

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

Miradas y voces etnográficas en la educación

Adela Franzé Mudanó y David Poveda (Eds.)



Miradas y voces etnográficas en educación

*Adela Franzé Mudanó y David Poveda
(Eds.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Miradas y voces etnográficas en educación

Editores: Adela Franzé Mudanó y David Poveda

Autores: David Poveda, Adela Franzé, Ramiro Catalán Pesce, María de Jesús de la Riva Lara, Erika García, Vieira Marques Daniele, Vicente Molina Neto, Lisandra Oliveira e Silva, Rosane Kreuzburg Molina, Desirée Moreno Ruiz, Práxedes Muñoz, Verónica Ruiz, Ángel Mario Jordi Sánchez, Beatriz Macías Gómez-Estern, Isabel Travancas, Apolinar Varela, Mar Rodríguez Romero, Ruth Perales Ponce, Lya Sañudo Guerra, Martha Daniela García Moreno y María Isabel Sañudo Guerra

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

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-95-2



Licencia Creative Commons



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

Índice

Miradas y voces etnográficas: una introducción. David Poveda y Adela Franzé <5>

Representaciones de lo intercultural en un Liceo de Santiago de Chile. Apuntes etnográficos sobre las potencialidades y limitantes del tiempo como categoría cultural. *Ramiro Catalán Pesce* <7>

La configuración del tiempo escolar y su percepción por parte de los alumnos. *María de Jesús de la Riva Lara* <15>

Los procesos de socialización en la “enfermedad mental”. *Erika García* <23>

Educación infantil, espacio pedagógico, las interacciones y el juego: lugar institucionalizado del niño de 0 a 6 años de edad. *Vieira Marques Daniele* <31>

Los sentidos de la escuela y de la educación física para los estudiantes y profesores: un estudio de caso etnográfico. *Vicente Molina Neto, Lisandra Oliveira e Silva y Rosane Kreuzburg Molina* <39>

El alumnado inmigrante y el aula de enlace: voces y miradas. *Desirée Moreno Ruiz* <47>

La educación no oficial en pueblos refugiados, desplazados y en resistencia por el Conflicto Interno en Guatemala. *Práxedes Muñoz y Verónica Ruiz* <55>

La etnografía como instrumento didáctico para una formación integral. *Ángel Mario Jordi Sánchez y Beatriz Macías Gómez-Estern* <63>

Los adolescentes de Barcelona y la experiencia de la lectura. *Isabel Travancas* <71>

El juego popular en la infancia y la adolescencia. Un estudio etnográfico a través de las edades. *Apolinar Varela y Mar Rodríguez Romero* <77>

Construcción de ciudadanía desde la escuela: una investigación de los docentes de ciencias de Jalisco. *Ruth Perales Ponce, Lya Sañudo Guerra, Martha Daniela García Moreno y María Isabel Sañudo Guerra* <85>

Miradas y voces etnográficas: una introducción

David Poveda, Universidad Autónoma de Madrid, david.poveda@uam.es

Adela Franzé, Universidad Complutense de Madrid, adelafranze@cps.ucm.es

En este libro contiene textos revisados del conjunto de trabajos que fueron presentados en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación celebrado en Madrid (España) en julio 2013. Para situar en contexto histórico a los/as lectores/as, este tercer congreso supone la continuación y, esperamos, la consolidación de un espacio periódico y estable de discusión y presentación de investigación etnográfica educativa, generada especialmente para el estado español (y el ámbito hispano-hablante en términos más amplios). Como etnógrafos/as educativos hemos seguido muy de cerca estos encuentros y hemos sido testigos del desarrollo y consolidación de la investigación etnográfica educativa en el estado español. Tal vez no se trate de la opción mayoritaria o dominante en la investigación educativa y socia de nuestro entorno, e indudablemente la reflexión sobre procesos educativos tiene aun mucho que aportar; desde una lectura optimista de la situación actual pensamos que la investigación etnográfica educativa en España ha alcanzado madurez. Así, podemos afirmar que hay una masa crítica de trabajos y proyectos de investigación sobre procesos educativos que desarrollan o incorporan una perspectiva etnográfica en sus planteamientos. Además, estas líneas de trabajo están presentes en diferentes universidades y distribuidas a lo largo de todo el territorio español. Como es bien sabido, en el ámbito Latino-americano este esfuerzo investigador está mucho más desarrollado y hay núcleos de investigación en etnografía educativa mucho más consolidados a lo largo del continente que, además, sirven de referente internacional en la investigación etnográfica educativa.

El título mismo, *Miradas y Voces*, evoca deliberadamente diversidades en múltiples direcciones. En cierto modo se abre como un espacio de puntos de vista, poniendo sobre la mesa -sobre el papel- tradiciones disciplinarias, marcos teóricos y/o narrativos que delimitan espacios de comprensión de lo que la “educación” es, así como usos y conceptualizaciones de la etnografía, de los sujetos que hablan a través de ella o de los objetos que contribuye a elaborar.

El retrato que emerge de este escenario y que intentamos captar en esta compilación es una etnografía de la educación como un ámbito de trabajo interdisciplinar, o que por lo menos ha interesado

a diferentes disciplinas, y en el que se abordan múltiples problemáticas de investigación situadas en entornos educativos formales (e.g. Perales *et al.*), informales (e.g. Travancas), otro tipo de espacios institucionales (e.g. García) y que abarcan múltiples momentos del ciclo vital de los seres humanos - ver discusión del tiempo como eje temático más abajo-. La compilación que mostramos aquí pretende recoger esta diversidad de miradas y voces en la investigación etnográfica y presenta un conjunto de investigaciones en las que la etnografía es utilizada para enfrentarse a temáticas y preguntas que habitualmente han sido abordadas desde otras perspectivas teórico-metodológicas. Varios de los/as investigadores/as que firman los trabajos provienen de diversas disciplinas como la Educación o la Psicología, además de la Antropología Social y hacen uso de la etnografía para aportar nuevos interrogantes en sus propios campos disciplinares y para comenzar un diálogo con otras disciplinas sociales. En el conjunto de trabajos que se incluyen en este libro se presentan usos y conceptualizaciones de la etnografía diversas que abordan desde una actitud teórico-metodológica global hasta la apropiación más específica de diferentes técnicas de trabajo de campo. Igualmente, la investigación etnográfica emerge como una forma de investigación básica, como una herramienta de intervención socio-educativa, como un instrumento para la transformación personal (de los participantes y/o de los investigadores) o como una forma de dar voz a los/as actores sociales.

Entre los ejes temáticos que se desarrollan a lo largo de los trabajos ocupa un lugar especial la dimensión temporal de la experiencia en los procesos educativos. En algunos casos porque el análisis toma la temporalidad como problemática explícita (e.g. Catalán, de la Riva) o porque leídos transversalmente dan cuenta de diferentes momentos del ciclo vital: infancia (e.g. Viera Marques, Valera y Rodríguez), la adolescencia (e.g. Moreno, Trabancas) y diferentes “realidades” de la vida adulta (e.g. García, Sánchez y Gómez-Estern, Muñoz y Ruiz). Así, desde una perspectiva u otra se da cuenta del componente histórico del trabajo etnográfico, del tiempo como construcción social y su papel en la configuración de subjetividades.

Esta diversidad de usos y sentidos atribuidos a la etnografía y al dialogo interdisciplinar no está exento de tensiones y controversias. Por ello, el punto de partida de este libro es admitir la complejidad de estos debates y otorgar validez a una diversidad de argumentos para, al menos, favorecer la discusión y reflexión sobre la complejidad de sentidos que abarca la investigación etnográfica en educación. Igualmente, en conjunto, esperamos que la compilación que aquí presentamos sirvan para considerar la etnografía educativa como forma de trabajo y muestre la contribución que puede hacer una mirada etnográfica a una diversidad de ámbitos de investigación y espacios de práctica profesional.

Representaciones de lo intercultural en un Liceo de Santiago de Chile

Apuntes etnográficos sobre las potencialidades y limitantes del tiempo como categoría cultural

Ramiro Catalán Pesce, Facultad de Ciencias Sociales e Historia, Universidad Diego Portales, ramcatalan@yahoo.com

Antecedentes

Esta comunicación¹ pretende explorar la relevancia de la categoría temporal dentro del trabajo etnográfico considerando como punto de partida la vinculación ineludible de toda aproximación etnográfica a un lugar y a un tiempo. Lo que puede parecer una obviedad, termina por ocultar muchas veces lo relevante de la dimensión temporal y espacial para ubicar contextualmente lo observado, descrito e interpretado. Y cómo esta consideración puede marcar y demarcar que la data etnográfica sólo puede ser analizada considerando el momento y el lugar donde fue registrada.

El contexto educativo donde transcurre esta investigación está marcado por la puesta en marcha de reformas educativas y de un nuevo trato hacia lo indígena desde el Estado de Chile. El Ministerio de Educación ha desarrollado desde la década del noventa una Reforma Educacional (Egaña, 2003) que entre diversas políticas educativas ha incorporado un Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Esto se relaciona también con la Ley indígena n°19.253 que entrega lineamientos para desarrollar acciones y programas de carácter compensatorio para las personas que se autodefinan como perteneciente a alguno de los pueblos originarios de Chile.

De este modo, la Educación Intercultural Bilingüe se propone como un modo de generar programas educacionales contextualizados culturalmente que promuevan el reconocimiento y revitalización de las culturas indígenas en escuelas que concentren alumnado de origen étnico (Cañulef, 1998; Chiodi y Bahamondes, 2001). En este sentido, trata de ser un giro desde las políticas educativas homogeneizadoras y nacionalizantes relacionadas con la emergencia del proyecto de Estado-nación, a una política de corte más multicultural y de reconocimiento de la diversidad cultural presente en el país (Hevia, 2005; Williamson, 2012).

¹ Esta comunicación se enmarca en la investigación etnográfica realizada entre 2010 y 2012 para mi proyecto doctoral "Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile".

En este punto es importante señalar que estas iniciativas de carácter intercultural diseñadas y promovidas desde el Ministerio de Educación han estado fuertemente focalizadas en el contexto rural, olvidando el dato de que la mayor cantidad de población que se reconoce como indígena en Chile vive en ciudades. Por ejemplo, en Santiago viven 182.923 personas que se reconocen como mapuche de un total de 604.349 a nivel nacional, según el Censo de 2002.

Ahora bien, aunque la Reforma Educacional obliga que todos los establecimientos educativos del país deban ceñirse a los Contenidos Mínimos Obligatorios y líneas programáticas definidas desde el Ministerio, deja un margen de maniobra para que cada establecimiento en la elaboración de su Proyecto Educativo Institucional pueda libremente desarrollar ciertos énfasis que sean del interés particular de su comunidad educativa. Es precisamente ese margen de acción el que ocupara el Liceo Jorge Indo para promover su proyecto educativo, caso único en la ciudad de Santiago de un establecimiento educacional que genera un proyecto de carácter intercultural.

Este Liceo² pertenece a la comuna de Quilicura³ en la zona nor-poniente de Santiago. La comuna puede caracterizarse como de clase socioeconómica media-baja y baja con población de trabajadores asalariados de oficios técnicos. Cuenta con numerosas industrias, algunas de las cuales se ubican en la cercanía del Liceo.

A continuación, desarrollaremos algunos datos etnográficos en dos niveles de análisis.

El tiempo como limitante y potencialidad

Toda etnografía es tributaria del tiempo como medida e intervalo donde proyectar la convivencia con los otros, el registro de los datos, la posibilidad de “leer” y “re-leer” las prácticas sociales observadas y otras importantes acciones etnográficas vinculados con familiarizarnos con un cotidiano “extraño” para nosotros. En ese sentido, mi trabajo de campo no podía estar exento de depender del tiempo, de la historia y de aquellos hitos que van moldeando su devenir. Así, dos hitos por completo fuera del control y de la previsión de cualquier sujeto gatillaron cambios relevantes primero en el cronograma de mi trabajo ampliando el intervalo de mi observación, y por este motivo puede observar ciertos procesos relevantes que de haber mantenido el cronograma original quizás habrían quedado fuera de mi registro.

El primer hito fue el terremoto del 27 de febrero de 2010 que con una magnitud de 8,7^a azotó gran parte del territorio de Chile destruyendo pueblos, casas y también escuelas. Los daños producidos tanto en la infraestructura del Liceo como en sus alrededores determinaron que alumnos y profesores del liceo fueran reubicados en otro establecimiento durante 6 meses, mezclando durante ese tiempo las comunidades educativas de dos liceos en un mismo espacio. Debido a esta alteración debí retrasar mi

² Este Liceo cuenta con una matrícula que oscila cada año entre 170 y 200 alumnos. Divididos en cuatro niveles de Primero a Cuarto medio (con alumnos que tienen 14 a 18 años de edad, respectivamente). Y presenta un 10% de alumnado de origen mapuche o migrante extranjero.

³ Esta comuna cuenta con una población de 7.271 personas que se reconocen como mapuche (CASEN 2009) y en los últimos años la población extranjera es de aproximadamente 5.000 personas (según cifras no oficiales de la Municipalidad de Quilicura).

trabajo de campo para no complejizar mis registros ante una situación fuera de la normalidad.

El segundo hito estuvo marcado por la “toma del Liceo” realizado por los alumnos del establecimiento durante 3 meses en 2011 en apoyo a las movilizaciones estudiantiles que atravesaron el país solicitando reformas educativas a favor de una educación gratuita de calidad.

Ambos hitos alteraron mi planificación original de un trabajo de campo de dos años, para finalmente ampliar la etnografía al periodo comprendido entre 2010 y 2012. Esto me permitió observar cambios en el proyecto intercultural del Liceo, en las personas a cargo de ese proyecto, y en los mismos sujetos supuestamente destinatarios, los alumnos. Si el trabajo de campo hubiese sido más breve probablemente interesantes aspectos observados habrían quedado opacos o incluso invisibilizados.

En este sentido mencionaré brevemente algunos apuntes etnográficos:

a) Se identificaron al interior del liceo procesos de recambio de docentes y redefinición de roles que se relacionan con el grado de desarrollo, avance, retroceso, cuestionamientos y negociaciones que surgen al interior del Liceo sobre el proyecto intercultural.

Por ejemplo, el constante recambio de docentes de un año a otro, obliga a nuevos procesos de “sensibilización” en el proyecto intercultural del Liceo. Mientras algunos docentes terminan sus contratos y no son renovados, o bien buscan nuevos lugares de trabajo. Cada año son alrededor de un 20 o 30% los docentes que se integran al liceo.

“...por lo general están llegando profesores, eh, nuevos, obviamente se les hace una inducción con el tema del Liceo, pero eso no basta, no basta, porque los profesores algunos son reacios, eso a nivel general, porque el Estado le propone ese sistema, o sea aquí todos los profesores, todo el resto debería salir con una [preparación] cultural, ancestral, y aquí no se está haciendo, eso es lo que quiere el Gobierno, el Estado ¡eso!” (Profesor F.M.)

La gran mayoría de esos docentes no poseen formación en educación intercultural y más bien deben ir “aprendiendo sobre la marcha” las particularidades del proyecto intercultural del Liceo que incluye cursos de culturas originarias, celebración de festividades indígenas y también una puesta en escena a nivel de infraestructura, afiches y decorado con motivos étnicos.

Este número relativamente alto de nuevos docentes que cada año entran al liceo redundan muchas veces en actitudes de desconfianza, desconocimiento e incluso resistencia ante esa dicotomía que perciben algunos docentes entre contenidos obligatorios y útiles, y los contenidos interculturales. Gatillando la reproducción de una práctica pedagógica no sensibilizada con ese enfoque de la diversidad como algo positivo que plantearía este proyecto intercultural.

Esta inestabilidad en el equipo docente se acentúa con el constante cambio de coordinadoras del área intercultural⁴ pues entre 2010 y 2013 ha tenido a 3 encargadas. b) Anteriormente mencioné el carácter especial de este establecimiento educativo por cuánto es el único en la Región Metropoli-

⁴ El Liceo cuenta con un equipo de trabajo para el área intercultural encabezado por una coordinadora y tres profesores que dictan los cursos de Cultura Mapuche, Cultura Aymara y Cultura Rapa nui.

tana que posee un autoproclamado proyecto intercultural. Esa particularidad le ha otorgado una visibilidad en el mundo educativo chileno que supera con creces su valoración en rankings de resultados académicos o de evaluación por acceso a la universidad de sus alumnos. Y esa visibilidad ha ido acompañada por el reconocimiento de diversas fundaciones e instituciones que lo ponen como ejemplo de “buenas prácticas” de educación inclusiva e intercultural. Además el estar ubicado en el contexto de una comuna con población de escasos recursos económicos ha potenciado ese carácter de “escuela símbolo”.

Un ejemplo de esto, es el premio que obtuvieron en 2010 alumnos del Liceo en un concurso de afiches sobre diversidad de la UNESCO, y con posterioridad a eso la misma UNESCO los integró a su red de escuelas asociadas.

Ahora bien, en este mismo lapso de tiempo pude apreciar cómo el Liceo mientras más visibilidad lograba en diversas instituciones nacionales e internacionales, menor cercanía desarrollaba con el municipio del que forma parte (es un liceo municipal). A eso se refiere la siguiente cita de una directiva del liceo:

“Si, nos convendría más irnos de vecinos de la UNESCO porque aquí [en la Municipalidad] nadie nos pesca [nadie nos toma en serio]”. (Diario de campo, Diciembre 2012)

Ese carácter “especial” de único liceo intercultural en Santiago, ha motivado en los últimos años un efecto de imán para la llegada de nuevos tesistas, programas, fundaciones, y ONG’ s que vienen a estudiar, investigar o supuestamente apoyar este proyecto intercultural. En ese sentido, es notoria la transformación al pensar que en 2010 sólo “compartía” el liceo con UNESCO.

Procesos de cambio en el alumnado y representaciones del tiempo como categoría

Uno de los procesos relevantes que pude percibir al tener un lapso de tiempo más amplio para mi trabajo de campo, fue la paulatina irrupción de alumnado de familia migrante en el Liceo. Si originalmente, esta institución enfocaba sus esfuerzos en los alumnos de familias de origen indígena, este panorama cambió pues se hizo patente año tras año un aumento en la llegada al liceo de alumnos de familias migrantes (ecuatorianos, palestinos, haitianos y colombianos). Al punto de que durante 2012 en el liceo se apreciaba un número similar de alumnos mapuche y alumnos extranjeros.

Este proceso de cambio, implicó en lo personal que ampliara la perspectiva del proyecto doctoral enfocado en lo étnico para también considerar en el análisis la emergencia de representaciones simbólicas asociadas al alumnado migrante.

a) Alumnos de origen mapuche y “culturas originarias”

La motivación inicial de este proyecto de educación intercultural⁵, según fue comentado por varios docentes entrevistados, era fomentar el reconocimiento de los alumnos de familias mapuches con

5 Los cursos se dividen de primero a cuarto año medio, sucesivamente, en “Culturas Madres”, “Cultura Mapuche”, “Cultura Aymara”, y “Cultura Rapa Nui”.

la historia, a menudo silenciada, de su pertenencia étnica, y por otra parte era sensibilizar al resto del alumnado del liceo con el valor de la diferencia cultural y de la existencia de pueblos indígenas en la formación de la sociedad chilena, otro tema silenciado. Estos *dos silencios* buscaban ser confrontados para que una vez transformados en voces permitieran la disminución de conductas discriminatorias hacia los alumnos con apellido mapuche o hacia los alumnos extranjeros recién llegados, así como el establecimiento de un entorno de convivencia al interior del Liceo.

“Entonces vine a incorporarme y hacer un diagnóstico y me di cuenta de que el diagnóstico y la evaluación que hice yo necesariamente tenía que tocar temas que iban a ser transversales, como el tema de la oralidad, el tema de cultura, el porqué se llaman culturas originarias y tratar de desmitificar todos esos aprendizajes que ellos tienen por el currículum de historia y que es bastante occidental.” (Profesora M.H.⁶, coordinadora área intercultural)

En este punto, la sensibilización de los alumnos con la historia de los pueblos originarios remitía en primer término a destacar aquellas tradiciones y aspectos de su cultura silenciados y negados históricamente por la pedagogía oficial nacional y homogeneizadora.

A pesar que los docentes del área intercultural insistían en señalar que la idea era realzar el carácter “vivo” de esas culturas, lo cierto es que gran parte de sus discursos y de sus prácticas pedagógicas giraban en torno al pasado de esos pueblos, a la reconstrucción en positivo de ciertas tradiciones muchas veces corriendo el riesgo de su patrimonialización.

“Y también la cosmovisión, cómo ve el pueblo mapuche, cómo es que es un amante de la naturaleza, cómo ve la tierra, cómo ve el universo, es un, la filosofía del pueblo, eso acá está muy ligado, está dentro de la educación. O sea, por eso te digo, por lo general hay un paquete de educación del pueblo mapuche” (Profesor F.M.)

Es interesante apreciar cómo esos discursos más patrimonializantes se imponen a pesar que en las entrevistas, estos mismos docentes señalan su percepción de que las culturas y los individuos son dinámicos y activos. Quizás la necesidad de otorgar valor a la historia negada de los pueblos indígenas, redundaba en la práctica en el esfuerzo por remarcar el tema de la autenticidad y de lo original como parte intrínseca de los grupos étnicos.

a) Dos líneas de tiempo: “culturas madres” e historia oficial.

