desarrollan. La juventud rural se transforma y lo seguirá haciendo. Por ello es necesario profundizar en el estudio de este proceso. Espero que mi investigación aporte conocimiento significativo a los estudios sobre la construcción identitaria en el campo de los Estudios Culturales en Chiapas

BIBLIOGRAFÍA

- ARCAL LISÓN, J. C. (2003): *La globalización que nos quieren vender. Una visión cultural*. . Tres Cantos, España: NIVOLA Libros y ediciones, S. L.
- BOURDIEU, P. (1984): *Sociología y Cultura*. Francia. Les Editions de Minuit.
- FEIXA P., C. (1998): *La tribu juvenil. Una aproximación transcultural a la juventud*. Torino, giugno: Edizioni L'occhiello.
- GALINDO, J. (s/f): *Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta*. Distrito Federal, México: Biblioteca Iteso.
- RESTREPO, E. (2007): *Identidades: Planteamientos teórico y sugerencias metodológicas para su estado*. *Jangwa Pana* (5), 24-35.
- REGUILLO, R. (5 de Septiembre de 2013): (S. d. UNAM, Productor) Recuperado el 27 de Febrero de 2014, de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Qt0mrlMqmCU>
- ULRICH, B. (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización*. Barcelona, Barcelona, España: Paidós.

- VILA MERINO, E. S. (2005): La emancipación colectiva: globalización democrática e intelectuales públicos. En S.V. M., *Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. (págs. 143-173). Huelva, España: Hergué.
- ZEBADÚA CARBONELL, J. P. (2008): *Culturas juveniles, identidades y globalización. Estudios sobre procesos identitarios de las juventudes contemporáneas en tiempos de la globalización*. Granada, España: Editorial Académica Española.

5.3. Cuerpos marcados y transformados: reconstrucciones identitarias de jóvenes reclusos en Villa Crisol

Luis Adrián Miranda Pérez
Universidad Autónoma de Chiapas
adrian_miranda@outlook.com

En este trabajo presento algunos avances de mi investigación en proceso sobre jóvenes que se encuentran en un centro de internamiento (cárcel) conocido como «Villa Crisol» en Chiapas, México. Mi objetivo es analizar sus marcas y transformaciones corporales, los significados que éstas tienen, las identificaciones de los jóvenes con ciertos grupos y si todo esto implica una reconstrucción identitaria.

Cuando los cuerpos son marcados y transformados se les considera expresiones subalternas pero son ineludiblemente parte de nuestra sociedad mexicana. Estas prácticas han sido confinadas al tabú, al estigma y la discriminación. Es entonces que intento retomar una mirada horizontal del sujeto, quien, a partir de su experiencia, narre su vivencia sobre un contexto poco conocido y donde la voz que comúnmente prevalece es la de la institución (reformatoria).

En este sentido, pretendo acercarme a la realidad de estos jóvenes reclusos, para que a partir de la fotografía participativa (proporcionarles cámaras fotográficas para que retraten y reflexionen sobre su contexto social) y de relatos de vida, den testimonio de su vivencia. Cabe destacar que esta investigación se está construyendo de forma dialógica entre el trabajo de campo y la teoría.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la sociedad tradicional y desde el pensamiento de Descartes se le ha dado un sentido dualista al cuerpo, visto como un accesorio de la persona, como una realidad accidental e indigna del pensamiento, sólo como una máquina corporal y deficiente. El pensamiento o la mente como una parte totalmente independiente al cuerpo y basado en Dios, entendido como el alma o el espíritu (Planella, 2006).

Sin embargo, desde el siglo XVII, con Spinoza, se propone una visión monista donde no se admite el dualismo Cartesiano, donde cuerpo y mente son dos aspectos de una misma cosa, mente como el cerebro y parte ineludible del cuerpo.

Desde los Estudios Culturales se pretende comprender el cuerpo como el lugar de encuentros y desencuentros de los discursos culturales, como sinónimo de existencia y como lugar que se construye individualmente pero que se remite siempre a lo colectivo (Giorgi, 2009).