Si el vínculo que se establece entre la enseñanza de culturas originarias de Chile y el alumnado de origen mapuche parece más directo, cabe la duda de que sucederá con el alumnado migrante. En este punto adquiere relevancia que dentro del proyecto intercultural del Liceo, previo a los cursos de culturas originarias, aparece un curso de “culturas madres” que destaca el origen de algunas culturas indoamericanas. Esto permitiría tanto una mirada sobre lo étnico más amplia que lo exclusivamente chileno al ampliarla a otros pueblos indígenas en América, como también posibilitar cierto reconocimiento en los alumnos migrantes latinoamericanos de una cierta identidad y origen común.

⁶ Nombre de los entrevistados codificado con sus iniciales.

En ese sentido, la organización del currículo intercultural en el Liceo se basa en una linealidad temporal que concibe una tradición indoamericana perceptible, reconocible y con “continuidad”. El “tiempo” se construye entonces como una secuencia tributaria de las “culturas madres” de América Latina como Olmecas, Chavin, etc. La sola mención a “culturas madres” en la representación esbozada por el Liceo sugiere la idea de una descendencia que se prolonga en el tiempo, que pareciera aferrarse a un pasado que nutre, guía y orienta. Representaciones ancladas en una historicidad larga, una diacronía que incluso vincularía culturas y sociedades no necesariamente relacionadas. Pero que en la representación de esta idea indoamericana se presiente como un correlato opuesto, inverso, antagónico a la idea de una cultura europea, occidental.

“Que se distribuyen desde primero medio en una unidad, que en temas genéricos, que son las culturas madres... se estudian las culturas originarias antes de la llegada de los españoles. Acá se estudia la cultura mesoamericana tanto como la cultura andina: olmecas, los incas... son culturas extraordinarias, que lamentablemente en ningún otro lado de estudios se estudia. O sea acá hay, simultáneamente y al mismo tiempo que estaban los egipcios, los mayas también... estaban haciendo cosas tremendamente interesantes en el terreno de la ciencia y la tecnología... Entonces eso es primero medio. Segundo medio es Cultura Mapuche; tercero medio, Cultura Aymara; y cuarto medio Cultura Rapa Nui. Esa es como la evolución”. (Director J.R.)

Por una parte, se remarca la valorización de esas culturas, su carácter “extraordinario”, pues de alguna forma al posicionarlas como un contenido pedagógico las ubica en un nivel similar al de otras culturas ya legitimadas por su presencia como contenido educativo, por ejemplo “los egipcios”. De ahí que el Director mencione los avances de las culturas indoamericanas en ciencia y tecnología como una demostración de su valía.

Por otra parte, aún cuando con “evolución” se refiere a la secuencia de los cursos, en esa breve mención también puede estar latente la noción de entender que esas sociedades también eran “evolucionadas”. En ese sentido no se cuestiona mayormente una idea evolucionista (sigue siendo relevante lo tecnológico) más bien se apela a incorporar en ese paradigma que premia y destaca el manejo sobre la ciencia y la tecnología a las “culturas madres”.

“La historia negó la historia de América. Para la historia universal, la historia de América no existe sino hasta después del siglo XV. Entonces había que rescatar esa historia anterior de las grandiosas civilizaciones que había aquí, para que la gente empezara como a valorar y a sentir... ¡Oye si no, no venimos de bárbaros ignorantes...” (Profesora C.A.)

Esa percepción sobre la temporalidad de las culturas originarias latinoamericanas traza de alguna manera la representación de una línea paralela a la historia oficial que se construye en el discurso pedagógico occidental y que es reproducido por el Estado-nación. De tal modo que en la producción de representaciones sobre lo étnico estas dos líneas históricas paralelas (la indoamericana y la occidental) pueden predefinir una imagen de realidades que corren separadas, aisladas y discontinuas entre sí. Esto puede llevar a plantear la interrogante de si esa doble temporalidad también refleja, en otro nivel, que el proyecto educativo del Liceo más que intercultural es bi-cultural. La complejidad de esta pregunta excede, por ahora, la extensión disponible para plantear una respuesta tentativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la educación cultural bilingüe en Chile (Serie de investigaciones 5)* Temuco: Instituto de Estudios Indígenas / Universidad de la Frontera.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001). *Una escuela, diferentes culturas*. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Egaña, M. (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales, los dilemas de la innovación*. Santiago: PIIE / Serie Estudios.
- Hevia, R. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34 (138), 126-147.

La configuración del tiempo escolar y su percepción por parte de los alumnos

María de Jesús de la Riva Lara, Universidad Pedagógica Nacional (México), maridelariva@hotmail.com

Descripción del objeto de estudio

Esta comunicación presenta parte de los resultados obtenidos durante el desarrollo de mi tesis doctoral (de la Riva, 2011; Vid. de la Riva y Candela, 2010) referidos al uso del tiempo en dos escenarios escolares consecutivos (del sexto grado de primaria al primer grado de secundaria) y su percepción por parte de los estudiantes. Una diferencia determinante entre los dos planteles es el número de alumnos por grupo y el número de maestros a cargo. En primaria hay una profesora para los 27 alumnos, mientras que en la secundaria cada grupo consta de 42 estudiantes, cada uno a cargo de 11 profesores, uno por asignatura. En secundaria permanecen más tiempo, son más vigilados y controlados. Esto supone que se sienten presionados por cumplir con el ritmo de trabajo en detrimento de las cuestiones académicas y sociales.

Tiempo y trayectorias

Cuando los alumnos pasan del sexto de primaria al primero de secundaria están recorriendo la trayectoria institucional prevista en lo que en México constituye el nivel Básico de Educación que abarca la Educación Preescolar (3 años), la Primaria (6 años) y la Secundaria (3 años). En los centros escolares las normas distribuyen material y temporalmente a los alumnos. Nespór define las trayectorias (2000) como los eventos espacial y temporalmente distribuidos, institucionalmente organizados como puntos de paso obligatorios sobre una ruta para estabilizar categorías de identidad (por ejemplo el 'alumno puntual') o situaciones (el término de una tarea). Pero mientras maestros y alumnos 'viajan' por las trayectorias hacen cambios en ellas y se alejan de ellas creando nuevas rutas o itinerarios pues la escuela no sólo está situada en el espacio y el tiempo, es una forma de *producir y organizar* espacio y tiempo y establecer patrones de movimientos a través del espacio y el tiempo. Los maestros *movilizan* (Callon, 1986, p. 204; Latour, 2001; Nespór, 1994, p. 13-15) a los alumnos en el tiempo, controlan la duración, el ritmo y la continuidad de las clases. En este documento

se compara el uso del tiempo cronológico, continuo y medible (*cronos* para Erickson, 2004, p. 6) en los dos niveles, así como los efectos que su distribución provoca en el tiempo subjetivo, cualitativo o de oportunidad (*kairos* para Erickson, 2004, p. 6).

Metodología

Este trabajo se inscribe dentro del enfoque etnográfico y la perspectiva de la Teoría del Actor-Red (ANT) (de la Riva, 2012). Las observaciones se desarrollaron entre 2005 y 2006, se apoyaron en la videograbación de las sesiones de clase durante las últimas semanas del año escolar en un grupo de 6º grado de primaria. Posteriormente se indagó en qué secundarias habían ingresado algunos de estos alumnos, se eligió el plantel más cercano y se observaron las clases de los grupos de primer grado donde 4 de esos estudiantes asistían. También se entrevistó a 8 estudiantes de secundaria. Ambas escuelas son públicas y se encuentran en una zona popular densamente poblada de la Ciudad de México.

Se elaboraron los registros con los datos de los videos, las notas escritas y las transcripciones de las entrevistas. En los registros se anotan los eventos que transcurren en clase agrupados por actividad y de acuerdo al foco de atención al que se dirige el grupo: al contenido, a la organización de la tarea y a la organización de la participación (Erickson, 1982), en este último se incluyeron los eventos sobre la disciplina y las normas de conducta. Al leer un registro de clase se puede seguir la trayectoria temporal y dar cuenta de cómo cambia el foco de la clase de evento a evento.

Durante la elaboración de los registros se encontró que en la primaria la trayectoria principal se da sobre el contenido y la organización de las tareas y que a pesar de que haya interrupciones los alumnos no pierden el foco de la clase. Mientras que en la secundaria los profesores movilizan a los estudiantes por trayectorias que cambian continuamente su foco del contenido y la organización de la tarea, a la participación (disciplina) causando confusión e interrupciones a las secuencias de clase.

Resultados

Duración de la jornada, secuencias de clase e interrupciones

En el siguiente cuadro se comparan las diferencias en la distribución del tiempo de acuerdo a la organización institucional.

Primaria	Secundaria
Horario regular de primaria oficial matutina de 8:00 a 12:30 de lunes a viernes. Permanecen en plantel 4:30 horas al día.	Horario regular de secundaria oficial diurna matutina de 7:30 a 13:40 de lunes a viernes. Permanecen en plantel 6:10.
El currículo determina cuanto tiempo se debe dedicar a cada asignatura. La distribución en un horario lo determina la profesora de acuerdo a las necesidades institucionales, las propias y de los alumnos .	Por día son 7 sesiones de 50 minutos. El horario se modifica parcialmente cuando hay eventos institucionales.

Tabla 1. Jornada y horarios

En secundaria la permanencia es mayor. El cambio de sesión, profesor y asignatura puede implicar traslados a los talleres y laboratorios, cambio de materiales, de normas, que implican ‘pérdida’ del tiempo cronológico y cambios en el tiempo subjetivo pues los estudiantes requieren ubicarse en un nuevo contexto material e interaccional (Erickson, 1982) con significados diferentes; tienen que ubicarse en la dinámica planteada por el docente en turno, recordar el contenido de la clase anterior, lo cual demanda un tiempo y esfuerzo adicional porque los conocimientos sobre los nuevos escenarios aun no son compartidos.

Frank & Jewitt, (2001: 210) consideran que la estructura de las actividades aporta y modifica los significados que los profesores pretenden enseñar, por ello es relevante cómo a partir del currículo y las normas institucionales las distribuyen y ordenan.

Primaria	Secundaria
Secuencia: presentación del problema, exploración de lo que saben los niños, trabajo en el problema o experimento, revisión a través de la exposición, discusión, producción escrita.	La organización del trabajo se estructura de manera diferente por cada profesor. La secuencia de actividades más usual es: pasar lista, recordar qué vieron la clase anterior, explicar, preguntar, poner ejemplos, dictar y dejar tarea.

Tabla 2. Secuencia de actividades en clase

En la primaria se ocupa más tiempo en explorar lo que saben los niños, en la revisión y discusión del trabajo realizado, esto depende del interés y participación de los alumnos. En la secundaria los aspectos rutinarios, como pasar lista y revisar el cuaderno para recordar lo que vieron la clase anterior, tienen mayor duración.

Primaria	Secundaria
La maestra da una hoja guía a cada alumno, pasa con cada equipo e interviene sólo cuando hay dudas.	Los maestros siguen el plan de clase que lleva por escrito, indican a los alumnos verbalmente lo que tienen que hacer. Exponen, preguntan, dictan el apunte o indican qué copiar del pizarrón.
Modifica los límites de tiempo. Pide que releen una guía escrita, explica las indicaciones, pregunta cómo se va a hacer la actividad. Designa a un alumno para auxilie a compañeros de manera personal. Si esto no funciona entonces les llama la atención mientras los demás alumnos siguen trabajando.	Dan límites de tiempo para terminar las actividades, difícilmente se pueden extender pues la clase termina a los 50 minutos. Repite y ejemplifica las instrucciones para todo el grupo. Cuando los alumnos se distraen, cuando hacen cosas diferentes a las esperadas o rompen las reglas, los profesores detienen la actividad de todo el grupo para llamarles la atención, regañarlos o ‘bajarles puntos’ de la calificación.

Tabla 3. Medios para establecer secuencias y los alumnos se mantengan sincronizados

La maestra de primaria permite que los alumnos sigan la trayectoria a su propio ritmo, varíen la secuencia repitiendo o intercambiando el orden de las actividades, son más autónomos. En la secundaria hay más alumnos y a los profesores les preocupa que no les alcance el tiempo de la sesión para las actividades programadas, por tanto el control sobre lo que hacen es continuo, más explícito, formal, público y rígido.

Tanto en esta primaria como en la secundaria se producen interrupciones a las secuencias de contenido que pueden cambiar el foco de atención. En la primaria la maestra y los alumnos tienen un conocimiento compartido del contexto, saben cuando interrumpir con preguntas, sugerencias, bromas y otras actividades; están acostumbrados a que los empleados de la escuela, los padres de familia u otros estudiantes entren al aula, hablen con todos o alguno de ellos, mientras los demás siguen con su trabajo, no se rompe la interacción. A veces los niños cuestionan a la maestra cuando hace cambios en los horarios y ella tiene que justificarlos o 'reponer' el tiempo cuando la actividad es de descanso o de juego. Cuando algún alumno termina rápido una actividad la maestra le asigna otra tarea, si alguno se rezaga le 'da' más tiempo.

En la secundaria quien más interrumpe es el profesor, paraliza la actividad en el grupo con largos regaños constituyendo irrupciones que invaden la actividad académica. A pesar de que la participación de los alumnos es intensa, hay pocas posibilidades de anticipar la dinámica, de saber si tienen que seguir la lógica del contenido o la de la interacción, por lo que se produce desconcierto en los alumnos que no saben cómo interactuar, si deben reír, apenarse, ver hacia otro lado o simplemente guardar silencio. Cuando en la entrevista se les pregunta sobre este tipo de eventos recuerdan el regaño pero poco del contenido. Si a un alumno se le ocurre decir o hacer algo diferente se arriesga a que su iniciativa sea tomada como muestra de mala conducta por lo que son pocas las divergencias.

En la primaria la gestión del tiempo depende de la institución y también de negociaciones previas entre maestra y alumnos, por lo que las trayectorias son continuas. En secundaria depende más de la organización institucional, el profesor como portavoz establece mayor control sobre las trayectorias a través de interrupciones con eventos disciplinarios que provocan múltiples secuencias discontinuas y que dificultan la apropiación de los estudiantes.

La percepción de los alumnos

A través de las entrevistas los alumnos manifiestan lo que sienten como alumnos 'nuevos' en la secundaria.

D.: al principio si me costó mucho trabajo ((...)) porque cuando llegaba a mi casa me sentía muy cansada y este o sea ya no, como cuando mi mamá me decía 'haz la tarea' le decía 'ahí voy'... no son muchas ganas... ya no tenía el mismo ánimo que en la primaria

J: el horario más que nada ((...)) porque en la tarde me levantaba como a las diez, diez y media cuando iba a la primaria y ahora me tengo que levantar a las seis, seis y media a más tardar, eso fue eso bastante y también este la exigencia de los maestros de que piden muchas tareas, ahorita la verdad no me estoy dando abasto, estoy durmiéndome muy tarde por hacer las tareas

El cambio de nivel educativo también afecta la organización de la familia y el estado anímico. En la primaria el descanso dura 30 minutos de un turno de 4:30 horas, mientras que en la secundaria se reduce a 20 minutos dentro de un turno que dura 6:10. Mientras el tiempo de trabajo con los profesores aumenta, el tiempo para descansar, tomar el refrigerio, ir al baño e interactuar con los compañeros, jugar y platicar, disminuye, generando tensión en los alumnos por no poder satisfacer sus necesidades físicas, afectivas y sociales.

M.: si, también lo que me costó trabajo adaptarme es que allá era el recreo a las 10 y media y aquí es a las 11 y cacho entonces es que 'yo ya me estoy muriendo de hambre ¡ya déjenme salir por favor!' ((se soba su estómago)) pero pues no te dejaban salir, entonces yo así como que no, pero ya, ya, a los horarios, a los horarios de aquí y de allá y así de "falta poquito para que acabe la clase, ya falta poquito para que acabe la clase" y allá no sabías a que horas se iba a acabaaar, a que horas empezaaba, aquí ya se dio el toque y pues ya

Extracto 2 : Entrevista una alumna de secundaria

Para M. el cambio de asignatura/clase le impide concentrarse en el trabajo académico. Dentro del aula de primaria el cambio entre una asignatura y otra no implica cambiar la lógica de la interacción pues el intercambio se realiza con la misma docente, perciben un transcurrir del tiempo continuo que es anunciado por señales más sutiles e implícitas, los alumnos saben cómo se dan las secuencias de eventos. Pero en secundaria se cambia de asignatura y profesor cada 50 minutos, cada uno tiene su estilo y ritmo de trabajo, los cambios se dan de manera brusca y cada uno genera señales diferentes. Estos cambios requieren que los estudiantes tengan mayor nivel de atención a la lógica de interacción, lo que muy posiblemente repercuta en disminución de su atención para la lógica del contenido. Para J. lo que preocupa son los límites de tiempo para terminar una tarea.

J.: (...) lo que no me gusta es este, que a veces por ejemplo nos da muy poquito ((ríe)) nos da muy poquito tiempo para hacer las cosas, por ejemplo ((el profesor)) dice, este, 'a ver resuelvan este cuestionario y un esquema de lo que hicieron' en diez ((minutos)) o menos y ya pone su cocinerito ((se refiere a un reloj de cocina que marca los minutos))
 E.: ajá ¿un reloj?
 J.: sí, y suena cuando y ya se acabó el tiempo y pasa a recoger, entonces así como que 'ay maestro da muy poquito' porque ¡ay estoy con el tiempo encima! pero no, en sí me agrada toda su clase

Extracto 3: Entrevista a un alumno de secundaria

En la secundaria la duración de las sesiones y de las actividades se rige desde la organización institucional y continúa en el aula a través del profesor, los estudiantes difícilmente participan en su gestión, sus necesidades no están presentes, no se atreven a negociar y pierden autonomía; sienten que hay profesores que trabajan en formas no conocidas, homogéneas, que los controlan más, que no dan suficientes 'pistas' para saber que va a suceder, es más difícil percibir y seguir las trayectorias propuestas por lo que es más fácil que pierdan la continuidad en la clase y sientan confusión e incertidumbre.

Conclusiones

Para 'estar en tiempo' los estudiantes deben constantemente monitorear, leer, aproximarse, interpretar y actuar sobre las interacciones durante los eventos, en formas social y académicamente apropiadas. Cuando los alumnos de primaria entran a secundaria las reglas del juego cambian y se da lo que Erickson (2004) llama *una nueva ecología*, en la que los estudiantes se deben involucrar.

La gestión del tiempo en el aula en primaria se decide internamente, la docente la adapta a los avances en el trabajo académico de los alumnos, lo cual coincide con las observaciones de Mercado (2002), Candela (1999) y Luna (1995). Pero en secundaria se toma menos en cuenta el avance de los alumnos y se pauta externamente por la organización institucional con un efecto enajenante del trabajo escolar, pues ellos pierden parte importante del control sobre su práctica.

En la primaria hay más posibilidad de construir itinerarios porque la gestión del tiempo es más flexible y los alumnos se perciben como autores de las decisiones. Pero en la secundaria el tiempo cronológico se compartimentaliza en los horarios y en las rutinas del aula, lo que implica ciclos muy regulados y que los actos de los alumnos se descompongan en elementos homogéneos para que se realicen *al mismo tiempo y con exactitud* (Vid. Foucault, 1976: 153-156), las relaciones con los otros se perciben impersonales, pierden agencia y la incertidumbre los distrae, abrume y excluye de la actividad académica.

Referencias bibliográficas

- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. En Law J. (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (pp. 196-223). London: Routledge.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México DF: Paidós.
- De la Riva, M. (2012). Los alumnos como actores en las redes escolares. Aportes de la ANT desde la obra de Jan Nesper. *Educ@upn.mx Revista Universitaria*, num. 11. México: UPN <http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-11/141-los-alumnos-como-actores-en-las-redes-escolares> (Descargado el 15 de enero de 2013)
- De la Riva, M. (2011). *Las trayectorias de los alumnos: De las clases de ciencias de sexto de primaria a las clases de ciencias de primero de secundaria*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN).
- De la Riva, M. y Candela, A. (2010). El tiempo en clases de ciencias: Tránsito de primaria a secundaria. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, Num. 11, Jalapa: Universidad Veracruzana <<http://www.uv.mx/cpue/num11/inves/riva-tiempo-clases.html>>. (Descargado el 19 de agosto de 2010).
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic structure and social participation structure in lessons. En Wilkinson Ch. (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.

- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Londres: Polity.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Franks, A. y Jewitt, C. (2001). The meaning of action in learning and teaching. *British Educational Research Journal*, 27(2), 201-208.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora*. Barcelona: Gedisa.
- Luna, M. E. (1995). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Investigación en la Escuela*, 22, 105-114
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México DF: FCE.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion*. Londres: The Falmer Press.
- Nespor, J. (2002). Classroom, teaching, learning. *Conference on Qualitative Classroom Research: What in the World happens in Classrooms*, México (Oaxtepec), 27- 31 de Mayo.

Los procesos de socialización en la “enfermedad mental”

Erika García, Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid (Estudiante de Máster), erikalmorox@yahoo.es

Gracias a Sally

Introducción

Este trabajo se apoya en la investigación etnográfica que se desarrolla desde hace dos años en instituciones que trabajan con personas que padecen enfermedad mental. Dichas entidades se encargan de la “rehabilitación psicosocial” con pacientes crónicos, para favorecer su mejor integración a la vida “normal”. La observación se centró en un grupo piloto cuyo objetivo específico es luchar contra la estigmatización que sufren las personas aquejadas por la enfermedad.

El planteamiento en la construcción inicial del objeto de estudio, supuso un primer reto epistemológico ya que orientaba la tarea hacia aquello que encajaría en la subdisciplina de la “Antropología Médica”, problematizando el objeto de estudio siguiendo sus líneas. Sin embargo, el trabajo de campo me llevó a efectuar una ruptura con –en palabras de los autores de *El oficio del sociólogo* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002)- las demarcaciones del “sentido común científico”, que me permitió restituir la dimensión socializadora de personas adultas que tiene lugar en un contexto socio-sanitario.

Las advertencias epistemológicas son, habitualmente, aquella parte del método de investigación que más fácilmente abandonamos. Una vez adquiridas las herramientas técnicas las solemos convertir en las piezas clave del rigor científico. Sin embargo la experiencia investigadora muestra que solo la vigilancia con respecto al modo en que construimos el objeto, permite darse cuenta que la delimitación canónica de los campos de investigación (Educación, Salud, Política...) no son más que categorías que, si bien permiten organizar el marco académico del conocimiento, incitan a sectorizar falsamente. Un campo como el de la salud no se puede entender, por tanto, sin restablecer la interconexión y el interjuego de las diversas dimensiones (socialización, política, médica..).

Existen dos riesgos si no se desarrolla dicha rigurosidad, de los que puedo dar cuenta puesto que se revelaron en mi trabajo de campo: el primero, caer en la simplificación de los fenómenos sociales

y, segundo, es que el delimitar así los fenómenos para hacérselos aprehensibles, nos lleva a creer que la realidad social sigue las mismas disposiciones y estructuras del conocimiento experto, y por tanto a presuponer que la realidad social es (en términos esencialistas) tal y como nosotros hemos aprendido a conocerla.

La problematización del campo supuso múltiples cuestionamientos cuyas preguntas principales, giraban en torno a qué y cómo se construyen desde un punto de vista “sanitario”, determinadas categorías identitarias sobre “el enfermo mental” en relación con la “normalidad”. Pero, por lo dicho, el objeto de estudio se centró en ampliar la mirada trascendiendo el marco biomédico hasta abarcar los procesos de socialización -en acto- que procuran la adaptación al contexto institucional y social de los agentes sociales que participan en él, estableciendo un modo particular de representarse el mundo y de estar en él.

Estas categorías y procesos, están también naturalizados a través del sentido común: que es, en términos de Geertz “(...) *aquello que el espíritu lleno de presupuestos concluye*” (1994, pp. 93). Superarlo fue necesario para comprender cómo actúa la propia acción social en los procesos de “aprendizaje”, significación y construcción de identidades, cuya complejidad resulta difícil de abordar: la socialización no finaliza cuando salimos del “ámbito educativo-escolar-familiar”, sino que cada contexto social -frecuentado simultáneamente o en diversos momentos- requiere e implica, procesos de aprendizaje, resignificación y/o adquisición de disposiciones pertinentes (Lahire, 2004, pp. 47-56).

La institución como agente socializador

La institución objeto de estudio, no puede considerarse una “institución total” (Goffman 1997), en la medida en que no abarca “todas las dimensiones de la vida de los individuos”, aunque sí comparte algunos de sus rasgos: ya que establece unas condiciones (formales o informales) básicas para participar. El acudir al centro, no es algo que se pueda hacer voluntariamente pues requiere estar adscrito a una serie de criterios -biomédicos- valorados por el psiquiatra en función de: que tomen medicación, sean considerados “crónicos”, y tengan una mínima capacidad de autocontrol.

Por ello entorno a la categoría del “enfermo mental” se ha construido toda una estructura institucional, cuyas actividades se pueden considerar como auténticas prácticas socializadoras entendiéndolas, como Dubet, en su función de *instituir* sujetos, es decir, en tanto capaces “*de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden.*” (2008, p. 217) Una institución que, como se verá, opera según el modelo “biopolítico” (Foucault, 1978-1979, p. 167); esto es, como una forma de disciplinamiento y control desde el interior de los sujetos, que toma parte del marco social más amplio en el que los pacientes se encuentran inmersos, actuando como vehículo y soporte de construcción social de los individuos y su “locura”.

Uno de los objetivos explícitos de la institución es el de combatir el discurso estigmatizante dominante que, se dice, existe “en la sociedad”, y se transmite fundamentalmente a través de los medios de comunicación; sobre todo se resalta el *cómo* lo hacen cuando hay noticias cuyos protagonistas son los enfermos mentales: locos, sin control, violentos, aislados, con “mirada rara” y fuera de todo

comportamiento social “aceptable”. De este modo, podría decirse, hay un intento de crear un discurso “contrahegemónico”.

Proceso de socialización en la construcción del “enfermo mental”. Microprácticas

Como he señalado, las distintas actividades (grupales de ocio, habilidades sociales y lucha contra el estigma y las interindividuales entre pacientes y profesionales) que se ponen en marcha pueden ser observadas en tanto conjunto de microprácticas socializadoras. Estas se juegan fundamentalmente en cómo se establecen las relaciones entre unos agentes sociales y otros en función de la posición de poder que ocupan en el campo, en un ejercicio del manejo de diversos discursos que legitimen diferentes prácticas.

La relación aparece en este sentido como una acción performativa sobre el sujeto enfermo que se adapta o no a determinadas circunstancias en función de con quien participa y de la relación que mantienen. Esto lo pudimos observar cuando en las sesiones grupales por ejemplo, el profesional apoya con una sonrisa, gesto afirmativo el discurso de alguno de los participantes del grupo que mantienen un discurso próximo al institucional, mientras que en otras circunstancias -cuando algún paciente abiertamente señalaba no estar de acuerdo con algún tema que se planteaba- retira la mirada y la sonrisa diciendo al tiempo: “*tenemos hoy el día un poco rarete, no?*”¹. Obviamente la relación de los pacientes con el profesional es significativa y el estar más o menos próximo a lo que este “espera de él”, le aporta un cierto capital social y simbólico.

Lo que resulta interesante, además, es el hecho de que la interacción no siempre se da entre los sujetos que se encuentran en presencia, sino que en muchas ocasiones se produce entorno a categorías sociales “ideales” sobre el enfermo, el profesional, y los “normales”. Dichas categorías que son construidas, negociadas, y reproducidas por los agentes que toman parte de este espacio social, suelen funcionar como el campo relacional y de fuerzas que establece cómo se puede o no actuar.

En los discursos², la salud mental es una esfera llena de incertidumbres, a pesar de los grandes esfuerzos de la ciencia médica por clasificar, organizar, jerarquizar los padecimientos mentales. Lo detectado en el trabajo de campo es que este discurso no es suficiente para dar sentido a las personas que padecen una enfermedad mental, sino que se requiere un dialogo constante entre discursos donde los agentes sociales -como sujetos de enunciación- ponen en juego diversos puntos de vista según la posición ocupada: pacientes, profesionales, y otros agentes indirectos como son los expertos, las familias, los medios de comunicación, “los normales”.

Se observo que la actividad principal del grupo giraba en torno a determinar qué se considera por “enfermo mental”. Lo significativo es que dicha construcción no se producía sobre la realidad que se planteaba el grupo, donde recurrentemente los pacientes hablaban de no querer tomar la medicación, de episodios violentos protagonizados, de su incapacidad para contradecir al médico, la

1 Registro N° XIV, de Trabajo de Campo. 2012.

2 Discurso como acción social.

soledad, el deseo, problemas familiares, o sus dificultades para encontrar trabajo. Por el contrario, tales planteamientos se reconducían hacia lo que he denominado el “ideal de enfermo mental”.

El ideal del enfermo mental se constituye con rasgos como: que toma la medicación que le prescriben, siguiendo las indicaciones psiquiátricas con respecto – entre otras cosas- a ingresos hospitalarios sin resistencia que, además, no tiene comportamientos violentos, cumple las normas de la institución y realiza un “trabajo” (visto como un ejercicio individual interno) por su recuperación.

Es interesante notar que solo he encontrado dos matices diferenciadores con respecto a la categoría “Ideal del enfermo mental”, observados según sean los pacientes los que lo construyen o los profesionales. Para los primeros estar recuperado significa poder dejar definitivamente la medicación psiquiátrica, mientras que para los segundos la recuperación es vista como un control sobre sí mismo que no se puede conseguir si no se está medicado en situación de “cronicidad”. Además existe una gran diferencia en torno a la “visibilización” social: para los pacientes el ideal del enfermo mental es aquel “al que no se le nota”, mientras que para los profesionales es quien consigue mostrarse como enfermo hacia el exterior “*dando la cara*”.

Estos matices están en relación a los intereses que tiene la institución frente a los pacientes. Para la institución su intervención consiste en dotar de significado y legitimidad al discurso contrahegemónico que promueve, mientras que para los pacientes el interés reside en actuar de tal modo que, en la relación con el “afuera”, se reduzcan al máximo las señales que frente a los otros les hace aparecer como “un loco”.

Las principales acciones recurrentes entre los enfermos para legitimar su posición son, en ocasiones adaptarse al discurso contra hegemónico de visibilización de la institución, en otras, en una confrontación directa basándose en la exhibición de la experiencia propia, acentuando que son ellos quienes padecen la enfermedad mental, en rehuir a algunas actividades planteadas por el centro, y/o utilizando discursos contra institucionales a través de voces que no parecieran ser las propias, sino de otros (expertos, familiares).

Los profesionales, por su parte, suelen apoyarse en el saber profesional propio o ajeno y en el papel de “expertos”, para establecer las actividades grupales y los contenidos de las mismas, se sustentan al mismo tiempo en la legitimidad que les da el pertenecer a la categoría de “normales”:

“Todos podemos tener un mal día... Yo también me enfado, y grito... eso es normal”, manejando un lenguaje plagado de eufemismos,; *“dile a tú hermano que se va a enterar, que es eso de llamarte loco?...tú no estás loco, tienes una enfermedad mental, nada más”.*

Aunque al exponer “el ideal del enfermo mental” desde puntos de vista al parecer contrapuestos, el trabajo de campo mostró cómo en este centro la construcción de esta categoría genera un proceso de socialización en el que se encuentran todos los agentes sociales unificados en una lógica semejante, aunque cada cual ocupa posiciones diversas y con intereses diversos³.

3 Los familiares, asociaciones, expertos, que también contribuyen a la construcción de la categoría ideal.

Los discursos anteriores no pueden entenderse, sin ponerlo en relación con -como aparece en su hacer- la construcción de otra categoría complementaria: “la normalidad”, basada en una serie de concepciones culturales y sociales generadas desde un sentido común compartido por profesionales y enfermos. La “normalidad” se conforma como un ideal a conseguir, como el objetivo final de toda vida y/o como un grupo de sujetos a quienes hay que “conquistar” mostrándoles cuánto de normal hay en la enfermedad mental. Los rasgos que atribuyen a los “normales” son: con empleo, independencia económica, sin medicación psiquiátrica, con pareja, amigos, hijos, relaciones sexuales, vivienda propia... es decir unos sujetos que “controlan” todas las facetas de la vida social.

Dicha categoría no está solo cargada explícitamente de estos elementos positivos (y recurrentes en los discursos), sino que también están cargadas de rasgos que se asimilan retóricamente a la “normalidad”, pero actúan normalizando imaginariamente las experiencias vividas por las personas con enfermedad mental, aquellas por las que son cuestionados y temidos, tanto por los otros como por sí mismos: por ejemplo que los “normales” también son agresivos o violentos, tienen miedos, están tristes...

Por último pueden observarse algunas prácticas del grupo cuyo objetivo explícito reside en romper con los estigmas del mundo “externo”. Se trata de actividades como las realizadas en institutos de Educación Secundaria, a las que acuden profesionales y pacientes para explicar a los jóvenes de 16 años qué es una enfermedad mental. La decisión de esta actividad no fue negociada con los pacientes, éstos participaron minoritariamente -pues les exponía ante un grupo ante el que debían visibilizar la enfermedad-. Algunos aceptaron participar porque se trataba de un grupo de jóvenes estudiantes, ante los que se sentían en una posición menos “vulnerable” dada su edad.

La actividad partía de considerar el “miedo” existente -y generado socialmente- ante la relación con personas que padecen enfermedad mental -por ser inesperadas, incontroladas-, con el objeto de propiciar a través del ejercicio, mayor seguridad sobre “quien es el otro” y “como me debo relacionar con él”. La actividad consistió en poner a los jóvenes en esta situación: qué harían si trabajaran con una persona que padece una enfermedad mental y sufre una crisis. La respuesta consistía, tanto por parte de los profesionales como de los pacientes, en “llamar al médico para que lo controle”. A partir de esto, cabe preguntarse, ¿Con esta actividad no se produce y reproduce el mismo estigma social que tratan de revertir? Desde mi punto de vista la respuesta sería afirmativa.

La respuesta más amplia a esta pregunta la introduzco a modo de hipótesis de trabajo: considero que el grupo funciona como un modelo explicativo -y de normativización- en las diversas identidades, que conlleva una dimensión moralizadora en tanto pone en valor a aquellos que se prestan a visibilizar la enfermedad mental reproduciendo el modelo estigmatizante, pues el ideal de enfermo mental no aparece como aquel que “sana”, sino aquel que se adapte mejor al sistema social y cultural establecido por la institución.

Conclusiones

La Biomedicina ha puesto en marcha uno de los sistemas más eficaces de control sobre los cuerpos enfermos como es la “medicación”. Dicha tecnología - en términos de Foucault- no ha sido efectiva

por si sola en el control de personas que padecen una enfermedad mental. En su lugar instituciones de este tipo, construyen y socializan a los agentes sociales a través de las relaciones, la interacción, las prácticas para formar y formarse como un “buen enfermo mental”, buscando el ejercicio del control sobre el sujeto desde “sí mismo”.

El trabajo de campo nos muestra cómo se requieren nuevos procesos de socialización que construyen un determinado sujeto social constituido a partir del momento en que una persona es diagnosticada biomédicamente y socialmente como “enfermo mental”. Dicha socialización se suele construir en términos dicotómicos: salud-enfermedad, físico-mental, normal-anormal aunque en los discursos no aparezca de modo explícito la salud, lo físico o lo anormal. La construcción de categorías sociales ideales cuyos rasgos principales se basan en el individuo como unidad centrada sobre sí y “autorregulable”, ocupan su lugar. Hay que resaltar que no se ponen de relieve en los discursos el papel que juegan -ni cómo- las condiciones de vida, más allá del esfuerzo y la aplicación individual, la posesión/adquisición de determinadas cualidades personales o la adaptación a las categorías ideales. Esta concepción del individuo encaja perfectamente con la lógica imperante neoliberal actual que piensa en -y socializa a través de las instituciones- individuos cuyas diferencias de posición en el juego social, es irrelevante: la normalidad, “la vida verdadera” (Foucault, 1978-1979) es el objeto que está en juego.

Desde esta perspectiva queda en un segundo plano los soportes y el capital social, cultural y/o simbólico del que puedan disponer los sujetos (Bourdieu, 1979, p. 11-17), ya que los criterios de diagnóstico, “recuperación” o “adaptación” y participación en la institución, se establecen en términos únicamente individuales, excluyendo la dimensión relacional a través de la cual aquellos se adquieren, y en los que se sustenta cualquier agente social. Esta observación no resulta intrascendente ya que marca parte de la filosofía de la institución con respecto al modo de concebir a los sujetos, los procesos que debe seguir para mejorar y cómo debe hacerlo.

En este sentido, no puede olvidarse la dimensión de control de las prácticas que se ponen en marcha, cumpliendo una función social con respecto a aquellos que padecen enfermedad mental. Cuando un sujeto no ha sido “capaz” de adaptarse (por cuestiones de salud, curricularmente, laboralmente, económicamente, políticamente...) a la vida social construida como “norma”, deben encontrarse bajo control. El caso de la locura tiene una significación particular puesto que históricamente ha sido un factor complejo de manejar para cualquier sociedad, pues que los sujetos se encuentren en el límite del raciocinio genera que no sean fácilmente controlables en sus acciones y porque las mismas, escapan a disposiciones de acción predecibles. Las diversas microprácticas señaladas se orientan a gestionar sujetos mejor adaptados a la institución social, que no provoquen contradicciones dentro de la sociedad general⁴.

⁴ Agradezco a la profesora Adela Franzé Mudanó por sus aportaciones, sugerencias y colaboración en el desarrollo de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P; Chamboredon, J.C y Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1979), Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Dubet, F. (2008). El declive y las mutaciones de la institución”. En M.I. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema?* (pp. 217-238). Madrid: Trotta.
- Foucault. M. (1978-1979). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1994). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Bellaterra.

Educación infantil, espacio pedagógico, las interacciones y el juego: lugar institucionalizado del niño de 0 a 6 años de edad

Vieira Marques Daniele, Universidade Federal do Paraná (BRASIL), danivi@terra.com.br

El contexto de la investigación: la unidad del Proinfância

Este trabajo presenta una mirada sobre las instituciones públicas de educación infantil oriundas del programa federal *Proinfância*¹ en el estado del Paraná (Brasil), el cual representa el parámetro nacional sobre la calidad de la oferta de educación infantil en su unidad física y configura una idea del espacio pedagógico como una estructura predeterminada (Sabalza, 2002).

Las instituciones investigadas fueron seleccionadas como muestra de estudio a partir del asesoramiento técnico-pedagógico ofrecido a los municipios paranaenses² integrantes del *Proinfância*, durante la consultoría³ hecha para el Ministerio de la Educación (MEC) en el periodo de mayo a noviembre de 2012. A lo largo de esta investigación fueron realizadas 10 visitas en Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs), a partir de las cuáles se dibujaron aspectos relevantes para un análisis crítico-reflexivo sobre la implantación de esta etapa⁴ de la educación en unidades del programa a la luz de las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Infantil - DCNEI (Brasil, 2009).

Creado en 2007, el *Proinfância* representa una estrategia importante de la política nacional para la educación infantil, una vez que tiene como presupuesto la expansión de las plazas y incremento progresivo de la oferta de plazas públicas de esta etapa, conforme previsto en el Plan Nacional de la Educación (Brasil, 2001), y el régimen de colaboración entre los entes federados, en lo cual la Unión presta asistencia técnica y financiera para el desarrollo de sus sistemas educativos (BRASIL, 1996).

1 Programa Nacional de Reestructuración y Equipaje de la Red Pública Escolar de Educación Infantil desarrollado por el FNDE – Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación.

2 Había 241 municipios que integraban el *Proinfância* en el Estado del Paraná en 2012.

3 Esta consultoría fue realizada por la autora en la condición de investigadora contratada por la Organización de los Estados Ibero-Americanos (OEI) por medio del Ministerio de la Educación.

4 A partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n°9394/1996, la Educación Infantil pasa a ser la primera etapa de la Educación Básica Brasileña (BRASIL, 1996).

En vistas de hacerlo efectivo las secretarías municipales de educación, órganos gubernamentales y la sociedad civil organizada - entidades y movimientos sociales afines - participaron de un amplio debate promovido por el MEC entre 2004 y 2005. De este proceso resultaron dos documentos que han subsidiado el *Proinfância*: los Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil (Brasil, 2006a), y los Parámetros Básicos de Infra-estructura de Educación Infantil (Brasil, 2006b).

Se destaca el papel de la Coordinación General de Educación Infantil de la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de la Educación (COEDI/SEB/MEC) como incitadora de políticas públicas, al prestar asistencia técnica a los estados, al Distrito Federal y a los municipios, para que ocurra la adecuación de las propuestas pedagógicas de los centros de educación infantil a las DCNEI. Es en este ámbito que se inserta el asesoramiento pedagógico a las instituciones del *Proinfância*, el cual tiene como objetivo acompañar y orientar los procesos de implantación de esta etapa de la educación básica en estas unidades y que prevé la investigación como una estrategia para conocer, observar y analizar la realidad. De este modo se cualifica la intervención de la COEDI en consonancia con la realidad (Vieira, 2012a).

El *Proinfância* al proponer modelos arquitectónicos - A, B y C - para los centros de educación infantil evidencia algunos delimitadores del proyecto: la relación numérica alumnado-profesor, la estandarización de elementos básicos de la construcción, el tamaño del terreno y su dominio, y la definición de estructuras susceptibles a adaptaciones conforme la región del país - a ejemplo del patio interior (figura 3). En relación a la cantidad de niños atendidos vale la pena destacar que por más que los modelos arquitectónicos hayan sido planificados para el atendimento integral y parcial de 120 o 240 niños y de 60 o 120, respectivamente, hay discrepancias en relación a estos números principalmente en ciudades de medio y gran porte, adónde es común que hayan aulas con un número excesivo de niños para que sea posible atender a la demanda de la comunidad.