Por otro lado, el cuerpo no se limita para su estudio y comprensión a monodisciplinas, rompe con las barreras y permite articular explicaciones desde la filosofía, sociología, antropología, semiología, etc.:

Más allá de los distintos énfasis, entre la historia natural y la historia cultural, entre lo social y lo biológico, entre la vida y la política, el cuerpo trae al centro de la escena tensiones, desplazamientos y ambivalencias que no se dejan reducir a una perspectiva 'constructivista' ni a una aproximación 'biologista' (Giorgi, 2009: 67).

Entender esto implica entonces reconocer que «el cuerpo es así entendido como el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, en diferentes encrucijadas económicas, políticas, sexuales, estéticas e intelectuales» (Esteban, 2004: 54).

Para Bourdieu (1991) el cuerpo es leído como un producto social y por lo tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, dominación y de clase. Entendiendo dominación no sólo como lo material y concreto sino también como lo simbólico.

En este sentido, es en el cuerpo donde los procesos históricos, colectivos e individuales modifican la configuración de las formas identitarias. Esto se torna evidente cuando un joven es ingresado a un contexto diferente como, por ejemplo, un centro de reclusión.

Dubar (2002) establece que un acontecimiento imprevisto rompe con el curso habitual y genera cambios en las subjetividades, provocando una crisis de identidad que afecta las relaciones con los otros y la percepción de sí mismo. Se produce, asimismo, un sentir de abandonado de sus identificaciones pasadas.

Esas crisis son identitarias porque perturban la imagen de sí, la autoestima, la identificación que la persona daba «desde sí mismo». La antigua configuración identitaria llegar a ser insostenible, invivible, corporalmente insoportable. Hace sufrir en

todos los ámbitos, es agotadora de llevar e imposible de soportar. Obliga a elucubrar, a dar vueltas a lo mismo, a repetirse: «Ya no me soporto». El porvenir se ha venido abajo. Y, sin embargo, parece que no hay otro, o lo que hay es algo vago, difuso, a veces terrible (no volver a encontrar trabajo, volver al principio, quedarse solo...). Para afrontar con seriedad lo que parece muchas veces como una catástrofe se tendría que poder cambiar de señas, modelos, creencias y valores, cambiarse «a sí mismo». Para hacerle frente habría que poner «todo en cuestión», hacer el funeral de lo que estaba próximo desde hace tiempo y acaba de morir... renunciar a todo eso (Dubar, 2002: 191).

Así, en mi opinión, las interacciones entre los sujetos que se encuentran inmersos en el centro tutelar son parte crucial para la reconstrucción identitaria de los jóvenes reclusos, ya sean, dichas interacciones, entre los mismos jóvenes, grupos de poder, familiares, autoridades u otros.

Por otro lado, cuando un joven es recluso no sólo podemos apreciar a un joven en proceso de «normalización», sino que hay fricciones, pues cuando un cuerpo es prisionero de un dispositivo de dominación es libre al mismo tiempo, un cuerpo identificado pero libre de identidades limitantes, un cuerpo que probablemente son muchos cuerpos, cuerpos que se discuten entre ellos, Foucault (1992). En este sentido, Estaban (2004) lo establece como la reflexión corporal como la guía a las acciones de hombres y mujeres, permitiéndoles en momentos concretos, reconducir sus itinerarios (trayectorias del hacer del cuerpo en el tiempo y el espacio), resistir y contestar a las estructuras sociales, al margen de la intencionalidad o no de partida, y contribuyendo así también a su propio empoderamiento.

Por lo tanto, el cuerpo del joven recluso es un lugar de reconfiguraciones debido a que trae consigo marcas que significan subjetividades de la vivencia y el poder, así como el ejercicio de transformaciones (flagelaciones, perforaciones, enfermedades, entre otros) y que devienen en algunos casos en estigmas sociales, particularmente ante la institución tutelar porque son alteraciones corporales que salen de las normas establecidas y que van en contra del reglamento institucional de reclusión.

Ante lo anterior me planteo las siguientes preguntas:

¿Cómo se (re) construye las identidades de los jóvenes internos de Villa Crisol a partir de sus marcas y transformaciones corporales?

¿Cuáles son las transformaciones y marcas corporales que agencian los jóvenes recluidos en Villa Crisol y cuáles son sus significaciones?

¿Cómo interactúan las jóvenes en el contexto de sus nichos, prácticas, itinerarios y jerarquías de Villa Crisol?

¿Cómo se vive la relación interno, autoridad y familia a partir de la transformación y marcas corporales?

RUTA METODOLÓGICA

Esta investigación se sitúa en un método crítico-racional y cualitativo. Crítico racional para no caer en la pretensión de decirle a la gente qué lo que le conviene, sino más bien dar cuenta de cómo *se viven* como sujetos (Beltrán, 2010). Cualitativo porque los sujetos no sólo viven dentro de una realidad material, sino también simbólica.

Además, se contempla una metodología participativa: se han implementado tres talleres de fotografía donde a los jóvenes se les dan cámaras para que den cuenta de sus nichos, prácticas, itinerarios, así como retratos de ellos mismos dentro del centro de reclusión. Cabe mencionar que los talleres de fotografía facilitaron la obtención de datos ya que también fueron un medio de acercamiento e interacción con los jóvenes y autoridades del centro.

A partir de tres talleres de fotografía identifiqué a jóvenes con transformaciones y marcas corporales en el CIEA Villa Crisol. Estas personas han ejercido transformaciones corporales visibles y no visibles como son tatuajes, perforaciones, flagelaciones o muestras de alguna alteración corporal. Así mismo, en el tiempo en que se realizaron los talleres, pude observar que los jóvenes tenían una tendencia a adscribirse a un grupo constituidos por los Maras 18, Maras 13 y Los Paisas. Por lo tanto, para la investigación, he decidido contar con personas que dicen estar en cada uno de dichos grupos (dos por grupo, seis en total) y que hayan estado en el centro de reclusión un mínimo seis meses.

¿Por qué la fotografía participativa? Según Bourdieu (1990) la fotografía crea correlaciones en cuanto a la necesidad de registrar los momentos más importantes, provocando la integración grupal, estimulando a la convivencia y el caso de los niños a comunicar mediante fotografías la relación familiar. La fotografía:

Es un instrumento privilegiado para investigar la lógica de la diferenciación social, cómo los hechos culturales son consumidos a dos niveles: por el placer que proporcionan en si mismos y por su capacidad de distinguirnos simbólicamente de otros sectores. También para remplazar, mediante este registro de lo excepcional, el goce frecuente de viajes costosos, para tener un sustituto de prácticas artísticas y culturales, de mayor nivel que les resultan ajenas (Bourdieu, 1990: 21).

Aunado a la fotografía, es importante contrastar el discurso fotográfico, por lo cual me apoyo de los «relatos de vida» porque:

La intensión del recurso a los relatos de vida en una persona perspectiva etnoso-ciologica: ir de lo particular a lo general gracias a la comparación y cotejo de casos particulares, de lo que contienen de datos fácticos situados en su orden diacrónico, de indicios descriptivos o explicativos propuestos por los sujetos, gracias al descubrimiento de recurrencias de un itinerario biográfico a otro y a la *elaboración de conceptos e hipótesis* a partir de esas recurrencias. Bajo este punto de vista, la función de los datos no es comprobar la hipótesis establecida de antemano, sino facilitar la construcción de un cuerpo de hipótesis (Bertaux, 2005: 29).

Los relatos de vida son pertinentes en mi investigación porque pretendo analizar, principalmente, las transformaciones corporales que se ejercen *durante* la reclusión. Por tanto, realizaré las entrevistas a los jóvenes considerados de la Mara 18, de la Mara 13 y Paisas (que como ya señalé, son los grupos a los que se adscriben los jóvenes en ese centro).

Recapitulando todo lo anterior, estoy realizando análisis de los itinerarios corporales a partir de la observación registrada en los diarios de campo, materiales didácticos y fotografías proporcionada por los jóvenes y contrastadas por las entrevistas realizadas.