Figura 1 Proinfância modelo Tipo B - FNDE



Figura 2 Proinfância modelo Tipo C - FNDE



Figura 3 Proinfância tipo B vista del patio interior - FNDE

Ambos los modelos (Tipo B y C) son contemplados en su estructura física por espacios predefinidos. Conforme la tabla 1:

Espacio físico del Proinfância		
1. El aula: el ambiente del grupo etario, con espacio interno y espacio externo, denominado solárium, anexo al aula.	CRECHE	<p>Berçário (0 a 1 año e 11 meses)</p> <ul style="list-style-type: none"> - espacio interno para el descanso; - espacio para cambiar los pañales y para el baño.
		<p>Maternal (de 2 a 3 años e 11 meses)</p> <ul style="list-style-type: none"> - espacio interno para el descanso; - cuarto de baño.
	PRE-ESCUELA	<p>Pré I (de 4 años a 4 años e 11 meses)</p> <ul style="list-style-type: none"> - espacio interno para el descanso; - cuarto de baño externo compartido.
		<p>Pré II (de 5 años a 5 años e 11 meses)</p> <ul style="list-style-type: none"> - espacio interno ampliado sin área específica para descanso; - cuarto de baño externo compartido.
2. Un patio interno: ambiente para juegos colectivos y espacio para el comedor de los niños mayores.		
3. El área externa: adónde está el parque con una cancha de arena.		
4. Aulas especiales: destinadas a pequeños grupos.	Modelo tipo B: una sala <i>multimedia</i>	
	Modelo tipo C: dos salas, una denominada de “brinquedoteca” (sala de juegos) y otra para sala de informática.	
5. El sector pedagógico: salas de la secretaria, de la dirección, de la coordinación pedagógica, del almacén, de los maestros y de los lavabos para los adultos.		
6. El área de la cocina y lavadero: con una entrada externa de acceso a los mantenimientos y para la manipulación de los materiales de uso cotidiano, además de espacio para cambiar de ropas y lavado para los funcionarios.		

Tabla 1: Organización del espacio físico de las unidades del Proinfância.

En la estructura predeterminada de las unidades del *Proinfância* dos aspectos se presentan como de relevancia y merecen ser destacados. El primer concierne a la caracterización de estas instituciones por diferentes espacios, además de las aulas: parque externo, parque interior, aulas especiales, solárium; los cuales ofrecen la posibilidad de circulación de los grupos en espacios diferentes de los de las aulas y proporcionan vivencias compartidas y el juego en sus diferentes modalidades – pequeños grupos, grandes colectivos, grupos etarios. Ya el segundo aspecto se refiere a las dimensiones de las aulas, las cuales inducen a la formación de las clases en grupos que favorezcan las relaciones, tanto entre los niños como de ellos con los adultos. Ambos aspectos confieren la calidad definida por el proyecto arquitectónico (Vieira, 2012b).

El espacio pedagógico de la educación infantil

Sin embargo, la unidad física en cuanto espacio pedagógico de la estructura predeterminada, sólo se torna un lugar adónde niños y adultos conviven y se relacionan, a medida que se constituye como un ambiente de aprendizajes, o sea, como el conjunto del espacio físico y de las relaciones que en él se establecen (Forneiro, 1998). En este contexto, gestores y maestros eligen elementos para componer el espacio pedagógico, sea desde orientaciones de la propuesta pedagógica, sea por causa de sus comprensiones propias acerca de la misma; y a través de los elementos elegidos pueden ser constatados los conceptos de niños y de educación infantil que soportan su práctica, una vez que ellos son reveladores del modo como entienden el proceso educativo (Horn, 2004). De esta manera, el contexto deja visibles los conceptos de los sujetos que construyen concretamente el espacio pedagógico, las intencionalidades explicitadas en sus propuestas y las demandas de los niños diluidas en este ambiente, aunque estos sujetos a veces se encuentren al margen del espacio pedagógico.

Con el objetivo de investigar cuales son los conceptos presentes en las unidades del *Proinfância* integrantes de la muestra de estudio, fueron definidas como estrategias de esta investigación, de inspiración etnográfica, la observación y el registro fotográfico para captar aspectos de la realidad durante las visitas realizadas en la compañía de los gestores de estas instituciones⁵. En este sentido, la observación del investigador fue tomada como una visión sobre la realidad repleta de conceptos y presupuestos que reflejaban semejanzas, diferencias, contradicciones, renitencias, sensaciones, percepciones a partir de una perspectiva. Y el recorte fotográfico como una oportunidad para rever, reflexionar y analizar de forma crítica los elementos concretos de la realidad observada, revisitar y comprender las relaciones implícitas e intrínsecas al contexto en foco. En ese aspecto, vale esclarecer que a pesar del límite de tiempo, de la visita acompañada y de la dupla condición de investigadora y también consultora, el objetivo de capturar la realidad a través de las particularidades proyectadas en el espacio se pautó en las evidencias del cotidiano del contexto educativo. Representadas por los vestigios que contienen en su existencia la revelación de las prácticas concebidas y realizadas en este ambiente, lo que según un análisis sociológico posibilita la relación entre parte y todo (Azanha, 1992).

⁵ Tanto las visitas como el registro fotográfico fueron autorizadas por los responsables por los centros, sin embargo, en este trabajo están disponibles sólo las imágenes del espacio sin los sujetos: adultos y niños.

En los datos recogidos se revelaron indicios de entendimientos y posibilidades acerca de las condiciones de la oferta, de las incongruencias de las políticas públicas municipales, estatales y federales, de la formación de los profesionales envueltos en los procesos educativos y de las experiencias de los niños (Vieira, 2012b). En cuanto a los conceptos de educación infantil observados, se destacan las vertientes asistencialista y la “pre-primarizadora” como fuertes tendencias en este contexto.

La tendencia asistencialista se revela principalmente como indicio de la política municipal por aspectos que sustentan prácticas de cuidados y de protección en la educación infantil. A ejemplo del excedente de niños en las aulas, como consecuencia de una política que atiende a la demanda en detrimento del criterio de calidad. El cual presupone que haya menos niños en las aulas como condición para que se establezcan relaciones enriquecidas por los intercambios entre sujetos y para que el niño pueda manipular, explorar y construir parámetros a partir de su experiencia con elementos y objetos culturales presentes en el ambiente educacional. No obstante, también fue posible observar indicios, en algunas instituciones, que se contraponen a esa tendencia asistencialista: cuando los adultos elevan su acción al cuidado ético como una premisa en la relación con los niños, una vez que, la “rutina de los bebés en la creche delimita los gestos y movimientos, estableciendo un cuadro por medio del cual los cuerpos se tornan inteligibles” (Guimarães, 2011, p.128); además de las oportunidades en las cuales el adulto promueve relaciones afectuosas, que se constituyen en acción mediadora frente a los desafíos a que los niños se afrontan.

Ya la tendencia de “pre-primarizar” se muestra evidenciada por las opciones didácticas explicitadas en el espacio pedagógico. De los estereotipos presentes en las aulas como modelos estéticos de los adultos - los cuales afirman un tipo de conocimiento - hasta el excesivo acumulo de hojas impresas - en las cuales los niños reproducen esos modelos de conocimiento. Los signos lingüísticos expuestos en las aulas del primer y segundo ciclo de Educación Infantil, adónde hay la pizarra, a veces la mesa de la profesora y las mesas de los niños, representan claramente el concepto de una escuela que enseña y de alumnos que aprenden. Además del papel y de la práctica sistematizadora proveniente de los materiales didácticos de sistemas educacionales que refuerzan la idea de la producción como reproducción. No obstante, en algunas instituciones fueron identificadas, también, prácticas en las cuales los niños aparecen como protagonistas. Sea por la oportunidad de expresarse a través de otros lenguajes además del escrito, sea por la valoración de la representación a partir de parámetros de los propios niños y de sus experiencias. En la interacción con otros sujetos y también con más incidencia del juego. Estos ejemplos, aunque sean interesantes como indicios de un concepto más integral del sujeto-niño, todavía no son usuales, pues lo que se muestra contundente es la preocupación de que los niños pasen para la *enseñanza fundamental*⁶ más preparados para adentrarse en el universo de la escrita, sinónimo de suceso y del aumento de las tasas de alfabetización.

Aunque el modelo de escolarización evidenciado en las observaciones no se constituya en una orientación de la política nacional, su presencia exige una reflexión profunda sobre la relación entre sus determinantes. Son ellos:

⁶ La Educación Básica es formada por la Educación Infantil (0-5 años y 11 meses), la Enseñanza Fundamental (6-14) y la Enseñanza Media (15-18).

1. La estructura predeterminada y sus elementos, a ejemplo de la pizarra, que induce a prácticas de sistematización propias de la escuela de educación primaria;
2. La formación de los maestros en los cursos de Pedagogía⁷, en general fuertemente marcados por la tendencia técnica y por una gran preocupación con los contenidos. Pese a que haya excepciones, gran parte de los cursos de Pedagogía enfatizan la formación para el magisterio en los primeros años de la *enseñanza fundamental* o para la gestión, ya que la determinación de formación para el magisterio en educación infantil, conforme establecido por las Directrices Curriculares Nacionales para el grado en Pedagogía licenciatura (BRASIL, 2006c), es muy reciente y la cultura de formación del profesor de la educación infantil todavía se muestra incipiente en cuanto a sus especificidades.
3. El concepto de educación infantil, que remite a los conceptos de niño y de infancia como vectores de la especificidad que acompaña esta etapa de la educación básica, suscita la comprensión de la *indisociabilidad* del cuidado ético (Guimaraes, 2011) con las oportunidades de experimentación y exploración del mundo de la cultura por los niños, mediada por los adultos o por elementos culturales presentes en el ambiente educativo.

Si hay contradicciones entre los discursos preconizados en las propuestas pedagógicas y la forma como los entendimientos sobre la legislación se expresan en la organización de los espacios y en su ocupación, igualmente se verifican prácticas asistencialistas y pre-primarias fuertemente arraigadas en contextos adónde no hay una afirmación del concepto de educación infantil - la cual es muchas veces interpretada como etapa preparatoria.

Interagir y jugar: como vivir la infancia en los centros de educación infantil

*Por una idea de niño curioso,
que aprende a conocer y a entender
no porque renuncie, sino porque nunca deja
de abrirse al espanto y la maravilla.
Aldo Fortunati (2010, p.48)*

En este ámbito, se torna pertinente la profundización de estudios sobre como las interacciones y el juego pueden efectivamente constituirse en ejes de la propuesta pedagógica en el contexto de educación infantil. En el cual la vivencia de la infancia debe intensificarse por medio de experiencias enriquecedoras y significativas al proceso educativo. En que adultos y niños deben constituirse protagonistas en la ambientación de este espacio, capaces de actuar sobre los elementos del ambiente a favor de sus exploraciones y experiencias, a través de la apropiación de la cultura de forma creativa y crítica; a fin de transformar el ambiente en medio a las oportunidades producidas por los desafíos, enfrentamientos y realizaciones.

⁷ En los Cursos de Pedagogía en Brasil son formados los maestros de la educación infantil y de los 5 primeros años de la Enseñanza Fundamental, además de la gestión.

Bajo el presupuesto de que la apropiación del mundo por los niños no se pasa sin que haya interacción con los elementos del ambiente, y que su condición social se establece a través de los intercambios con el otro, se indaga: ¿cuáles interacciones los niños tienen la posibilidad de experimentar en los centros de educación infantil? ¿Los contextos de educación infantil pueden prescindir de la centralidad del juego en su cotidiano?

Frente a las posibilidades que la estructura predeterminada del *Proinfância* ofrece en cuanto espacio pedagógico, la diversificación de ambientes y la delimitación de los espacios físicos para la formación de pequeños grupos, la interpretación de ellos puede indicar que los ejes “interacciones y juego” constitúyanse referencia para las prácticas propuestas. En que se fortalezca la comprensión de que promover interacciones y el juego depende de la manera como se organiza el espacio y de las relaciones que son posibilitadas en el mismo. Tomar este punto de vista como punto de partida puede ser un camino posible en el contexto brasileño, considerando la necesidad de constituir parámetros para la reflexión sobre la realidad a fin de transformarla.

Referências bibliográficas

- Azanha, J M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2v.
- Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura de Educação Infantil*. Encarte 1, Brasília, DF: MEC, 2006b.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 16 de maio de 2006c, Seção 1, p. 11.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 5*, 17 de dezembro de 2009.
- Forneiro, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.
- Fortunati, A. *E educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Guimarães, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Horn, M. G. *Sabores, cores, sons, aromas: organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Vieira, D Marques. *Documento Técnico A*. Proinfância - Projeto OEI/BRA/09/001. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012a.
- . *Documento Técnico B*. Proinfância - Projeto OEI/BRA/09/001. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012b.
- Zabalza, Miguel Antonio. *Didáctica de la educación infantil*. 5 ed. Madrid, Espanha: Narcea, 2002.

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

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

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

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

El contexto, los autores y la investigación

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

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

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

El problema de investigación y las decisiones metodológicas

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

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

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

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

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

Escuela y las relaciones con el conocimiento

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

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

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

La escuela y la EFI

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

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

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

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

La escuela y los desafíos del cotidiano

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

Los estudiantes matizan que sus desafíos en la escuela están conectados a las relaciones sociales con los colegas, con la intolerancia que impregna esas relaciones y los conflictos en las actividades del centro. Así, en general las peleas entre ellos es como superaran sus diferencias y la falta de respeto entre sí y con los profesores. Ellos narran ejemplos extremos: situaciones límites muy desagradables sobre sus experiencias vividas en la escuela. Son acontecimientos que llaman la atención por la negación del otro y de lo que es diferente. Trabajar con la diversidad es un desafío permanente de estas comunidades educativas.

Escuela, proyectos y cambios

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

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

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

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

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

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

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

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

Para concluir

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

Referencias bibliográficas

- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kincheloe, J.L. (2004). Redefining rigour and complexity in research. En J.L. Kincheloe y K.S. Berry (eds.), *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage* (pp. 23-49). Maidenhead: Open University Press.
- Kincheloe, J.L y McLaren, P. (2006). Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 281-313). Porto Alegre: ARTMED.
- Molina, R. y Molina Neto, V. (2001). O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da Escola Cidadã: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 22 (3), 73-85.
- Stool, L; Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

El alumnado inmigrante y el aula de enlace: voces y miradas

Desirée Moreno Ruiz, Universidad Complutense de Madrid, desiree.moreno.ruiz@gmail.com

Introducción

Este artículo está extraído de un estudio de investigación, aun en curso, llevado a cabo en dos centros educativos de la Comunidad de Madrid, uno público y otro concertado, durante tres cursos académicos, desde 2010 a 2013. El objetivo de este estudio es conocer los puntos de vista de los/as adolescentes inmigrantes no hispanohablantes recién llegados a España. Para ello, se ha analizado las historias de vida del alumnado, con el propósito de reconstruir sus experiencias escolares en un contexto migratorio.

Este trabajo es un acercamiento a los sentimientos, necesidades y situaciones vitales a tener en cuenta en un contexto educativo multicultural para la reflexión y análisis de las comunidades educativas y de futuras líneas de investigación.

Metodología

Los datos que se muestran en esta comunicación han sido obtenidos a partir de la observación participante en diferentes escenarios de dos centros educativos (público y concertado) como son el aula de enlace, aulas de referencias y recreos, así como, con información recogida de entrevistas con alumnos/as inmigrantes no hispanohablantes de Educación Secundaria Obligatoria (17 del Centro Público y 12 del Centro Concertado). Estos instrumentos nos han permitido conocer sus prácticas discursivas y no discursivas con relación a sus iguales y a los/as profesores/as.

Estado de la cuestión

Con este trabajo se pretende aportar nuevos análisis de interés para la antropología de la educación, como es el punto de vista de los/as alumnos/as. Existen algunas investigaciones sobre esto,

entre algunas de ellas: Moscoso, 2011; Cucalón y del Olmo, 2010; Mata y otros, 2007; Barragán, 2007; Gutiérrez y otros, 2004, aunque no siempre se centran en el alumnado no hispanohablante y, además, no es una perspectiva tan explorada como lo es la del profesorado ante la presencia de alumnos/as inmigrantes en sus aulas (Gil, 2013; Díez y otros, 2012; Leiva, 2010; Ortiz, 2007; entre otros que también nos ayudarán a reflexionar en este trabajo).

En algunos trabajos de investigación como los de Jociles, Franzé y Poveda (2012), Poveda, Jociles y Franzé (2009), Franzé (2008, 2001) y Besalú (2002), está presente la idea de los prejuicios de los profesionales de la educación, por los que se identifica al alumnado inmigrante con situaciones de “déficit” (lingüístico, cultural, académico, etc.). Esta “teoría del déficit” o “cultura de la pobreza”, la cual, lleva a pensar “la diferencia” en términos de “déficit” que hay que “compensar”. Esta teoría atribuye el fracaso o bajo rendimiento escolar de los/as alumnos/as inmigrantes a carencias culturales, lingüísticas y/o a la formación recibida en los sistemas educativos de los países de origen. Por ello, el aula de enlace tiene como objetivo “compensar” dichas carencias, siendo los/as alumnos/as calificados como “deficitarios” los/as que deben adaptarse a la lengua y cultura de la escuela (Martín Rojo, 2008a, 2008b).

Por otro lado, una de las críticas que se les han hecho desde algunos estudios (Jociles, Franzé y Poveda, 2012; Cucalón, 2007; Pérez, 2007, entre otros) a las aulas de enlace es que potencian la segregación de los/as alumnos/as, separando desde el inicio a los que no hablan español del resto, esto es, de sus compañeros/as de curso. Incluso cuando van a aulas ordinarias, no a programas especiales, los/as alumnos/as inmigrantes (hispanohablantes o no) ingresan a menudo en un curso inferior al que les corresponde por su edad, porque se les diagnostica desde el Departamento de Orientación o se decide desde la Comisión de Escolarización que tienen desfase curricular por venir de otro sistema educativo diferente al español (Poveda, Jociles y Franzé, 2009). En diferentes trabajos (Moscoso, 2011; Cucalón y del Olmo, 2011; Ortiz, 2007; Franzé, 2002) se expone que la separación en el espacio escolar del alumnado, perteneciente a minoría étnicas, se hace bajo el eufemismo de la “desventaja escolar” y se lleva a cabo por el simple hecho de que el alumnado viene de otro país y de otro sistema educativo.

Estos estudios también hablan del binomio “déficit-compensación”, usado por profesionales de la educación para expresar la intervención socio-educativa con el alumnado inmigrante, al igual que se hace con aquellos/as alumnos/as procedente de entornos socio-culturales desfavorecidos. Según Cucalón y del Olmo (2010), con esta idea del “déficit” se “culpa a la víctima”, puesto que se concibe al alumnado inmigrante y a su entorno familiar como carenciales; concepción que es justificada por el profesorado con diferentes argumentaciones: que estos/as chicos/as no emplean en casa la lengua vehicular de la escuela, que los/as padres/madres no se interesan por la educación de sus hijos/as, que tienen extensos horarios de trabajo que les impiden estar con ellos/as, que los/as chicos/as no estudian en casa porque tienen que ayudar a sus padres/madres en los negocios familiares, etc. Por tanto, desde el discurso del profesorado se confirman las observaciones sobre la “Teoría del déficit”, la necesidad de compensación.

Las aulas de enlace

Las aulas de enlace están reguladas por la Comunidad de Madrid, por el programa educativo de Escuelas de Bienvenida, siendo consideradas un espacio de transición entre la llegada a España del alumno inmigrante que no posee de conocimientos de español y la escolarización “normalizada” en su aula de referencia¹. Así, se prevé una incorporación paulatina al aula de referencia, asistiendo poco a poco a las asignaturas impartidas en esta última hasta su completa inserción.

El aula de enlace se plantea como un aula temporal, “*de enlace*”, con la mencionada aula de referencia. Una de las profesoras de aula de enlace del Centro Público la denomina “*aula de gestación*”, aludiendo a una metáfora similar a la que del Olmo (2007) asegura que utiliza la profesora del aula de enlace de su estudio. Esta profesora, según añade la autora, alude a la expresión “*no rompen el cordón umbilical*” para referirse al hecho de que, aunque dejen el aula de enlace, vuelven con frecuencia a visitarla y tratan de seguir en contacto con ella. También la profesora del Centro Público de nuestro estudio menciona con frecuencia estas visitas del ex-alumnado. Se trata de metáforas que transmiten la idea de que las aulas de enlace más que espacios de bienvenida parecen destinadas a incorporar a los/as chicos/as inmigrantes a las aulas ordinarias, pues éstos/as, durante el tiempo de estancia en el aula de enlace, se encuentran en periodo de “*gestación*”.

La incorporación al aula ordinaria se produce cuando la tutora del aula de enlace determina que el/la chico/a del que se trate, ha adquirido el nivel necesario en las diferentes competencias de la lengua vehicular y puede “*defenderse*”² en su aula de referencia. En el aula de enlace los/as alumnos/as adquieren las destrezas orales, escritas, auditivas y lectoras del español durante un periodo aproximado de un curso académico, que es el límite de permanencia en estos programas, aunque pueden pedirse prórrogas. El aula de enlace será para ellos/as, durante los primeros meses o incluso durante el primer curso académico en el centro escolar, como un espacio cálido, que del Olmo (2007) compara a “*un útero*” que los acoge hasta que están preparados para ir a su aula de referencia. Las decisiones de las tutoras del aula de enlace, en lo que atañe tanto a la incorporación al aula de enlace como a determinar cuándo ha de finalizar el tiempo de “*gestación*”, varían en cada centro educativo (centro público y concertado).

Experiencias y descripciones de los primeros días en el aula de enlace

Los/as alumnos/as inmigrantes que no son hispano-hablantes pasarán su primeros días, meses y en algunos casos incluso el curso académico entero en el aula de enlace, En un principio, esto dependerá de la evolución de cada uno de ellos, aunque con las observaciones en los dos centros hemos comprobado que también dependerá de lo que cada tutor de aula de enlace considere que es “estar ya preparado” para ir al aula de referencia, y en otras ocasiones, también dependerá de valoraciones hacia el origen del/de la alumno/a.