Pretendo complementar la investigación con entrevistas a familiares, custodios, maestros, prefectos, personal administrativo y de dirección sobre las relaciones con el joven recluso, así como las construcciones socioculturales que tienen hacia las transformaciones y marcas corporales de los internos.

También pretendo realizar entrevistas a un joven que haya terminado su condena, esto con el objetivo de comprender que sucede después de que un joven termina su sentencia.

CONCLUSIONES

Durante el trabajo de campo, he podido reflexionar y modificar el marco de referencia y la metodología que planteé en un principio. Por ejemplo, tomé la determinación de cambiar las «historias de vida» por «relatos de vida», debido a que considero pertinente investigar el proceso de transformación corporal durante la reclusión y no es necesario realizar un recorrido profundo de la trayectoria de vida de los sujetos.

Por otro lado, las entrevistas que he realizado me han permitido visualizar que la adscripción a un grupo (entre Maras 18, Maras 13 y Paisas) no responde a un discurso generalizado. Mientras algunos jóvenes pueden definir profundamente su sentido de pertenencia a cierto grupo, otros lo explican como una decisión de conveniencia (protección durante la reclusión).

Las transformaciones corporales no solo se pueden manifestar en tatuajes, flagelaciones o perforaciones, sino que el proceso de reclusión implica enfermedades que devienen por la utilización de materiales no desinfectados al momento de tatuarse o perforarse, cicatrices por los enfrentamientos entre bandas, desnutrición, patologías, y la practica excesiva del ejercicio físico entre otros.

El cuerpo en «Villa Crisol» se convierte en motivo de culto, donde los tatuajes y perforaciones se convierten en signos de representación, de diferencia con el otro, de refrendar cierta masculinidad y también de jerarquía. Pero también es motivo de auto-castigo y de vergüenza por las escarificaciones que se realizan y por el estigma que padecen.

Por lo tanto, cuando se piensa el cuerpo únicamente como carne se pervierte su dimensión simbólica como espacio de representación de trayectorias de vida. En este sentido, al cuerpo le podemos denominar *cuerpo simbolizado*, debido a que cuando nace, no lo hace desnudo sino que es arropado por un determinado contexto sociocultural.

El cuerpo simbolizado se puede apreciar de diferentes formas y puede tener diferentes sentidos. Esa simbolización se puede convertir en una marca positiva o negativa del sujeto, un sujeto que construye y reproduce lenguajes y discursos, contesta, reflexiona y se empodera.

En la cuestión de las identidades y las identificaciones de los jóvenes y cómo se (re) construyen a partir de la reclusión, me encuentro en un proceso reflexivo sobre dichos conceptos. Si bien parece que se vislumbra una cuestión preponde-

rante de identificaciones, me pregunto si dichas reconstrucciones prevalecerán una vez terminada su sentencia y sean puestos en libertad.

En lo que corresponde a la fotografía participativa es pertinente como herramienta metodológica porque puede crear puentes entre extraños, ser testimonio de una realidad desconocida y estímulo de la creatividad para que los jóvenes documenten, compartan y reflexionen por medio de lo visual, todo ello sin tener conocimientos previos de esta disciplina. Considero que el proceso de tomar fotografías es importante porque cada persona puede desarrollar su historia, que pudo haber sido silenciada, rechazada o ignorada.

Además, la fotografía participativa es adecuada en contextos donde hay índices de analfabetismo, pues para crear una imagen o apreciarla no es necesario saber leer o escribir, esto ha ayudado mucho en Villa Crisol.

Por otro lado, los conocimientos adquiridos por lo jóvenes durante el proceso de realizar fotografías podrían ser motivo de autoempleo (si ellos los desean) cuando terminen su condena.