1 Aula o grupo ordinario al que pertenece el alumno por curso, formando parte de éste normalmente por edad. Es el aula donde se le impartirá al alumno las diferentes asignaturas del curriculum ordinario.

2 Término utilizado por las profesoras del aula de enlace de nuestro estudio.

El primer día en un centro nuevo es un *rito de paso* para cualquier alumno/a. Esta transición es más compleja cuando los/as alumnos/as nuevos/as son inmigrantes y no conocen la lengua de su nuevo entorno. ¿Cómo describen estos/as sus primeros días en el nuevo centro?

Lo primero que cabe destacar de estos primeros días es el “*extrañamiento*” de los/as alumnos/as por tener que acudir a un espacio escolar, que en la mayoría de los casos, desconocían, y sin saber por qué debían hacerlo, en lugar de ir con otros/as compañeros/as de su edad y curso. En las entrevistas, el alumnado casi siempre hace referencia al aula de enlace como un espacio de castellanización, aunque en él se le imparta también matemáticas, puesto que los/as profesionales del Departamento de Orientación dan por hecho que, por venir de otros sistemas educativos, su nivel de competencias en lengua y matemáticas es más bajo y hay que compensarlo. En base a las descripciones sobre los primeros días, la mayoría, construyen un discurso de nostalgia, siendo pocos los que expresaban sentirse contentos por lo nuevo que estaba por llegar.

Algunas definiciones podrían pasar por sentimientos expresados por cualquier alumno/a acerca de sus primeros días en un centro escolar: nervios, miedo, timidez, vergüenza, no tener amigos, estar triste,... otras, son más concretas de alumnos/as no hispanohablantes: “*no entendía nada*” y “*no quería aprender español*”. Algunas de estas definiciones parecen mostrar “*tristeza*” por la pérdida de lo dejado atrás y “*miedo*” por haber iniciado algo aún desconocido. Muestran la impotencia y la dificultad de adaptarte a un entorno nuevo en el que no se entiende apenas nada, no sólo la lengua, sino tampoco las costumbres. Se puede apreciar en alguna ocasión el desinterés por acercarse a lo desconocido porque, a fin de cuentas, ¿quién preguntó a estos/as chicos/as si querían migrar? Un caso paradigmático es el de un alumno rumano que migra a España con sus tíos, que dice desconocer incluso los motivos de sus padres para que él tuviese que migrar.

De los datos recogidos de las entrevistas se puede destacar que la mayoría de los/as alumnos/as rumanos/as declaran que para superar esos primeros días en el centro fue muy importante la ayuda recibida de compañeros/as que tenían su mismo origen nacional, quienes hicieron de traductores entre su profesora y ellos. Hay que tener en cuenta que no todos/as los/as alumnos/as llegan en septiembre, a principios de curso, así que los/as que ya están en el aula de enlace apoyan a los/as recién llegados/as. Esta valoración por parte del alumnado es congruente con las observaciones que hicimos durante el trabajo de campo en las aulas de enlace, puesto que pudimos comprobar que los/as rumanos/as hacían de traductores con sus paisanos, al igual que también lo hacían los/as alumnos/as chinos/as entre sí, aunque no lo declarasen en las entrevistas.

Separados desde el inicio

En base a las observaciones y declaraciones de los/as chicos/as en las entrevistas hemos comprobado que el alumnado inmigrante no hispanohablante permanece aislado en este “*islot de bienvenida*” (Pérez Milans, 2007), puesto que sólo asiste a unas pocas asignaturas del aula de referencia durante casi todo el primer curso académico, situación que, en vez de ayudarles, les perjudica. Como dice Moscoso (2011), el no estar en un aula ordinaria les hace perder un año académico y, además, les lleva a sentirse “*fuera de juego*” y además, como dice Franzé (2002: 284), esta situación hace que los/as

alumnos/as sientan, en ocasiones, que “*lo que sabían no valía*” dado que, por el simple hecho de venir de otro país, se les considera necesitados de educación compensatoria, impartida también en el aula de enlace. Otros estudios (García y otros, 2009) ponen de manifiesto que los/as alumnos/as de aula de enlace, salvo en momentos puntuales, sólo establecen lazos de amistad con otros/as alumnos/as extranjeros/inmigrantes; lo que, desde su punto de vista, es un signo más de la “*desconexión*” del aula de enlace con respecto al resto del centro.

Hemos comprobado que esta desconexión se producía en las dos aulas de enlaces que tuvimos la oportunidad de conocer. En el caso del Centro Concertado, es significativo la ubicación del aula de enlace, puesto que se encontraba en el pasillo donde se impartían las clases de Primaria, cuando en el aula había alumnos/as tanto de Primaria como de Secundaria; de este modo, los/as alumnos/as de Secundaria quedaban aislados/as de su etapa, incluso en los recreos, puesto que estos tenían lugar en la franja horaria de los/as alumnos/as de Educación Primaria. En definitiva, los/as chicos/as de aula de enlace experimentan una separación y un distanciamiento con respecto a “*los/as otros/as*”, lo que se refleja también en sus discursos.

En estudios como el de Cucalón (2007), se destaca la idea de que el aula de enlace puede llegar a ocasionar una “*guetización*”, generando núcleos de inmigrantes separados del resto de la población.

Conclusiones

Las aulas de enlaces son aulas de “*gestación*”, a veces esta es tan prolongada que no cumple su función de “*enlace*” con el aula de referencia sino más bien de desconexión, separando al alumnado no hispanohablantes del resto. La estancia de estos/as alumnos/as en su grupo de referencia, en algunos casos, concretamente los/as alumnos/as chinos/as, se reducirá, normalmente, a la asignatura de Educación Física, convirtiéndose esto en una desventaja de adaptación al nuevo entorno, debido a la falta de oportunidades para relacionarse con otros/as compañeros/as.

Hemos podido comprobar que la mayoría de estos/as alumnos/as inmigrantes no hispanohablantes recién llegados a España construyen sus discursos sobre sus primeros días en base a la pérdida o al miedo, es decir, reflejan añoranza por dejado atrás (familia, amigos, ciudad, etc.) y miedo hacia lo nuevo y desconocido (ciudad, centro, lengua, costumbres, etc.).

También hemos conocido que la mayoría del alumnado rumano declara en las entrevistas que para superar los primeros días en el aula de enlace, fue muy importante la ayuda recibida de sus compañeros/as con su mismo origen nacional, quienes hicieron de traductores entre su profesora y ellos. Sólo en esta circunstancia las profesoras de aula de enlace permitían el uso de la lengua materna en el aula, en el resto de situaciones se convertía en una prohibición.

Las aulas de enlace no sólo son espacios de castellanización, sino también de compensación educativa. Es por ello, que hemos podido comprobar cómo se infravalora los conocimientos que traen estos/as alumnos/as, así como los sistemas educativos de procedencia, incluso su propio entorno familiar (interés y preocupación de sus padres, como el nivel sociocultural de estos). En algunas

entrevistas con el alumnado se refleja el descontento por tener que aprender aquello que ya saben (de su país), también la impotencia por querer estar más tiempo con sus compañeros/as del grupo de referencia y no permitírselo las profesoras, justificándolo con la idea de “*aún no estás preparado*”.

Referencias bibliográficas

- Barragán, C. (2007). *Adolescentes inmigrantes en la provincia de Almería: Vivencias y sentimientos desde los propios protagonistas*. Actas Congreso Internacional de Educación Intercultural (pp.104-133). Madrid: Servicio Publicaciones UNED
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid.
- Cucalón, P. (2007). El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace. *Revista Gazeta de Antropología*, 23 (9). http://www.ugr.es/~pwlac/G23_09Pilar_Cucalon_Tirado.html (Descargado 15 octubre 2013)
- Cucalón, P. y del Olmo, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las “aulas de enlace” en la comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (2), 224-233.
- del Olmo, M. (2007) La articulación de la diversidad en la escuela: Un proyecto de investigación en curso sobre las “Aulas de Enlace”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62 (1), 187-203.
- Díez, E. (Coord.) (2012) Número especial: La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1).
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía: Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García, J. A; Moreno, I; Sánchez, P; García, R; Goenechea, C; Cluse, C; Plancarte, I. y González, P. (2009). *Las aulas de enlace a examen ¿espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.
- Gil, I. (2013). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *EMIGRA Working Papers*, nº 87. <http://www.emigra.org.es> (Descargado 15 octubre 2013)
- Gutiérrez, A; Agulló, E; Rodríguez, J. y Silveria, M. (2004). Discursos juveniles sobre inmigración: un análisis psicosociológico en estudiantes de ESO. *Psicothema*, 16 (3), 384-390.
- Jociles, M.I; Franzé, A. y Poveda, D. (2012). La diversidad cultural como problema: Representaciones y prácticas escolares con adolescentes inmigrantes latinoamericanos. *Alteridades*, 22 (43), 63-78.
- Leiva, J. J. (2010). Educación Intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3), 252-274.
- Martín Rojo, L. (2008a) *Déficit: Concepto y teoría*. Glosario de Educación Intercultural UGT – MTIN.
- Martín Rojo, L. (2008b) *Educación Compensatoria e Inmigración*. Glosario de Educación Intercultural UGT – MTIN.
- Mata, P; Aguado, T; Ballesteros, B; Gil, I; Hernández, C; Luque, C; Malik, B; del Olmo, M. y Téllez, J. (2007). Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa. *EMIGRA Working Papers*, nº 78. <http://www.emigra.org.es> (Descargado 15 octubre 2013).

- Moscoso, María Fernanda (2011) *Biografía para el uso de los pájaros: memoria, infancia y migración*. Tesis doctoral, Universidad Libre de Berlín.
- Ortiz, M. (2007). Segunda Lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (4), 1-5.
- Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: Un islote de bienvenida. En L. Martín-Rojo y L. Mijares (Eds.), *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 113-146). Madrid: CIDE.
- Poveda, D; Jociles, M. I. y Franzé, A. (2009.) La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5 (3), 1-42. <http://www.uam.es/ptcedh> (Descargado 15 octubre 2013).

La educación no oficial en pueblos refugiados, desplazados y en resistencia por el Conflicto Interno en Guatemala

Práxedes Muñoz, UCAM, pmunoz@ucam.edu

Verónica Ruiz, Verónica INAH, veronicalagier@gmail.com

Los primeros promotores de educación en Guatemala y en Chiapas, México

Este texto trata de las comunidades mayas cuya historia fue afectada por el conflicto armado en Guatemala (1980-1996) en ambos lados de la frontera política (Guatemala-México), y nos interesa analizar cómo resolvieron la atención educativa en ese contexto, ya sea entre las comunidades en resistencia, como en aquellas que son producto del refugio en el lado mexicano. Por ello, este texto habla también de procesos de etnogénesis, puesto que a partir del tema de la guerra o el refugio, la población generó procesos de “creación comunitaria” a partir de una identidad colectiva como población refugiada o en resistencia.

Nos interesa hablarles sobre lo que hemos visto en estas comunidades mayas respecto a las estrategias de educación en condiciones adversas, y las dificultades adicionales que se presentan en contextos de discriminación y racismo que garantizan casi siempre procesos de aculturación. Veremos que ante la adversidad también han surgido procesos de resistencia cultural, buscando construir modelos de educación intercultural sin que las comunidades le llamen de esa manera.

En ambos países se ha dado un proceso similar, pero no paralelo, en el que jóvenes capitalinos y estudiantes influidos por misioneros cercanos a la Teología de la Liberación, se suman con trabajo voluntario en las comunidades afectadas, atendiendo tareas de alfabetización y de salud, creando una “pedagogía de la resistencia” (Korol, 2005) a partir de una experiencia de educación popular teórica-práctica.

En este sentido, Guatemala ha vivido diferentes iniciativas. Podemos remontarnos a Cráter desde la década de los 60': jóvenes con ideologías cristianas que despiertan su inquietud por cambiar la realidad de su país, visibilizar la población indígena y su marginación, y participar en el proceso de concientización de esta población. Lo anterior surge de la necesidad de incorporar al concepto de Estado-nación a la población más necesitada, y generar acciones que responden a la diferenciación étnica que conlleva el significado de "ser indígena" o "ser ladino" (Bastos, 2008). A posteriori, en los años 70 del siglo XX, surgió el Movimiento Maya, que pretendía reivindicar su participación política y sus derechos culturales (Bastos, 2008). Más consolidado y con una fuerza política mayor, el Comité de Unidad Campesina (CUC) reunió diversos grupos que querían luchar por un futuro distinto, desde las ligas campesinas, cooperativas, grupos de reflexión cristiana y otros de interés sobre Derechos Humanos (Fernández, 1988).

Por lo tanto, en Guatemala existieron dos iniciativas de educación. Una de parte de organizaciones sociales y cívicas que pretendían desde la población indígena y campesina favorecer a la población más olvidada y discriminada del país (acusada de incitadores y guerrilleros). Y otra generada por organizaciones mayas que desarrollaron discursos étnicos-culturales, y que se dirigieron "a la opinión pública para su conocimiento y no buscan otro tipo de interlocutor más político como los populares" (Bastos y Camus, 1996, p.99).

En México, en cambio, mucho antes del refugio guatemalteco, se tenía experiencia en la formación de jóvenes indígenas como promotores culturales. Desde la presidencia del Gral. Lázaro Cárdenas, se planteó la necesidad de crear un programa de "emancipación indígena" (Aguirre, 1976, p. 14) que proporcionara justicia social a esta población totalmente marginada y aún esclavizada en regiones como Chiapas. La acción estatal se materializaba en la ejecución de programas específicos de educación, tenencia de la tierra y mejoramiento económico, programas que tuvieron resultados alentadores, pero "no tuvieron la trascendencia esperada, por el desconocimiento sobre la idiosincrasia indígena en general, y de cada grupo étnico en particular (Romano, 1976, p. 42).

En 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI) operó de manera distinta los programas anteriores de educación: Creó Centros Coordinadores que atenderían a la población indígena con un sentido antropológico para poder incidir sin que las acciones fueran rechazadas, es decir, contarían con especialistas que supieran interpretar los usos y costumbres de la población, trabajando paralelamente con ellos; y además, la base de la educación estaría dentro de los propios grupos, es decir los promotores no serían ladinos¹ ni personas externas, sino indígenas pertenecientes a la misma población.

Este sistema educativo "no formal" -pero sí institucional- tuvo tal éxito en México que en 1964 se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y se crearon plazas para los promotores y maestros que habían sido formados en los Centros Coordinadores. Incluso, en 1969 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) que integró como funcionarios a muchos de los

¹ En México se le llama ladinos a las personas no indígenas, que aunque tienen origen indígena han sido aculturizados por la sociedad dominante y niegan su raíz cultural. En la zona maya se les conoce también como Kaixlanes, cuya traducción literal en las lenguas mayas es gallina.

jóvenes que habían sido formados por el indigenismo (Cerda, 2007).² También inició el proyecto de educación bilingüe y bicultural, y se contrataron aproximadamente a cinco mil maestros promotores incorporándolos al sistema federal. Por lo tanto, los promotores fueron la clave del éxito del INI, así que “cuando el Instituto comenzó a perder el control administrativo de estos educadores y se lo dejó a la SEP en los años sesenta, el proyecto indigenista quedó a la deriva” (Lewis, 2011, p. 41). Como veremos, una experiencia similar se repetiría en México 20 años después con el refugio guatemalteco.

La educación de las CPR del Ixcán durante la resistencia

Un documento del Equipo de Educación, CPR del Ixcán, nos dice: “Nuestros años de educación sencilla pero funcional para nuestros niños, y para las necesidades de la comunidad, nos da fuerza moral para decirle a nuestro pueblo y al mundo que nuestra lucha por una vida digna no ha sido en balde. Ahora nos damos cuenta que el camino todavía es largo”.

La II Asamblea de las CPR en la comunidad Santiaguito en 1984, centro de todos los “campamentos” de población escondida en la selva del Ixcán, aún se recuerda como un momento importante, ya que se pusieron en marcha el equipo de salud y educación³. Durante la resistencia, -a pesar de los ataques del ejército- vieron la posibilidad de impartir educación a los niños. Aunque no había maestros oficiales, eligieron a quienes tenían algún tipo de experiencia o simplemente sabían leer y escribir; comenzaron 56 alfabetizadores. En un principio se decidió que las clases se darían en idioma castellano debido a la diversidad de etnias⁴ que conformaban las comunidades.

El Equipo de Educación Popular surgió en plena ofensiva militar de 1987-1988, la población de CPR consideraba el proyecto educativo de interés comunitario y recibió apoyo del Ejército Guerrillero de los Pobres⁵ (EGP): “todos los maestros, los promotores de educación eran o excombatientes o exmilitantes del EGP o seguían siendo” (E-IGE/MS L. Gurriarán, 01).

En 1988 se creó la Asociación de Maestros, buscaban soluciones a su situación, ya que querían que cuando se estabilizara el conflicto se les reconociera en el magisterio nacional como maestros por sus funciones durante todo el tiempo de la resistencia: “está dentro de los Acuerdos de Reasentamiento, se contemplaba pues que los promotores que venían así trabajando se nos reconociera” (E-EGP-CPR Andrés 01).

2 Disponible <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100005&lng=es&nrm=iso> Revisado 21/2/13.

3 El segundo año de la Asamblea se empezaron a organizar la educación, a formar promotores que apenas sabían leer, ahí se empezó a escribir en eso de las tablas con carbón, luego como no había cuaderno pues cada niño con su pedazo de tablita y su carbón en la mano” (Entrevista maestro-CPR, M. Ramírez, 01)

4 Mames, kanjobales, quichés, ixiles y mestizos.

5 Guerrilla localizada en la región del Ixcán y que se extendió hacia el Quiché. Surgió en 1972 dirigida por Rolando Morán. Esta guerrilla fue acusada de retener a la población civil en resistencia, a la vez fue perseguida por ser la base logística de la guerrilla. Actualmente la población mantiene la ideología política de la guerrilla y se consideran parte del proyecto que fue creando las CPR con el apoyo de organizaciones civiles, guerrilla y la Iglesia de la teología de la liberación, específicamente la Iglesia Guatemalteca en el Exilio (IGE), durante el conflicto armado interno (P. Muñoz, 2012).



Figura 1: Fabricación de trincheras en las escuelas durante la ofensiva en 1987.
Foto donada por Tomás, guerrillero del EGP (2001)

Tras los Acuerdos de Paz, se consolidó la educación de adultos⁶ a partir del mismo Equipo de Educación. En el año 2000 las funciones quedaron en manos de la Asociación de Maestros. Se reorganizan con la Coordinadora Educativa de la Población Desarraigada (CEPES) en la formación y titulación del profesorado.

La educación en el refugio guatemalteco en México

El refugio guatemalteco fue el más grande experimentado por México hasta hoy día. La población refugiada estaba formada por familias marginadas, indígenas y mayoritariamente monolingües. Cuando menos durante el primer año de la emergencia (1981), el gobierno mexicano no reconoció jurídicamente a los refugiados ni brindó la ayuda humanitaria que requerían los campamentos que albergaban cuando menos 100 mil personas. Ante la ausencia del Estado mexicano, fue la Diócesis de San Cristóbal (cercana a la Teología de la Liberación) la que brindó lo más indispensable, y formó el Comité Cristiano de Solidaridad, en el que participaron profesionistas de diferentes especialidades para enfrentar la emergencia. En julio de 1980 el gobierno mexicano creó la Comisión Nacional de Ayuda a Refugiados (COMAR) y ésta junto con el Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), se unieron al trabajo del Comité Cristiano de Solidaridad en el área de salud y alimentación, pero ignoró por completo la educación (Martínez, 2001).

Aunque la demanda principal de los refugiados era la del retorno colectivo a Guatemala, se acordó en marzo de 1991 que mientras se daban las condiciones para ello se impulsaría un proyecto de alfabetización. En Chiapas, por la dispersión de los 128 campamentos de refugio, se decidió organizar el trabajo en 5 zonas. En 1993 se trabajaba sólo en 85 campamentos con más de 7,000 mujeres; entre 1991 y 1993 se formaron 90 alfabetizadores que a su vez trabajaron con más de 1000 mujeres (Mamá Maquín, 1999, p. 27 y 32). Se capacitó a 400 promotores guatemaltecos en el manejo de los libros de texto obligatorios en las escuelas públicas del país (Baronet, 2011). El resultado -igual que en la política

⁶ El programa de educación estaba apoyado por el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, IGER.

indigenista de las décadas 50 y 60 - fue la formación de líderes comunitarios que hasta hoy funcionan como interlocutores entre las instituciones de gobierno y los integrantes de su comunidad.

Se buscó la profesionalización gradual de los promotores hasta obtener títulos de bachillerato pedagógico con la intervención de la SEP, en colaboración con la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Los efectos de entregar a las instancias gubernamentales los espacios de autogestión construidos a través de 16 años de refugio fue sumamente negativo; se perdieron los espacios de trabajo colectivo que son también espacios de reproducción cultural, generando al interior de las comunidades inmovilidad organizativa, de formación y el descrédito de los promotores formados por la Diócesis de San Cristóbal y las ONG. Así comenzó a diluirse lo que fue ejemplo de organización y toma de conciencia colectiva para otros mexicanos fronterizos en Chiapas⁷.

Entre 1993-1998 se realizó el retorno organizado y colectivo a Guatemala como resultado de las primeras negociaciones para alcanzar la paz. Y paralelamente al proceso de retorno, el gobierno mexicano ofreció la naturalización de todos aquellos que se negaran a regresar a su país de origen. Para ese momento, dos terceras partes de la población localizada en los campamentos de refugio eran niños nacidos en territorio mexicano (Ruiz, 2007).