En lo que respecta a la investigación, considero que el investigador no debe de dejar de hacer su trabajo, por lo tanto pretendo cuestionar las imágenes proporcionadas por mis colaboradores apoyándome de otras herramientas que antes menciono.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTAUX, D. (2005): *Los relatos de vida. Perspectivas etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Baltierra
- BOURDIEU, P. (1990): *Sociología y cultura*. México, D.F.: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. (e.o. 1980).
- ESTEBAN, M. L (2004): *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, Identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra
- FOUCAULT, M. (1992): *La microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- DUBAR, C. (2002): «La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación». Barcelona: Edicions Bellaterra. S.L
- GIORGI, GABRIEL (2009): «Cuerpo», en *Diccionario de Estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI e Instituto Mora, pp. 67-71.
- PLANELLA, J. (2006): *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

5.4. Aproximación a la participación ciudadana con perspectiva de género

Héctor Sánchez-Melero
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
hsanchez@invi.uned.es

Conocer las diferentes formas de participación ciudadana, aun concretando el término ciudadanía adjetivándolo como una ciudadanía crítica, participativa y transformadora (Gil-Jaurena, 2012; Mata-Benito, Ballesteros-Velazquez y Padilla-Carmona, 2012 y 2013), supone la necesidad de realizar un análisis complejo de carácter interseccional (Crenshaw, 1991), es decir, que tenga en cuenta como las distintas situaciones de privilegio y opresión interrelacionan en las diversas prácticas ciudadanas, no como una simple suma de características sino generando situaciones propias, variadas y de alta complejidad.

Sin embargo la visión interseccional no es suficiente, pues se necesita conocer como éstas situaciones complejas, en la que se imbrican las distintas experiencias subjetivas de privilegio y opresión, se relacionan entre sí y cómo construyen la práctica ciudadana de manera intersubjetiva, ya que se ha podido comprobar que dicha práctica ciudadana se construye en relación con las demás personas (Mata-Benito, Ballesteros-Velázquez y Padilla-Carmona, 2013; Sánchez-Melero, 2014a).

Es por esto por lo que se plantea el análisis desde un enfoque intercultural, «acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas» (Aguado Odina, 2003:63) y en este caso, entre prácticas ciudadanas diversas. Se trata no solo de entender las múltiples circunstancias de privilegio y opresión que afectan a la participación, sino de poner el foco en el contexto intersubjetivo donde además de definirse la identidad y la cultura producto de relaciones y razonamientos (Abdallah-Pretceille, 2006), es donde se desarrolla la participación y la práctica ciudadana.

Las siguientes líneas se centrarán en un uno de estos ejes de desigualdad y opresión, *el género*, realizando una aproximación inicial orientadora para su futura profundización y complejización a lo largo del proceso doctoral recientemente iniciado.

ESPACIO PÚBLICO, GÉNERO Y CIUDADANÍA

Lo primero que se debe aclarar es el concepto de género que subyace en este trabajo, para lo cual utilizaremos las palabras de Lourdes Benería (citada en Maquieira, 2001:159):

«El conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, es un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales, en segundo lugar, este proceso supone la jerarquización de estos rasgos y actividades, de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor»

Esta definición deja claro, por un lado, que la feminidad y la masculinidad son construcciones culturales y por lo tanto no son inmutables, sino sujetas a continuas negociaciones y reconstrucciones sociohistoricas, lo que implica que las diferencias que puedan encontrarse deben atribuirse a la socialización diferencial de género y que dichas diferencias pueden por tanto transformarse e incluso llegar a desaparecer. Por otro lado, no solo existen marcadores culturales diferenciados por géneros, además estos están jerarquizados, valorando como superiores a los atribuidos al género masculino, aspecto que es de vital importancia en la historia de la conceptualización de la ciudadanía y de las críticas que se han hecho desde el feminismo. No es la intención de este trabajo profundizar en dicha historia pero sí retomar los aspectos más relevantes en el tema que nos ocupa.

Hay que recordar que, desde sus inicios ilustrados, la condición de ciudadano estaba reservada a los sujetos considerados autónomos y racionales, lo que dejaba fuera del principio de igualdad a los considerados como dependientes, es decir, las mujeres, los no-propietarios y los sujetos colonizados (Suárez Navaz, 1998). La vindicación feminista inicial que exigía el reconocimiento de los derechos civiles y políticos propios de la ciudadanía apelaba a un universalismo ético que proclamaba la universalidad de los atributos morales (Sánchez Muñoz, 2001) y se resistía a la exclusión de la mujer del espacio público. Sin embargo la consecución de la ciudadanía civil y política para las mujeres no redujo la desigualdad y en algunos aspectos parecía aumentarla, poniendo de manifiesto que los intentos feministas de formular una concepción adecuada de la igualdad tropezaban con el hecho de que el patrón medio sobre el que se discutía era un patrón masculino (Jaggar, 1996).

Por tanto lo que se ha puesto en cuestión, y lo que nos interesa en este trabajo, es que la ciudadanía no es un marco neutral ya que surge de un modelo masculino, blanco y propietario, excluyendo a los individuos o grupos que no encajaran con ese modelo racional y autónomo.

Esto es así porque el concepto de ciudadano no ha escapado al mecanismo fundamental para mantener la sujeción femenina, que como hemos visto no es otro que la división generizada de atributos. En lo que respecta a la Ciudadanía esta división se realiza entre la esfera pública y la privada que permite la incorporación femenina al contrato social pero en un lugar diferente (Beltrán, 1994), es decir, que «la dicotomía entre lo público y lo privado oculta la sujeción de las mujeres a los hombres dentro de orden aparentemente universal, igualitario e individualista» (Pateman, 1996:33). Así, se generan dos espacios con características polarizadas. La esfera pública correspondiente a la esfera de la justicia, universal e imparcial, donde se realiza el trabajo productivo, y la esfera privada que es la esfera del cuidado, particular y parcial, donde queda invisibilizado el trabajo reproductivo. Los hombres transforman mediante el trabajo y a través de la historia el espacio público, mientras que las mujeres reproducen y perpetúan el espacio privado (Benhabib, 2006). Es decir, en el espectro de la ciudadanía política «la oposición entre la universalidad del ámbito público de la ciudadanía y la particularidad del interés privado se relacionan con oposiciones entre razón y pasión, masculino y femenino» (Young, 1996:103).

Vemos por tanto que el primer aspecto a tener en cuenta en lo que se refiere a la ciudadanía desde una perspectiva de género es que la esfera donde supuestamente se ejerce su práctica es una esfera que no corresponde, según los mandatos culturales, al género femenino, con lo que se ha tenido que luchar para la inclusión de las mujeres en la esfera pública que le había sido negada. Las victorias de la lucha feminista en este campo son innegables, pero también parece innegable que la participación en igualdad aún no se ha conseguido plenamente.

Por otra parte, la esfera pública es una esfera construida al margen de la feminidad, constituyéndose como una esfera masculinizada, con lo que las mujeres, aun consiguiendo el derecho a participar en ella, la pueden sentir como ajena, extraña, dominada por estructuras simbólicas que no le son propias y en las que su socialización de género resulta menos adecuada que la de sus compañeros masculinos. Pero antes que renunciar a la diversidad de las distintas perspectivas homogeneizándose bajo el modelo de una ciudadanía masculinizada, la progresiva inclusión de las mujeres en el espacio público puede enriquecerlo y transformarlo de manera positiva.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Pero ¿La esfera pública construida de esta forma supone una barrera para la participación ciudadana de las mujeres? Y, ¿realmente la participación de las mujeres en espacios públicos se realiza de forma diferente? Son dos preguntas complejas que no vamos a tratar de responder en profundidad a lo largo de los siguientes párrafos dada su gran complejidad y la diversidad de perspectivas desde las que pueden afrontarse, pero sí vamos a esbozar algunas ideas que pueden ser interesantes para la reflexión.

Para dar pistas sobre la primera pregunta podemos observar como los órganos de representatividad y poder suelen estar constituidos por un mayor número de hombres que de mujeres, aunque la tendencia sea al aumento de estas últimas y existan variaciones significativas por países. Si miramos, en el ámbito nacional, en las últimas elecciones de 2011 el porcentaje de mujeres en el Senado es 35,58% y en el Congreso de 35,43% (Instituto de la Mujer, 2014). Centrándonos en un ámbito de nuestro interés, como es el sistema educativo, en un estudio reciente se observaba la misma tendencia, «un incremento de la presencia de mujeres en los cargo de representación del sistema educativo. [...pero...] la presencia de las mujeres es inversamente proporcional a la relevancia que se deriva del cargo» (Grañeras Pastrana *et al.* 2012:108). Es decir, aun hoy no existe paridad en los órganos de poder y esta paridad parece disminuir a medida que se asciende.