Actualmente, a pesar de que las comunidades del refugio son reconocidas por la SEP como población indígena, los profesores oficiales que no son los promotores de los años ochenta, permiten únicamente el uso del español dentro del salón de clases, pues consideran que pierden autoridad ante el alumno si éste hace uso de un idioma⁸ que ellos no dominan. En cambio, otra realidad se observa entre la población retornada a Guatemala (pero formada en México) que continuaron su trabajo como promotores de salud y educación. Es el caso de las mujeres retornadas formadas por la organización Mamá Maquín, que han aprovechado la formación adquirida y continúan haciendo uso de los promotores en sus nuevas comunidades guatemaltecas.

Las CPR Y la población refugiada hoy día, visualizada por la etnografía

Hace apenas dos años las autoras estuvimos en ambos lados de la frontera en diferentes encuentros⁹. En el caso de las CPR en Primavera del Ixcán, pudimos observar como la educación seguía siendo un motor de resistencia desde ámbitos diversos. El equipo de maestros de Primavera sigue formándose,

7 Jan de Vos narra cómo el proceso refugio había sido ejemplo de organización para otros grupos mexicanos ubicados en la frontera de Chiapas, incluso sugiere una conexión entre el movimiento zapatista y el refugio guatemalteco. Se cree que por eso mismo en 1986 el gobierno mexicano buscó el traslado de 18 mil refugiados a los estados de Campeche y Quintana Roo, pero otro tanto se negó a ese desplazamiento a pesar de la promesa de entrega de tierras, y muchos otros que aceptaron terminaron por regresar a los campamentos de Chiapas de manera definitiva o mientras se lograba el retorno colectivo (2002, p. 321)

8 Se confirma en las entrevistas que los maestros de educación primaria, mantienen y reproducen la idea de que las lenguas kanjobal, acateka, mam, chuj, jacalteka, etc.; es decir, la de aquellos grupos mayas que se refugiaron en Chiapas, son lenguas "extranjeras".

9 Dossier INAH (2012). También hay que describir que la autoras estamos involucradas con la población de estudio, conmemorando actividades, escribiendo sobre sus historias e identidades y de alguna forma estamos implicadas en la búsqueda de la justicia social.

actualizándose y preocupados por hacer un nuevo instituto básico, bachillerato y módulos superiores, allá en un rincón de la selva, donde cada vez más comunidades -cercanas o lejanas- acuden para seguir sus estudios con mayor autonomía del Estado. Así mismo, la organización de mujeres anima a compañeras en su formación, de hecho, ya cursan el bachillerato y se organizan por regiones. La educación política perdura en sus vidas, en cada familia podemos recordar cada instante de la resistencia, se mantiene viva la razón de la organización comunitaria, así como la conciencia de la memoria histórica, y ahora la lucha contra los megaproyectos económicos (Muñoz, 2009).

Muchas de las organizaciones creadas a partir del refugio guatemalteco desaparecieron cuando ACNUR consideró terminada su labor con la población refugiada, pero otras han continuado realizando su trabajo. Sin embargo, la diferencia es sustancial entre lo que continúa haciéndose en México y el trabajo que ha seguido fortaleciéndose en Guatemala entre los retornados, y más entre la resistencia organizada como CPR. En esta última se refleja el orgullo cultural, y para la organización político-social continúan apoyándose en la red de promotores formados en México (retornados) y la clandestinidad (CPR). Esa red es la que hace falta fortalecer en México, pues el discurso intercultural no parece llegar a concretarse en el sistema de educación federal y estatal, y mientras tanto, las comunidades sufren el embate del racismo y la desmovilización social al interior de sus comunidades.

En el área maya -sea México o Guatemala- se ha visto que los proyectos de educación con impacto social son aquellos generados desde la autonomía, desde la creación de cooperativas y en este caso, desde la organización que respondía al conflicto armado. El proyecto político se mantiene en el Ixcán y es parte de la identidad. Éste proyecto se fortalece al buscar el desarrollo comunitario, también autónomo, y en la resistencia a los nuevos macroproyectos económicos de capital extranjero. La población organizada ya no confía en el Estado que fue su enemigo durante el conflicto armado, se han fortalecido desde sus propias identidades de resistencia, algunas tienen que ver con las nuevas condiciones políticas de Guatemala que sigue orillando a pueblos indígenas a la marginalidad y la devastación de sus recursos naturales, por lo que los actuales frentes de lucha tienen como objetivo cancelar los proyectos de construcción de hidroeléctricas y mineras que atentan contra la salud y el hábitat natural de los pueblos indígenas.

Conclusiones

Hemos presentado una breve fotografía etnográfica de ambos lados de la frontera maya, donde los sujetos se convirtieron en actores sociales a raíz de la guerra. En el caso Guatemalteco continúan defendiendo los espacios construidos en la selva, en la montaña, alejados de ciudades, donde se conserva una política educativa que busca la interculturalidad como modelo de referencia, pero que en el fondo, trabaja empíricamente desde la investigación-acción, retroalimentándose de la experiencia colectiva, reflexionando cómo pueden mejorar la educación comprometiéndose con su cultura y su historia.

En cambio, en México el sistema oficial no reconoce a los promotores de educación formados en el refugio. Estos se encuentran sobreviviendo en diferentes oficios o migrando a Estados Unidos para

sostener a su familia. Sólo algunos pocos, y por voluntad propia, continúan su labor mediante la enseñanza de la lectoescritura de su lengua. A pesar de los discursos oficiales que desde 2006 anuncian el surgimiento y aplicación de los modelos interculturales en la educación nacional, el desdén oficial hacia los promotores ha generado desmovilización, así como vulnerabilidad en estas comunidades que desconocen su derecho a la educación con pertinencia cultural.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, G. (1976). Estructura y función de los Centros Coordinadores. En *VVAA El Indigenismo en acción* (pp. 27-40). México DF: Instituto Nacional Indigenista.
- Baronnet, B. (2011). La educación en los campamentos de refugiados guatemaltecos en México. *II Congreso de Etnología y Antropología Social, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán*, 19-21 de septiembre.
- Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, 3 (6), 97-135.
- Bastos, S. (2008). *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/OXFAM.
- Bastos, S. y Camus, M. (1996). *Quebrando el silencio*. Ciudad de Guatemala: Flacso.
- De vos, J. (2002). *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950-2000*. México DF: Fondo de Cultura Económica / Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.
- Fernández, J. M. (1988). *Comunidades Indígenas y conflicto social en Guatemala*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Hernández, A. (2008). *Procesos contemporáneos de conformación de identidades indígenas en la frontera sur de Chiapas*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
- Korol, C. (2005). *Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones*. En http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/korol2_110705.htm (Descargado: 10/11/2006).
- Lewis, S.E. (2011). Retos y legados de los primeros promotores (as) bilingües en los Altos de Chiapas. *Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, 3 (5). México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Mamá Maquín (1999). *Nuestra experiencia ante los retos del Futuro. Sistematización del trabajo de las mujeres de Mamá Maquín durante el refugio en México y su retorno a Guatemala*. Chiapas, México: ACNUR-Mamá Maquín.
- Martínez, M.I. (2001). La Diócesis de San Cristóbal de las Casas y los refugiados guatemaltecos. Resultados de una estrecha y prolongada convivencia. *Revista Pueblos y Frontera*, 2, 75-89.
- Muñoz, P. (2009). De la violencia surge una cultura política de resistencia, las CPRs del Ixcán, que deriva en una participación estratégica desde las municipalidades, *Revista Pueblos y Frontera Digital*, 5 (8), 196-236. http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a09n8/art_07.html
- Muñoz, P. (2012). Reencuentro por la memoria histórica de las Comunidades de Población Histórica de las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán, una necesidad de mostrarse desde “¡la vida es lucha y se lucha siempre!”. *Diario de campo*, 9, pp.69-78, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia
- Pérez, M. y Argueta, A. (2013, en prensa). Jóvenes indígenas como promotores culturales: dos

- experiencias mexicanas (1951-1992). En M.L. Pérez y V. Ruiz (Eds.), *Interculturalidad(es) en jóvenes indígenas: educación y migración*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romano, A. (1976). Veinticinco años del Centro Coordinador Indigenista tzeltal-tzotzil. En VVAA *El Indigenismo en acción* (pp. 41-48). México DF: Instituto Nacional Indigenista.
- Ruiz, V. (2013). *Ser Mexicano en Chiapas. Identidad y ciudadanización entre los refugiados guatemaltecos en La Trinitaria, Chiapas*. México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

La etnografía como instrumento didáctico para una formación integral

Ángel Mario Jordi Sánchez, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, amjordi@upo.es

Beatriz Macías Gómez-Estern, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, bmacgom@upo.es

Introducción

Esta comunicación parte de la premisa de un intento de ruptura de la problemática disociación entre teoría y praxis en el ámbito educativo. El contexto de partida, el de la docencia universitaria de contenidos relativos a la interculturalidad, nos sirve para constatar la importancia que entraña el poner en valor la vivencia de la otredad, una vivencia que se plantea como herramienta básica de aprendizaje práctico. Consideramos que la aplicación del marco que impone el EEES deja aún muchas puertas por abrir en el abordaje de tal aprendizaje práctico, pues en buena medida se dirige hacia modificaciones formales que no plantean necesariamente cambios en la estructura del conocimiento.

Toca pues reforzar la atención hacia las implicaciones ontológicas y epistemológicas de la docencia entendida en términos prácticos y para ello consideramos que la experiencia etnográfica del alumnado, aún en términos introductorios y acotados, plantea indudables beneficios y retos. Con sugerir al alumnado la salida al campo, a la realidad social (a observar, a analizar...) se propone en primer término seguir una experiencia guiada de confrontación teoría-praxis: aplicar un guión, comprobar unas ideas teóricas en la práctica, en definitiva: “ver los conceptos en la calle”. Pero surgen también, en segundo término, indudables desafíos que provienen de adentrarse en el universo de la intersubjetividad, con todas sus consecuencias: desde la construcción de la “otredad” a partir del autoconocimiento a la experimentación de emociones, pasando por el desmontaje o la asunción de prejuicios propios y ajenos. Cómo organizar y sistematizar lo que es, en definitiva, una experiencia caótica de la cotidianeidad en un proyecto docente es uno de los principales desafíos que enmarca esta propuesta, de la que destacaremos algunas de sus potencialidades y límites devenidas de su puesta en práctica.

En nuestra presentación abordaremos nuestra propia experiencia como docentes e investigadores en el uso de la etnografía como instrumento al servicio de la innovación docente en el contexto

universitario. La asignatura que conjuntamente impartimos, “Etnicidad, migraciones y relaciones interétnicas” de tercer curso del Grado de Trabajo Social, funciona tanto de escenario para el uso con fines educativos de la etnografía como de fuente de reflexión en torno a los procesos de aprendizaje de nuestros propios estudiantes. Nos apoyamos en las tradiciones pedagógicas y psicológicas que defienden la idea de que el aprendizaje no es “auténtico” si no supone un cambio de posición en el sujeto que aprende con respecto al mundo físico y social que le rodea (Simons, 2000; Van Oers, 2005, 2006, 2007; Meijers y Wardekker, 2003). El aprendizaje es pues un proceso de transformación identitario, donde el Yo sufre una transformación tanto a nivel cognitivo como emocional (Worham, 2003, 2006). Mediante el uso de la etnografía, los estudiantes, además de adquirir técnicas como el diseño y uso de entrevistas, se enfrentarán a situaciones donde la “otredad” (componente necesario en los procesos identitarios) podrá emerger, por lo que la propia mirada de sí mismos se verá afectada, en términos de adscripciones culturales.

Partimos también de la intención de ruptura de las posible rigideces que se puedan observar en la actual estructuración de la docencia universitaria siguiendo los patrones derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que incorpora la praxis en las llamadas Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo, como complemento a las Enseñanzas Básicas. Dejamos aquí aparte el tema de los solapamientos que entre ambas partes puede y debe producirse (¿cuántas veces, de forma planificada o no, se han desarrollado prácticas en horarios de básicas y/o impartido conocimientos teóricos durante las prácticas?). La ineludible incorporación del conocimiento práctico en el perfil competencial del alumnado es uno de los puntos críticos (Zabalza, 2007) que exigen un punto de vista dinámico de la docencia y que puede llevar, como es este el caso, a la necesidad de sacar la clase práctica del espacio físico de esta, desarrollándola en otros tiempos y lugares, con otras lógicas.

En este empeño, nos preocupó desde el principio que ese “sacar la clase de su sitio” que implicaba la incursión etnográfica del alumnado no implicara una desconexión con los contenidos teóricos de la asignatura, hasta el punto de hacer “cualquier cosa”. (Martínez, 2007, p. 47). La conexión con estos contenidos suponía así para el alumnado afrontar un difícil reto. Sabemos que la teoría (es decir, para este caso, el conocimiento previo abstracto sobre la realidad, a partir de fuentes documentales) es el punto de partida, nos invita a reflexionar sobre lo que, por considerarse “obvio” o “natural” se simplifica o se invisibiliza. Sin teoría caemos en el riesgo de la simplificación. Ya Marcel Mauss (1974, p. 13), alejándose un tanto de la escuela etnográfica de Franz Boas, nos avisa de que “el joven etnógrafo que va a trabajar sobre el terreno debe estar enterado de cuanto se sabe sobre su materia, para poder sacar a la superficie, con su trabajo, lo que todavía se ignora”. Pero por otra parte, la teoría condiciona, reduce el campo de improvisación, cierra la puerta a los hallazgos de la serendipia. En este caso se optó por advertir a los estudiantes de algunos de estos últimos riesgos (no dar nada por hecho, olvidar en parte la teoría) pero dejando que tuvieran ese contacto con la realidad previa a partir del conocimiento que les proporciona las fuentes documentales. También es verdad que los/as alumnos/as se ven desabrigados/as sin este conocimiento, lo que se confirma en nuestra experiencia cuando comprobamos la cantidad de trabajos que desarrollan en los cuales el esfuerzo se concentra en la búsqueda y análisis de fuentes documentales y bibliográficas, fundamentalmente a partir de datos obtenidos de internet.

En estas condiciones ¿qué clase de incursión etnográfica pretendíamos requerir al alumnado? En primera instancia, se trataba de “acercarse a la realidad práctica”, pero no de cualquier modo. No hay que olvidar que el alumnado de estas asignaturas (trabajo social, educación social) tiene ya en su horizonte cercano competencial un acercamiento práctico, que desarrollará en entidades públicas o privadas en las que el contacto con el otro suele tener un claro carácter finalista, comúnmente dirigido a la intervención social o socioeducativa. En este contexto, una entrevista con un/a usuario/a, o una simple conversación, tienen el sentido de procurar la utilidad de un diagnóstico, o el de mejorar la acumulación de datos que, una vez analizados, guíen una posterior intervención. Se trata aquí, en cambio, de pensar la etnografía como una forma de acercamiento al otro desprovista en cierta medida de una orientación utilitarista, de modo que la información fluya de un modo más cercano y se den condiciones para que la intersubjetividad y la empatía broten para evitar en los encuentros etnográficos situaciones artificiales, mediadas. En definitiva, la cada vez más creciente orientación al empleo de las prácticas del alumnado universitario no debe cegarnos en conseguir el objetivo formador. Aparte de otras implicaciones, nos basamos en la paradoja que se manifiesta cuando, al salirse el alumnado en las prácticas de la aplicabilidad profesional en sentido estricto consigue adquirir competencias y habilidades que redundan en beneficio de dicha aplicabilidad.

Una última precaución en cuanto a la demarcación de la orientación etnográfica de esta experiencia se planteaba en cuanto a las limitaciones técnicas del alumnado, cuyo conocimiento de los métodos etnográficos no sobrepasaba, salvo excepciones individuales, el nivel introductorio. Optamos por la elección de una técnica como la entrevista en profundidad, que permitía al alumnado el poder desenvolverse con garantías mínimas dentro de la experiencia etnográfica. Sabedores de que ello no implicaba hacer etnografía, sino una pequeña parte de ella, intentábamos ser conscientes del riesgo metonímico (tomar la parte por el todo) del que no están exentos no pocas investigaciones y del que ya nos advierten Pujadas (2010).

Metodología

La experiencia que compartiremos en este documento ha sido llevada a cabo durante un curso académico con estudiantes de la asignatura de “Etnicidad, Migraciones y Relaciones Interétnicas” de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. En el curso 2012-2013 el número de estudiantes matriculados ha sido de 43 alumnos/as. La asignatura constaba de una parte teórica (3,6 créditos) y una práctica (1,4 créditos). La parte teórica de la asignatura se ha desarrollado con la lectura y comentario en clase de textos académicos donde se trabajaban conceptos como construcción de las identidades, etnicidad, migraciones, prejuicios, gestión de la diversidad cultural, etc. La parte práctica de la asignatura estaba enfocada a la ejecución de un informe donde se desarrollaba una temática a elegir en conexión con los contenidos teóricos de la asignatura, a partir de un caso real (como por ejemplo “mujeres latinas en EEUU”, o “inmigración china en España”). Los estudiantes se distribuyeron en grupos y se les proporcionó información sobre búsqueda documental, análisis de información y realización de una entrevista. El informe debía ser entregado en formato de documento de investigación, y presentado según los criterios comunes para exposiciones en congresos. En el informe los datos a analizar y relacionar con el marco teórico consistían en una entrevista a una persona que

viviera la temática tratada en primera persona. Se instruyó a los estudiantes para que realizaran la entrevista siguiendo las directrices de una entrevista etnográfica. Además de la incorporación de información en primera persona a su informe donde el resto de los contenidos son más descontextualizados y teóricos, pretendíamos, como comentamos en nuestra introducción, que la experiencia misma de la entrevista constituyera un ejercicio formativo tanto a nivel académico como experiencial para los estudiantes. Analizamos el nivel de aprendizaje de los estudiantes, por un lado como aplicación e ilustración de las ideas teóricas desarrolladas y por otro como experiencia de “alteridad” que pudiera cuestionar sus propios valores, prejuicios y asunciones. El número total de informes grupales analizados fue de 16.

Resultados

Con respecto a los aprendizajes procedimentales alcanzados por los estudiantes hemos encontrado referencias a estos en distintos momentos de los informes. En primer lugar consideramos que en la mayoría de las entrevistas los estudiantes procuran un ambiente distendido e informal en el trato con la persona entrevistada, buscando ambientes cotidianos para estas y conversaciones que se distancien de las situaciones típicas de recogida de datos formales. Con esto entendemos que esta premisa básica de la entrevista etnográfica ha sido aprehendida por el alumnado, tal y como podemos ejemplificar con la siguiente ilustración.

“La entrevista ha tenido lugar en un bar, después de comer. Después, hemos salido a la terraza a fumar un cigarrillo, hemos hablado de otros temas, y le hemos explicado un poco la finalidad de la entrevista y de nuestro trabajo. Nuestra intención era crear un ambiente informal para romper el hielo. Intentamos así que Ibrahim empezara a hablarnos un poco de su país, de su situación política, económica y cultural”. (Extracto del apartado de Metodología en informe)

También en el ámbito de los aprendizajes procedimentales adquiridos por el alumnado encontramos que desarrollaron la capacidad de revisar sobre la marcha tanto las preguntas como el devenir de la entrevista, en función de cómo se desarrollara la misma in situ. En todos los casos llevaban un guion de la misma, pero en la mayoría de las ocasiones este guion se ve transformado y reformulado durante la ejecución según la persona entrevistada reaccione a las preguntas. Las reformulaciones de las cuestiones son comunes, así como las desviaciones del tema principal también con el fin de lograr cercanía y personalización de la experiencia y de esa manera obtener información relevante. Podemos observar esta tendencia en el siguiente ejemplo.

“Hemos comprobado que se deben reformular preguntas concretas en ciertos momentos en los que la persona entrevistada no entiende lo que se le está preguntando” (Extracto de apartado de conclusiones)

P: Ahora mismo estás soltera, ¿no?

R: Me voy a casar dentro de nada, en junio.

P: ¿Sí? Estás nerviosa? Ya queda muy poquito.

R: Sí, bueno, un poco... porque vestirme de novia es algo que me hace mucha ilusión.

P: Entonces se te ve muy contenta por casarte.

R: Sí, sobre todo porque vamos a tener más privilegios y eso. También es bueno para la niña y para el bebé que viene en camino (...). Viene aquí toda mi gente de allá, toda la familia de mi futuro esposo...” (Fragmento entrevista en informe)

El tercer aspecto relacionado con los aprendizajes procedimentales que quisiéramos señalar tiene que ver con la debilidad técnica del alumnado como uno de los retos que ellos mismos reconocen afrontar. En principio, la reacción a lo que es o debe ser la técnica apuntada para un trabajo de este tipo (una entrevista en profundidad) destaca por una cierta despreocupación precisamente por la profundidad. Esto se traduce tanto en debilidades de planificación previa como en la propia ejecución (reconocidas explícitamente o no), resaltando por ejemplo, la escasa duración media de las entrevistas, en torno a 20-30 minutos. Por otra parte y paralelamente, pueden reseñarse estrategias adaptativas ante las dificultades y retos técnicos afrontados. Si bien en algunos casos ha habido cierto conformismo ante el hallazgo de respuestas cortas o evasivas de los entrevistados, en otros ha habido una actitud más positiva hacia el aprendizaje rediseñando en parte el proyecto. Así en algunos trabajos se han realizado nuevas entrevistas, a iniciativa de los propios estudiantes, al comprobarse que la entrevista en principio planteada había fracasado (entrevistas a personas que daban poca información, o con dificultades de expresión, etc.).