Las razones para esta realidad son complejas, pero no podemos obviar la barrera que supone la diferenciación de esferas tanto en los aspectos más simbólicos como en los más concretos, el doble rol o la doble jornada es una realidad que dificulta la participación femenina (Almarcha Barbado, Fernandez Escalante, & Cristobal Alonso, 2006) y es la razón que muchas argumentan para que su participación aumente en los momentos en que las cargas familiares disminuyen (Muriello de la Vega & Rodríguez Prieto, 2003; Rabazas Romero *et al.* 2012).

En cuanto a la segunda pregunta, sin un ánimo exhaustivo ni sistemático, se puede decir que se han encontrado diferencias de género en distintos aspectos de las interacciones sociales que guardan relación con las formas de participar. Tomas y Duran (2009) hacen un repaso a distintos estudios en los que se encuentra que las mujeres interrumpen menos, realizan preguntas de carácter exploratorio con mayor frecuencia, invitando a los demás a dar opiniones y elaborar argumentos, tienen mayor motivación para la cooperación y las decisiones tomadas suelen tener un carácter menos agresivo, existiendo diferencias en la comunicación en

cuanto a la duración del mensaje, la frecuencia de gestos o el inicio de la interacción. También se ha encontrado que el género masculino opone más resistencia a la influencia cuando esta procede de una mujer.

En cuanto a los valores sobre los que se sustenta la participación ciudadana hemos observado (Sánchez-Melero, 2014b) que algunos valores atribuidos tradicionalmente a las mujeres como son el interés por la relación y el cuidado de los demás, se encuentran en personas con una práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora, tanto en hombres como mujeres por lo que, dado el carácter de construcción cultural que tiene el género, valores positivos pueden ser incorporados, y son incorporados por esa ciudadanía que participa para transformar y mejorar la vida en comunidad.

PARA REFLEXIONAR

A modo de síntesis final y pretendiendo que sirva para reflexionar más que para concluir, recordamos que de cara a la investigación sobre la práctica ciudadana es importante tener en cuenta cómo influyen las distintas realidades sociales que generan situaciones de privilegio y opresión sobre las personas y el ejercicio ciudadano de las mismas. La propia conceptualización y práctica de la ciudadanía es una construcción sociohistórica fruto de las interacciones entre situaciones de opresión y resistencia subjetivamente interpretadas e intersubjetivamente construidas. Ante esto el análisis interseccional facilita un foco amplio para la comprensión de las realidades sociales y la perspectiva intercultural orienta dicho análisis hacia los procesos de negociación constante en la construcción relacional e híbrida de esa realidad social.