En cuanto a los aprendizajes actitudinales del alumnado, donde perseguíamos que la experiencia formativa no se quedara en lo estrictamente técnico y procesual, sino que alcanzara lo experiencial, queremos señalar dos aspectos hallados en los informes de los estudiantes. En primer lugar, hemos encontrado algunas evidencias del cumplimiento de nuestro objetivo formativo de lograr la empatía o intersubjetividad entre entrevistadores y entrevistados. Observamos que cierta huida por parte del alumnado de la entrevista técnica, fría, es un argumento común en el desarrollo de estas experiencias. Ello se explica no sólo porque se acercan más a aquellos que se conocen previamente, sino también por la constatación de que la información suministrada es más profunda, fiable y densa. En los siguientes ejemplos mostramos este aspecto:

“Gracias a la entrevista y el trabajo realizado hemos aprendido aspectos y patrones culturales de un pueblo que ha tenido tanta influencia a lo largo de los siglos y ha aportado tanto a la humanidad, indiferentemente de la época de la que se hable. Este hecho nos demuestra que no se puede prejuzgar a los ciudadanos de un país tan diverso por las acciones de unos pocos. Siendo la China una cultura tan desconocida y estereotipada en nuestro país” (Fragmento de apartado de “conclusiones” de informe).

“En conclusión a este trabajo, tras analizar los contenidos de la asignatura y la entrevista realizada al joven camerunés, podemos decir que ser inmigrante es una complicada experiencia a la que una persona puede verse enfrentada. Supone un alejamiento y/o pérdida de la cultura propia, las redes sociales y las posesiones de que se dispone en el lugar de origen” (Fragmento de apartado de “conclusiones” de informe).

Finalmente, y también en el ámbito de los aprendizajes actitudinales, podemos observar reflexiones sobre la ruptura de prejuicios propios, como consecuencia de la interacción con un “alter” y la vuelta a el cuestionamiento de los propios esquemas. La siguiente ilustración es muestra de esta observación.

“Cuando realizamos la primera entrevista creíamos haber desenmascarado las tareas, tradiciones, rituales y en resumen el día a día de una “verdadera mujer gitana”, ya que caíamos en el error de pensar que por residir en un barrio obrero, sin apenas recursos y con un nivel socioeducativo bajo, automáticamente uno/a es más puro, es decir, más gitano y por lo tanto para nuestra investigación solo una mujer perteneciente a dicho ambiente podría proporcionarnos información valiosa.

Una vez visualizamos la entrevista de Antonia Reyes comprendimos que para ser una mujer gitana no hay que realizar ciertos rituales ni acatar antiguas normas, basta con sentirse gitana e identificarse como tal sin que esta condición entorpezca o dificulte el desarrollar otras actividades, que antaño las mujeres gitanas no llevaban a cabo como el poder elegir no casarse o no permanecer virgen hasta el matrimonio, estudiar o simplemente contribuir económicamente al sustento de la familia”

Resumiendo, en los informes encontramos evidencias tanto de aprendizajes procedimentales y técnicos relacionados con la realización de una entrevista etnográfica como donde se constatan ciertas incursiones en el propio “yo” de las experiencias vividas.

A la hora de resaltar los aprendizajes de la experiencia, destaca la tendencia, cuando el empeño es analizar la otredad, de tender a la comparación explícita o implícita con el nosotros. Este es un punto especialmente crítico, que puede llevar desde a razonamientos simplistas a esfuerzos analíticos más elaborados.

Con respecto a los aspectos a desarrollar, uno de los retos a afrontar es el de la superación de la inercia del trabajo de documentación bibliográfica, de manera que éste eclipse los esfuerzos dedicados al trabajo etnográfico. Si bien optamos por la importancia del primero, observamos ciertos prejuicios del alumnado hacia la fiabilidad o validez del discurso oral como fuente de información de cara a la construcción de resultados de investigación consistentes. Romper la máxima implícita de que “lo que dicen los libros siempre es más válido de lo que me cuentan en la calle” es un reto que cuesta superar, sumado a una vinculación excesivamente directa o automática con el marco teórico integrado en la asignatura.

Referencias bibliográficas

- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México, D.F: Trillas.
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.
- Meijers, F. y Wardekker, W.L. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 149-167.
- Pujadas, J. (coord.). (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. En G. Straka (ed.), *Self-learning*. Münster: Waxmann.
- Van Oers, B. (2005): The potentials of imagination. *Inquiry*, 24 (4), 5-18.
- Van Oers, B. (2006). An activity theory approach to the formation of mathematical cognition: developing topics through predication in a mathematical community. In J. Maaß. & W. Schlägmann

- (Eds.), *New mathematics education research and practice* (pp. 113-139). Rotterdam: Sense Publisher.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: The relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (3), 299-312.
- Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13, 1-22.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Los adolescentes de Barcelona y la experiencia de la lectura

Isabel Travancas – UFRJ/Brasil/Grafo-UAB/España, isabeltravancas@yahoo.com

Introducción

Mediante este artículo tengo el objetivo de dar a conocer una investigación que se encuentra actualmente en marcha y que trata de los adolescentes y la lectura, en la ciudad de Barcelona. La misma forma parte de una investigación más amplia y de tipo comparativa entre adolescencia y lectura en Río de Janeiro (Brasil) y Barcelona (España). La primera parte de este estudio se refiere a los jóvenes brasileños y la llevé a cabo en 2012. La propuesta en 2013 es hacer algo semejante en Barcelona.

El punto de partida de este trabajo fue investigar cuál era la relación de los jóvenes de 13 a 17 años, de dos ciudades distintas, con el libro, teniendo en cuenta la afirmación que circula de que casi no leen y de que están más volcados a las nuevas tecnologías: computadoras y celulares. Por otro lado, me llamó la atención el hecho de que los libros para jóvenes como *Harry Potter* y la serie *Crepúsculo* hayan vendido millones de ejemplares en los dos países.

Para el desarrollo de la investigación, seleccioné adolescentes de cinco escuelas públicas y privadas de aquellas dos ciudades e intenté configurar un panorama diversificado en términos de origen y de clase social. Decidí que mi investigación se centraría en los adolescentes, teniendo en cuenta la afirmación de Pierre Bourdieu (1983) de que las divisiones entre las edades son arbitrarias y de que la juventud, así como la vejez, no es dada, sino construida socialmente en la lucha entre viejos y jóvenes. Ya no es posible pensar en juventud, sino en juventudes, ni en adolescencia, sino en adolescencias, por lo que los estudiantes pueden ser vistos como un segmento de esta categoría más abarcadora.

Por otro lado, la adolescencia, como fase de transición dentro de un ciclo más amplio de transición, la juventud, hace que nos deparemos con muchos cuestionamientos. Se trata de un período de descubrimientos: sexuales, intelectuales, afectivos, profesionales. El psicoanalista Contardo Calligaris (2000) afirma que “en otras culturas lo equivalente a la adolescencia es un rito de iniciación, el cual,

eventualmente, puede ir acompañado de pruebas. Por más duras que estas puedan ser, siempre serán más soportables que la indefinida moratoria moderna”. Para él, la moratoria de la adolescencia en las sociedades occidentales modernas es consecuencia de las diversas indefiniciones como, por ejemplo, qué es un hombre, una mujer o un adulto. Calligaris define al adolescente como “alguien cuyos sentimientos y comportamiento son obviamente reactivos, de rebeldía hacia una moratoria injusta; alguien que tiene el inexplicable deber de ser feliz por el hecho de vivir una fase de la vida idealizada por todos; alguien que no sabe ni cuándo ni cómo podrá salir de la adolescencia”.

El presente estudio encuentra motivación en el hecho de que para algunos jóvenes de los dos países trabajados, el libro no es una fuente de entretenimiento, de diversión o placer, sino algo tedioso, aburrido e íntimamente relacionado a la enseñanza y al deber escolar.

Esta investigación –que se encuentra en pleno desarrollo– se divide en dos etapas principales. La primera consiste en la ida a las escuelas, previamente contactadas, en las que se aplica un cuestionario con preguntas básicas y simples sobre lectura, hábitos y gustos. La última pregunta indaga al joven si tendría interés en participar de la segunda etapa de la investigación, basada en entrevistas. Hasta el momento actual, dichas etapas ya han sido realizadas en dos escuelas y en otras dos instituciones solo se aplicó el cuestionario. Estas dos últimas escuelas aún no confirmaron una fecha posible para la realización de las entrevistas. Por otra parte, en la quinta y última escuela todavía no se ha dado inicio a la investigación.

La entrada en campo

Por el hecho de tratarse de una investigación comparativa entre adolescentes de Río de Janeiro y de Barcelona, el trabajo de campo en la ciudad española presentó muchas diferencias, comenzando por el hecho de que la investigadora es extranjera y que, por lo tanto, no domina los códigos culturales de dicho universo.

En Río de Janeiro mi presencia en las escuelas fue posible gracias a mi red de relaciones personales. En varias escuelas fue fácil entrar para realizar la investigación. No hubo burocracia ni tampoco necesidad de contacto previo con la dirección de la escuela. Todo se llevó a cabo por intermedio de alguna profesora. En Barcelona el proceso fue más lento y complejo. La primera escuela en la que me presenté había sido indicada por mi supervisora, quien ya tenía contactos en la misma. Allí el proceso fue rápido. La escuela evaluó el cuestionario, hizo sugerencias y al final me preguntó qué podría dar a cambio de realizar la investigación en su institución. Esto me sorprendió, ya que en ninguna escuela brasileña me habían hecho esa exigencia. En una escuela simplemente me pidieron conocer los resultados de la investigación. Propuse, entonces, exponerles a los profesores los principales resultados de la investigación, pero esto no pareció suficiente, por lo que ofrecí dar una “clase sobre Brasil” en los cursos en los que aplicaría el cuestionario. La idea agradó y hasta el momento ya di clase en dos escuelas.

Entre ese primer contacto y algunos correos electrónicos dirigidos a otras escuelas, transcurrieron dos meses en que la investigación no avanzó. Pero la situación cambió cuando mi tutora decidió

comunicarse personalmente con el área de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. Fue entonces que todo comenzó a agilizarse. Una coordinadora me recibió y en seguida me propuso una lista de escuelas con las que tenía mayor contacto. Elegí cuatro, las cuatro que faltaban para mi investigación.

A partir de ese momento comencé a escribirles a las escuelas para presentarme, combinar las visitas, la aplicación de los cuestionarios y la realización de las entrevistas. Todo ese proceso fue lento y bastante burocrático, lo que demuestra cómo las escuelas están muchas veces “enyesadas” en sus horarios y actividades, y esto dificulta enormemente la realización de investigaciones en dicho universo.

En cada una de las escuelas la relación fue diferente. Algunas concordaron con que yo fuera a la escuela, entrara en los cursos, presentara el trabajo, conociera un poco a los alumnos y aplicara el cuestionario. Considero este dato importante aunque ya no me parezca tan fundamental. Para mí era una forma de ir entrando en ese ambiente, de conocer el lugar, a los profesores y a los alumnos. Ver cómo reaccionaban, qué dudas tenían sobre las preguntas del cuestionario, entre otras cosas. Otras escuelas me pidieron que dejara los cuestionarios y que volviera más tarde a buscarlos. No era lo que prefería, pero entendí que el tiempo era escaso y que esa medida les facilitaba el trabajo. Además, esa situación me recordó diversos estudios de antropólogos que hablan de la negociación con los “nativos” (del Olmo, 2010). En definitiva, era algo que podía aceptar. Lo que no aceptaría, por ejemplo, era que los profesores me dijeran qué alumnos debían ser entrevistados, lo que, de hecho, sucedió más tarde. Era fundamental que los jóvenes participaran de la entrevista porque lo deseaban y no por “orden” del profesor. Surgieron, entonces, las categorías “buen alumno”, “alumno lector” que tanto valoran la escuela y los profesores. Siempre puse de relieve que mi investigación era sobre la experiencia de los adolescentes con la lectura y que me interesaba mucho oír a los no lectores, cosa que hice.

En relación al cuestionario y a las modificaciones que se le hicieron teniendo en cuenta el contexto de Barcelona -como incluir calle, barrio, nacionalidad-, fue muy importante ver las dudas que surgían a la hora de responderlo. Y si incluir el ítem nacionalidad fue significativo, dado que Barcelona es una ciudad con un alto grado de emigrantes, por otro lado fue interesante darse cuenta de que muchos españoles de Cataluña no sabían qué poner en dicho ítem. Dudaban entre poner Cataluña o España.

Otro punto incluido en el cuestionario fue la lengua y esto se hizo por dos razones. La primera se debe a que Barcelona es una ciudad bilingüe en la que se encuentran presentes el catalán y el castellano. La segunda es que como hay muchos extranjeros era importante saber en qué lengua se comunicaban mejor y en qué situaciones: en casa, en la escuela, en la calle. Y también con qué lengua preferían leer.

Vale destacar que, en un principio, los cuestionarios fueron pensados para ser un elemento de acercamiento hacia esos jóvenes y una posibilidad de organizar un grupo de entrevistados. Posteriormente decidí que esos datos cuantitativos merecían ser mejor analizados. Un experto en estadística haría un análisis de los mismos y construiría un informe con los respectivos gráficos y porcentajes de hombres y mujeres, de nacionalidades, de a cuántos les gusta leer, entre otras informaciones.

Una primera lectura de las entrevistas

Hasta el presente realicé siete entrevistas con adolescentes de dos escuelas públicas de barrios distintos, todas ellas fueron hechas en grupo y en horario escolar. Las reflexiones que expondré a seguir sobre dichas entrevistas fueron muy influenciadas por dos trabajos que, a mi ver, son una referencia para los estudios sobre la lectura. Se trata de las investigaciones de la socióloga brasileña Éclea Bosi (2009), *Cultura de massa e cultura popular – leituras de operárias*, y de la antropóloga francesa Michéle Petit (2008), *Os jovens e a leitura*. La primera es una investigación realizada en 1972 con mujeres operarias de una fábrica de San Pablo y la segunda, un estudio hecho a comienzos del siglo XXI, con jóvenes de barrios urbanos marginalizados de Francia.

Como las entrevistas individuales realizadas en Río de Janeiro “rindieron” poco, porque los jóvenes, en general, no hablaban mucho, no recordaban muchos detalles o se intimidaban con una profesora universitaria de 50 años, decidí que en Barcelona las haría en grupo y realmente fue mucho más productivo. Los adolescentes se sintieron más a gusto, más relajados para hablar, para bromear, por lo que se relacionaron bastante. Quisiera destacar que en una de las escuelas más de 40 estudiantes quisieron ser entrevistados.

Este hecho me parece ser un buen punto de partida para interpretar sus testimonios. Estos jóvenes quieren ser oídos y tienen mucho que decir. Muchas veces comenzaban la conversación diciendo que les gustaba ayudar, participar y que por eso aceptaron responder el cuestionario y hacer la entrevista. Otros decían que les gustaba leer y que creían que la conversación podía ser interesante. Llamo la atención hacia este aspecto porque durante las charlas me fui dando cuenta de que en el día a día escolar tienen poco tiempo y espacio para decir lo que piensan y lo que sienten. Están en la ESO o en el Bachillerato, con una carga horaria extensa y muchos deberes. Varios comentaron que durante el fin de semana también estudian mucho.

Es importante destacar que el contexto escolar de Barcelona es bastante peculiar en relación al resto de España, y más aún en relación a Brasil, ya que al recibir los cuestionarios pude ver la cantidad de nacionalidades diferentes que había en las dos escuelas. Había más de 20 nacionalidades. Es decir, las escuelas reciben mucha influencia de esta realidad multicultural y lingüística. Había indúes, colombianos, polacos, brasileños, cubanos, pakistaníes, ecuatorianos, marroquíes, etc. Este universo provocó una realidad escolar más compleja y con más dificultades, comenzando por la lengua. En las entrevistas se hizo evidente que los adolescentes de origen latinoamericana, a pesar de poseer un acento y un vocabulario diferentes, tienen mucha más facilidad, puesto que conocen y hablan el castellano. Lo mismo sucede con sus padres. Esto no ocurre, en cambio, con los indúes, por ejemplo. Ellos necesitan aprender una nueva lengua y muchas veces, aun después de un tiempo en la ciudad, sus padres – sobre todo las madres– siguen sin leer ni hablar castellano o catalán.

El catalán es otro aspecto importante de la investigación. De manera general, los estudiantes son bilingües, es decir, dominan las dos lenguas, pero el catalán es la lengua obligatoria en la escuela. Sin embargo, cuando precisan elegir una lengua para leer o escribir, la mayoría prefiere el castellano. Esto es lógico en estudiantes hispanohablantes. Por otro lado, estuve con un grupo de adolescentes

en un campamento a las afueras de Barcelona, que reunió jóvenes de toda Cataluña, ocasión en la que se evidenció que realmente es el catalán su primera lengua y no, en cambio, el castellano. Esto porque había muchos jóvenes que a veces tenían dificultades en expresarse en dicha lengua, ya sea oralmente o por escrito, al comunicarse conmigo, que no hablo catalán y lo entiendo poco.

Dentro de este universo de adolescentes, hay, en general, lectores y no lectores. La mayoría de los entrevistados afirmó que le gustaba leer y sin duda el tener padres, madres y abuelos que les contaban historias cuando niños ha sido un pilar –no determinante pero sí de gran influencia– de ese ambiente lector en casa.

Leer en la cama, en el ómnibus, en la biblioteca, en la calle. Son variados los lugares en donde se puede leer, pero la casa, y en especial el propio cuarto, es el lugar preferido de casi todos los jóvenes. Percibir la lectura como un acto individual que se produce en un ambiente de intimidad, me recuerda los textos del historiador Roger Chartier (1994) sobre las transformaciones sufridas por la lectura a lo largo del tiempo. Si en la Edad Media era colectiva, en voz alta e intensiva, al final del siglo XVIII pasaría a ser un acto individual, silencioso y extensivo.

Cuando les preguntaba si leían en el metro u ómnibus, la mayoría respondía que vivía cerca de la escuela y que hacía muchas cosas en su barrio. La biblioteca del barrio es, para algunos, un lugar de estudio, un lugar para hacer los deberes y buscar libros. Según sus testimonios, sería más un punto de encuentro que un lugar de lectura. Son pocos los que no tienen el carné de la biblioteca, lo que comprueba el alto índice de interés en usar los servicios de la biblioteca pública de Barcelona.

Para estos jóvenes, cuando la lectura es vista de manera positiva es porque se relaciona a la idea del placer. Una estudiante dijo: “*la lectura es como un mundo... y cuando lees, viajas, viajas sin pagar*”. Paralelamente a esto, la lectura aparece como algo necesario, útil. Por medio de ella se aprende vocabulario, se aprenden cosas, ayuda a escribir correctamente. De los comentarios de los jóvenes se desprende que ellos son concientes de la importancia de leer, pero no a todos les gusta hacerlo.

Y en este punto vale mencionar otro dato de interés que surge de los propios testimonios: la idea de obligación. Casi todos ven la lectura como un problema cuando es obligatoria y la escuela es el mayor instrumento de imposición de la lectura. Aquí entran muchos aspectos. La escuela es la institución de enseñanza por excelencia y tiene un rol a cumplir. Una de sus funciones es enseñar a leer y escribir. Los jóvenes reconocen la importancia de la escuela y de la necesidad de leer, pero muchos resisten o no están de acuerdo con los libros que la institución elige. Al principio generalizaban diciendo que la mayoría de los libros pedidos eran aburridos o poco interesantes, sin embargo, de a poco fueron recordando autores que les gustaban y que habían conocido por medio de la escuela. Muchos calificaron el *best-seller* de Maité Carranza, *Palabras envenenadas*, como un libro inolvidable.

Estos jóvenes, a pesar de todas sus distinciones de nacionalidad, lengua, clase social o religión, en general comparten una ideología que está muy presente en las sociedades complejas contemporáneas: el individualismo (Simmel, 1971). Y la ciudad, principalmente las grandes ciudades, como Río de Janeiro y Barcelona, es un *locus* privilegiado para el individualismo o los individualismos. Dicha ideología enfatiza y valora la individualidad, las opciones personales, la subjetividad, y todo aquello

que representa un distanciamiento de este conjunto de valores es, muchas veces, visto como una restricción. En este sentido, puedo afirmar que los estudiantes ven a la escuela como un espacio de contención de sus individualidades y gustos personales.

Consideraciones finales

Este pequeño texto recoge los primeros datos de una investigación que se encuentra en marcha. Es por ese motivo que no puedo hablar de conclusiones, sino de primeras impresiones a partir de los cuestionarios aplicados y de las entrevistas realizadas.

Los cuestionarios señalaron que en las escuelas de Barcelona existe diversidad cultural, complejidad lingüística y la presencia de la lectura en la vida de los adolescentes, en sus diferentes formas. Puede tratarse de textos de internet, novelas, artículos periodísticos sobre deporte. Los cuestionarios también muestran que estos jóvenes leen y que a muchos les gusta hacerlo, contrariamente a lo que afirman algunas escuelas.

Las entrevistas ayudaron a complejizar y profundizar aspectos surgidos en los cuestionarios. Se hizo evidente que el castellano es la lengua preferida de gran parte de los hijos de emigrantes y que los estudiantes a los que les gusta leer, los que son lectores, tienen padres que leen y que los estimulan a leer.