Por otra parte, la forma en que afrontemos el ejercicio de la ciudadanía y su comprensión, dependerá de la conciencia y atención que pongamos sobre las dificultades y oportunidades existentes. Distintas categorías como la diversidad cultural, el género, la clase social, etc. nos permiten descubrir estas dificultades y oportunidades de las que depende la forma en que participamos y facilitamos la participación. No parece estar de más reflexionar sobre ello para poder elegir conscientemente que tipo de práctica ciudadana ejercemos y fomentamos como educadores y educadoras, sobre todo teniendo en cuenta que si no reflexionamos sobre ello nuestra práctica reproducirá acríticamente la realidad social con sus injusticias y desigualdades, en vez de transformarla críticamente aumentando la igualdad y la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006): Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar. del 15 al 17 de Marzo*. Madrid: UNED.
- AGUADO ODINA, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- ALMARCHA BARBADO, A., FERNANDEZ ESCALANTE, M. y CRISTOBAL ALONSO, P. (2006): Género, participación social y política desde la perspectiva de la socialización. En M. García Lastra, A. Calvo Salvador, J. M. Asoro Sierra, S. Rojas Pernía (coord.), *Convergencia con Europa y cambio en la universidad. XI Conferencia de sociología de la educación: Santander 22, 23 y 24 de Septiembre de 2006*. Valencia: Germanía, 129
- BELTRÁN, E. (1994): Público y privado (sobre feministas y liberales: argumentos en un debate acerca de los límites de lo político). *DOXA* , 389-405.
- BENHABIB, S. (2006): *El ser y el otro en la etica contemporanea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.
- CRENSHAW, K. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review* , 43 (6), 1241-1299.
- GIL-JAURENA, I. (2012): Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio. En S. Morales, J. Lirio, & R. M. Ytarte, *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (págs. 223-230). Valencia: Nau Llibres.
- GRAÑERAS PASTRANA, M., GIL NOVOA, N., BOIX TERUEL, M., VAÍLLO RODRIGUEZ, M., PASTOR ANTEQUERA, M. y BETETA MARTÍN, Y. (2012): El acceso de las mujeres a los puestos de representación del sistema educativo. En M. Grañeras Pastrana y N. Gil Novoa (coord.), *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad). 9-116
- INSTITUTO DE LA MUJER (2014): *Ministerios de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad —Instituto de la Mujer— Boletín estadístico*. Recuperado el 17 de Febrero de 2014, de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/boletinEstadistico/home.htm>
- JAGGAR, A. M. (1996): Ética feminista: algunos temas para los años noventa. En C. Castells, *Perpectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós. 167-184
- MAQUIEIRA, V. (2001): Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán, V. Maquieira, S. Álvarez y C. Sánchez (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporaneos*. Madrid: Alinaza editorial. 127-190
- MATA-BENITO, P., BALLESTEROS-VELAZQUEZ, B., & PADILLA-CARMONA, M. (2012). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: Experiencias de aprendizaje. En N. de Alba Fernandez, F. García Pérez y A. Santiesteban Fernández (eds.), *Educación para la*

- participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales* Vol.2. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada Editora. 131-138
- (2013). Ciudadanía Participativa y Transformadora: Análisis de Discursos y Propuestas de Aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación*. 25, 2, 49-68.
- MURILLO DE LA VEGA, S. y RODRÍGUEZ PRIETO, R. (2003): *Ciudadanía Activa. Asociacionismo de mujeres*. Coedición de varios consejos e institutos de la mujer de comunidades autónomas de España.
- PATEMAN, C. (1996): Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En C. Castells, *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós. 31-52
- RABAZAS ROMERO, M., VILLAMOR MANERO, P., EGIDO GÁLVEZ, I. y PRIETO EGIDO, M. (2012): Género y dirección escolar: acceso, ejercicio y estilos de liderazgo. En M. Grañeras Pastrana, & N. Gil Novoa (coord.), *Mujeres en cargos de representatividad del sistema educativo II*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad). 117-204
- SÁNCHEZ MUÑOZ, C. (2001): Genealogía de la vindicación. En E. Beltrán y V. Maquieira, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial. 17-73
- SÁNCHEZ-MELERO, H. (2014a): Ciudadanía en relación. Implicaciones educativas de prácticas que cuestionan el ideal de ciudadano autónomo. En P. Mata Benito, B. Ballesteros Velázquez y I. Gil-Jaurena (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*. Madrid. Publica Traficantes de Sueños. 91-98
- (2014b): Ciudadanía en Relación. Conexiones entre la ética del cuidado y la práctica ciudadana. En VV.AA., *Masters UAM. 2011-2012 (CD)* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. (Pendiente de publicación).
- SUÁREZ NAVAZ, L. (1998): Fronteras y ciudadanía: nuevos desafíos de un viejo modelo desde una perspectiva antropológica. En E. Martín Díaz y S. de la Osa Sierra, *Repensando la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación El Monte. 167-200
- TOMÁS, M. y DURAN, M. M. (2009): El género y la participación en algunos órganos de gobierno en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 151-163.
- YOUNG, I. M. (1996): Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal. En C. Castells, *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós. 99-126