En los testimonios, la escuela aparece como un elemento de gran importancia y al mismo tiempo objeto de muchas críticas. En primer lugar por no haber en ella espacio para la discusión ni para que los jóvenes puedan participar de la elección de los libros obligatorios. En segundo lugar, por la idea de obligación, a la que los adolescentes se resisten a aceptar, por verla como algo negativo.

Referencias bibliográficas

- Bosi, E. (2009). *Cultura de massa e cultura popular. Leituras operárias*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. MarcoZero.
- Calligaris, C. (2000). *Adolescência*. São Paulo: PubliFolha.
- Chartier, R. (1994). *A ordem dos livros*. Brasília:UNB.
- del Olmo, M. (2010). *Dilemas éticos en antropología*. Madrid: Trotta.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editorial 34.
- Simmel, G. (1971). *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago Press.

El juego popular en la infancia y la adolescencia

Un estudio etnográfico a través de las edades

Apolinar Varela, Universidade da Coruña, apolinar.gvarela@udc.es

Mar Rodríguez Romero, Universidade da Coruña, mar.rromero@udc.es

Introducción

Nuestro trabajo investiga el juego popular como elemento socializador en la niñez y en la adolescencia de informantes de diversas generaciones, que conviven en una población pesquera de A Costa da Morte, en Galicia. Estudiamos los juegos que se practican, dónde y cuándo se practican y cómo se transmiten entre las generaciones. Aplicamos el concepto de generación considerando que no solamente establece una relación de conexiones entre el tiempo social e individual en la historia, sino que permite aproximarse a la identidad como mecanismo de construcción de relaciones temporales entre lo individual y lo colectivo (Abrams, 1982, como se citó en Leccardi y Freixa, 2001).

El estudio del juego está impregnado de la misma diversidad que caracteriza al juego en sí mismo (Sutton-Smith, 2006). Las retóricas que acompañan el análisis del juego dependen de las disciplinas científicas desde las que se produce. Las ciencias vinculadas a la educación y la sociología contemplan el estudio del juego como un fenómeno de adaptación o contribución al crecimiento, el desarrollo o la socialización de los individuos. Es importante desvelar esta narrativa implícita para poner de manifiesto el sistema de valores más amplios en los que casi siempre subrepticamente se inscribe la investigación sobre el juego (Sutton-Smith, 2006). Este es el enfoque que coincide con la retórica del juego como progreso que identifica el juego, sobre todo en la infancia, vinculado más directamente con el desarrollo y menos con la diversión. La perspectiva educativa y socializadora del juego está presente en la concepción histórico-cultural (Elkonin, 2003) que explica como el juego está directamente relacionado con la sociedad y su aparición se produce cuando el niño/a deja de formar parte de los medios de producción de su comunidad. Esta perspectiva podría complementarse con la idea del juego como mecanismo enculturador (Sutton-Smith y Roberts, 1981).

Dentro del heterogéneo y, a la vez, ambiguo campo del juego (Sutton-Smith, 2006), nos hemos ceñido a una faceta más acotada que se denomina juego popular, aunque no está exenta de diversidad.

Este tipo de juego puede definirse como: “aquel juego nacido en el seno de una determinada comunidad para dar satisfacción a sus necesidades lúdicas, necesidades inevitablemente marcadas por su modo particular de vida” (Veiga, 1998, p 32). Existe cierto litigio entre la denominación de juegos populares y tradicionales que no vamos a abordar. Optamos por una posición unificadora: “los juegos representativos en una zona o época determinada los vamos a denominar juegos populares y/o tradicionales, en función de si combinan representatividad (muy practicados) con temporalidad (proceso de transmisión entre diversas generaciones o grupos de personas” (Lavega, 2000, p. 31).

Dado que el termino juego popular está ampliamente aceptado y permite referirse a los juegos de producción comunitaria, que son el objeto de estudio de nuestra investigación, usaremos esta denominación para los actividades lúdicas que se practicaron y practican con gran difusión en la comunidad estudiada según son relatadas por las distintas generaciones estudiadas y que podemos rastrear a lo largo de cierto periodo temporal que coincide con la el comienzo de la guerra civil en la década de los 30 hasta los comienzos del siglo XXI, con independencia de que se hayan mantenido en todas las generaciones estudiadas.

Considerando las siete retóricas que identifica Brian Sutton-Smith (2006) en el estudio del juego, la caracterización del juego popular está vinculada a la retórica del juego como identidad, que se aplica generalmente a las celebraciones comunitarias que ocurren cuando la tradición lúdica es vista como un medio de confirmar la identidad y el poder de una comunidad de jugadores.

En nuestra investigación registramos las diversas experiencias lúdicas que practican sujetos de diferentes generaciones, así como las formas en que son transmitidas entre sujetos de diferentes edades o grupos sociales. Considerando la diversidad de escenarios del juego (Sutton-Smith, 2006) describimos los espacios en los que se producen dichas actividades lúdicas mostrando las variaciones que dichos escenarios han sufrido a lo largo del tiempo y cómo estos cambios afectan a la práctica de las actividades lúdicas.

Fuentes de información

Para aproximarnos a una mejor comprensión del “todo local” (Díaz de Rada, 2003, p. 241) empleamos diversos procedimientos de recogida de datos, entrevistas, un relato autobiográfico, análisis de documentos fotográficos y observación.

Las fuentes orales fueron informantes seleccionados según edades y perfiles, considerando las modificaciones sociales que han permitido el alargamiento de la juventud y el retraso de la edad adulta. Tomando como punto de partida la generación que se corresponde con la de los abuelos, se ha trabajado con un sujeto de 76 años, la generación de los padres con sujetos de 50 y 45 años, la de sujetos jóvenes de 36 y 30 años, y la adolescencia con una informante de 13 años, que cierra el barrido cronológico de los entrevistados. Empleamos las entrevistas etnográficas (Gúber, 2001) con cuatro de los informantes y en una ocasión la entrevista semiestructurada (Flick, 2004) para adaptarnos a la edad de la informante, una persona adolescente.

Un relato autobiográfico refiriendo las vivencias de uno de los investigadores, natural de la localidad estudiada, que encajaba dentro del barrido cronológico que realizamos en la investigación, nos permitió capturar las propias experiencias del etnógrafo en el campo (Pujadas, 2000).

Los documentos fotográficos y audiovisuales constituyen otra de las fuentes de información utilizadas. Las fotografías se han utilizado por ser una fuente de información tan fiable como otras y por la facilidad que ofrecen para ser agrupadas temporalmente en temáticas diversas (Curry y Clark, 1983). Las fotografías nos permiten aproximarnos a momentos históricos que de otra manera sería imposible documentar. Incluyen un componente dinamizador ya que permiten al espectador ver y comprender el pasado de una manera sencilla y directa. La digitalización de parte del archivo fotográfico del Ayuntamiento de Malpica ha simplificado el acceso a un número considerable de fotografías de escenarios de juego. Tras revisar alrededor de 300 fotografías se han seleccionado 10 documentos fotográficos, que muestran uno de los escenarios de juego claves, revelados en las entrevistas: el puerto local. Por tanto se ha aplicado el criterio de selección de caso crítico (Patton, 1990).

La realización de vídeos de las observaciones de las actividades lúdicas vinculadas a los espacios del puerto y las playa durante un mes, como los juegos acuáticos portuarios y los juegos playeros actuales, ha completado el proceso de obtención de datos de un modo aproximado a la etnografía visual (Pink, 2007a).

Metodología

Para la entrada en el campo negociamos con los informante a través de acuerdos verbales (Stake, 1998). Considerando la pertenencia de uno de los investigadores a la comunidad estudiada se ha optado por actuar como un “nativo marginal” (Hammersley, 1994, p. 128), intentando hacer posible el “extrañamiento” (Velasco, 1997, p. 216). Para las grabaciones en vídeo de actividades en lugares públicos se mantuvo una actitud respetuosa con los protagonistas de las imágenes adoptando diversos roles que se describen posteriormente.

Los informantes fueron seleccionados atendiendo al tramo de edad que representaban y usando el criterio de conveniencia (Patton, 1990, como se citó en Flick, 2004, p. 83). Para la realización de las entrevistas etnográficas se elaboraron fichas de registro (Flick, 2004). Se trabajó con tres líneas temáticas diferentes para estimular el relato de sus experiencias lúdicas según el perfil diferencial de cada informante. Cada entrevista estaba organizada con cuestiones introductorias, temáticas y de valoraciones personales (Kvale, 2011) al objeto de capturar la riqueza de las vivencias lúdicas.

El análisis del material transcrito se realizó tomando como referencia la codificación temática (Flick, 2004). Primeramente realizamos una codificación abierta (Flick, 2004) y, posteriormente, aplicamos la codificación selectiva (Flick, 2004). Así se facilitó el control cruzado de los datos de las diferentes fuentes de información. Finalmente las categorías teóricas (Maxwell, 2005) nos han permitido desarrollar los temas inferidos del proceso de análisis. Nos apoyamos en la técnica del “memoing” (Miles y Huberman, 1994, p. 70) y elaboramos diferentes tipos de cuadros de doble entrada para presentar los datos (Miles y Huberman, 1994).

Los documentos fotográficos fueron analizados teniendo en cuenta la competencia iconográfica, narrativa, estética y enciclopédica que manifiesta Vilchez (1987). Primero realizamos fichas de registro y clasificación partiendo del Manual de Procedimiento para la Catalogación de Documentos Patrimoniales Históricos y Etnográficos de Astudillo (2010). Para el análisis de cada una de las fotografías aplicamos la denotación es decir, una descripción del contenido de la fotografía (Lara, 2005). A continuación mediante una narración visual cíclica (Castiñeiras, 1998) agrupamos las fotografías en una serie sobre el mismo escenario, el puerto local en diferentes momentos temporales. En el proceso de análisis de este espacio partimos de la lógica externa (Parlebas, 2001). Es decir, consideramos la influencia sociocultural que existe en los juegos populares y la relación que entablan con el entorno (Lavega, 1997).

Optamos por combinar diferentes tipos de observaciones y roles, nos decidimos por las observaciones de tipo no intrusivas (Angrosino, 2012) y en otros momentos asumimos un rol de observador-como-participante (Angrosino, 2012). También nos apoyamos en la técnica de “Walking with video” (Pink, 2007b, p. 245) para tratar de relacionarnos con el espacio y las personas grabadas, atendiendo a la idea del “Place-making” (Pink, 2008), que busca aportar diferentes maneras de encarar el espacio de estudio desde diferentes perspectivas sobre el mismo escenario y tratándose de transmitir no solamente el punto de vista del etnógrafo durante la grabación, sino los sentimientos que pudiesen experimentar las personas filmadas para que el espectador pueda recrear lo más fielmente posible ese momento. Estas grabaciones están acompañadas por un diario de campo y fueron posteriormente descritas siguiendo la misma técnica empleada en las fotografías, para ajustarnos a la descripción de los escenarios y sus actores, cumpliendo con una de las características más importantes de la etnografía como es la descripción de los escenarios estudiados.

La credibilidad de la investigación se fundamenta en la triangulación de las fuentes (Stake, 1998). Junto con la triangulación metodológica (Denzin, 1989, como se citó en Flick, 2004, p. 244) al emplear diversas fuentes y técnicas para la recogida de datos, como las entrevistas, el relato autobiográfico, documentos fotográficos y las observaciones a través de producción propia de videos (Denzin, 1989, como se citó en Flick, 2004, p. 243). La fiabilidad del procedimiento (Goetz, 1998) viene refrendada por el registro minucioso de los datos y la descripción de los pasos realizados durante la investigación, con fichas de registro para las entrevistas, transcripciones de los audios de las entrevistas, descripciones de los videos, fichas de catalogación de las entrevistas, y la elaboración de un diario de campo realizado durante las grabaciones de vídeo. Las interpretaciones se han elaborado con un carácter descriptivo buscando producir interpretaciones de bajo nivel inferencial. La validez intersubjetiva a través de la validación de la información (Flick, 2004) se ha conseguido mediante la devolución de la información de las entrevistas a los informantes.

Conclusiones

Considerando las funciones extrínsecas del juego, es decir, las funciones que cumple en el marco más general de la cultura según los teóricos (Sutton-Smith, 2006), podemos afirmar que las experiencias lúdicas analizadas son un elemento de integración de los nativos en la comunidad

estudiada que va perdiendo fuerza a medida que nos acercamos a las generaciones más jóvenes. Los juegos populares documentados de carácter socio-motriz como “a vía”, “barcanas”, “billarda”, saltos acrobáticos, etc. han fomentado, principalmente en las generaciones más adultas, el proceso de enculturación lúdico (Sutton-Smith, 1981). La participación en dichos juegos así como su transmisión entre generaciones dio lugar a un proceso de adquisición de los discursos de la comunidad (Gee, 2005) es decir de aprendizaje espontáneo que ha contribuido a construir una identidad nativa. En las generaciones más jóvenes el proceso de adquisición se sustituye por el proceso de aprendizaje, es decir tiene carácter intencionado, (Gee, 2005) por la practica regulada de los mismos en entornos institucionales.

El impacto del juego popular en el proceso de enculturación en las generaciones más adultas, abuelos y padres principalmente, ha sido mayor si lo comparamos con las generaciones más jóvenes. En las generaciones más jóvenes, hijos y nietos se detecta la presencia del juego popular en el proceso de enculturación pero adquiere un papel más secundario. Los juegos populares son paulatinamente sustituidos por los deportes y los juegos predeportivos que adquieren una mayor difusión y popularidad en la comunidad, como declaran los informantes más jóvenes. Este cambio se debe, en parte, a la ruptura de las vías orales de transmisión intergeneracional tradicionalmente empleadas. El tiempo de juego libre se restringe con la progresiva institucionalización del proceso de socialización. Con la intervención de la escuela y otras instituciones locales de tiempo libre se organizan los periodos de juego y estos son transmitidos por agentes externos a la comunidad. El juego popular pasa a ser un contenido estructurado y orientado a un aprendizaje (Gee, 2005), supeditado a objetivos de desarrollo imponiéndose una retórica del progreso (Sutton-Smith, 2006). Las programaciones curriculares estructuran el juego predominando los deportes. Las prácticas lúdicas de origen comunitario pierden influencia en el proceso de enculturación frente al deporte.

Los principales momentos de juego en las generaciones de abuelos y madres eran los recreos y momentos de ocio después de trabajar o de ayudar en casa. Predominaba la experiencia lúdica desarrollada fuera del ámbito de la educación formal sin la supervisión de adultos ni profesionales. Por el contrario en las generaciones jóvenes está tendencia se invierte y los momentos de ocio y juego libre sin la supervisión de los adultos se reducen a momentos temporales más limitados.

Las fuentes orales intergeneracionales tuvieron históricamente un papel muy relevante en la transmisión de los juegos populares de la comunidad a los miembros más jóvenes haciéndoles así partícipes de una tradición cultural común (Veiga, 1998). Esta vía de transmisión está en retroceso debido a la imparable institucionalización de la socialización de la infancia y la juventud.

Con independencia de la generación, los informantes señalan el puerto y la playa como los principales espacios del juego popular, incluso tras las considerables modificaciones espaciales que han sufrido por la enorme presión industrial y urbanística, tal y como muestra el análisis de las fotografías. La evolución arquitectónica del puerto, que pasa de ser un puerto natural con playa a ser un espacio racionalizado para la industria pesquera, provoca el nacimiento de nuevas zonas de juego dentro del mismo. Sin embargo la modificación de la playa para usos turísticos elimina zonas de juego en la arena. También se observa la desaparición del juego popular en otras zonas como la “Cerca” por la presión urbanística.

Para terminar podemos concluir que los hallazgos de este estudio etnográfico del juego popular en la infancia y la adolescencia coinciden en poner de manifiesto un reto de la investigación en este ámbito: registrar la inserción de la infancia y la adolescencia en un entramado burocrático e institucional sin renunciar a explorar su competencia para la acción social y el cambio cultural (Franzé, Jociles y Poveda, 2011).

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Astudillo, C. (2010). *Manual para la Catalogación de Documentos Patrimoniales Históricas y Etnográficas*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://arpa.ucv.cl> (Recuperado 15 octubre 2013)
- Castiñeiras, M. (1998). *Introducción al método iconográfico*. Barcelona: Ariel.
- Curry, T. y Clark, A. (1983). *Introducing visual sociology*. Columbus, Ohio: Ohio State University.
- Díaz de Rada, A. (2003). Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía. *Revista de Dialectología y Tradiciones populares*, 58 (1), 237-262.
- Elkonin, D. (2003). *Psicología del juego*. Madrid: A. Machado Libros.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Franzé, A. Jociles, M. y Poveda, D. (2011). El estudio etnográfico de la infancia y adolescencia: Posibilidades y retos. En M. Jociles, A. Franzé y D. Poveda (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 9-36). Madrid: Catarata
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gúber, R. (2001). *La etnografía, método campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lara, E. (2005). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: Una epistemología. *Revista de Antropología Experimental*, 5, 1-28.
- Lavega, P. (1997). *La liturgia de les Bitlles: Funcions i sentit d'un joc tradicional*. Lleida: Pagés Editores.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: Inde.
- Leccardi, C. y Freixa, C. (2001). El concepto de generación en las teorías de la juventud. *Última Dcada*, 34, 11-23. Recuperado de Scielo website: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362011000100002&script=sci_arttext doi:10.4067/S0718-22362011000100002 (15 octubre 2013)
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage.
- Pink, S. (2007a). *Doing visual ethnography*. Londres: Sage.
- Pink, S. (2007b). Walking with video. *Visual Studies*, 22 (3), 240-252.
- Pink, S. (2008). Mobilising visual ethnography: Making routes, making place and making images.

- Forum: *Qualitative Social Research*, 9(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index> (Descargado: 15 octubre 2013).
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sutton-Smith, B. y Roberts, J. (1981). Play, Games, and Sports. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4, 425-471.
- Sutton-Smith, B. (2006). Play and ambiguity. En K. Salen y D. Zimmerman (Eds.), *The game design reader: Rules of play anthology* (pp. 296-313). Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Veiga, F. (1998). *Xogo popular galego e Educación. Vixencia educativa e función de indentificación cultural dos xogos e enredos tradicionais*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vilchez, L. (1987). *Teoría de la imagen periodística*. Barcelona: Paidós.

Construcción de ciudadanía desde la escuela: una investigación de los docentes de ciencias de Jalisco

Ruth Perales Ponce, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, México, ruthperales2004@yahoo.com.mx

Lya Sañudo Guerra, Secretaria de Educación Jalisco, México, lyasa54@yahoo.com.mx

Martha Daniela García Moreno, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, México, pameladimat@hotmail.com

María Isabel Sañudo Guerra, Centro de Investigación y Difusión en Educación Preescolar, México, isabelsa2002@yahoo.com.mx

La generación de conocimiento científico en este siglo no sólo es el motor de desarrollo de muchos países, sino que también ha movilizado y planteado retos a los sistemas educativos que se han visto rebasados en sus modelos de aprendizaje en función de lo que la ciencia nos posibilita. No obstante esta vertiginosa producción de conocimiento no es garantía de su apropiación en los sujetos y en la sociedad en general puesto que prevalece condiciones tales como el distanciamiento entre el avance científico y tecnológico con lo que se enseña en el aula, la poca o nula aplicación de parte de los estudiantes de los conocimientos derivados de la ciencia para la toma de decisiones informadas y la inexistente influencia del conocimiento generado en la escuela hacia la comunidad.

Una nueva orientación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, centrada en el desarrollo de la investigación como fundamental para la formación ciudadana, desde la escuela y para la sociedad integrando estrategias de divulgación científica es uno de los medios para lograrlo.

La educación científica para acción, es el reto y compromiso que se genera con los docentes y estudiantes el asumirse como agentes activos-ciudadanos comprometidos con el entorno y el trabajo en proyectos derivado del proceso de intervención de la práctica de los docentes lo favorece.

En este trabajo se recuperan las ideas más relevantes de dos investigaciones cuyo objeto ha sido el aprendizaje de la ciencia la primera de tipo descriptivo y con carácter diagnóstico y la segunda,

consecuente de la primera, de intervención. Los resultados de ambos son el sustento de las propuestas para mejorar el aprendizaje de la ciencia en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

El objeto de investigación en este primer estudio es el diagnóstico de las prácticas y los saberes científicos de los agentes educativos, docentes y estudiantes. De cada nivel educativo se llevó a cabo cuando menos un grupo focal por docentes y otro por estudiantes, logrando realizar un total de 30 grupos focales, 16 de docentes y 14 de estudiantes, que comprenden una población de 168 docentes y 154 estudiantes participantes en la investigación tanto de la Zona metropolitana de Guadalajara como de once municipios que pertenecen a las regiones Centro 1, 2 y 3, Norte, Altos Sur, Sureste, Sur y Sierra Occidental. Se tuvo la participación de docentes y alumnos provenientes de 44 escuelas públicas y 15 privadas. Los grupos focales de los docentes en educación básica estuvieron constituidos por profesores de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria (de matemáticas y ciencias).

Con relación al concepto de ciencia, encontramos una gran diversidad de supuestos de parte de los docentes, desde afirmaciones que denotan un total desconocimiento en el tema, como que es “una palabra general” (MoCONM9) o bien, otras expresiones en las que el entendimiento es la base de la misma “proceso sistemático para explicar algún fenómeno en lo particular” (MoCCJM14), o referencias a partir de creencias como “creo que tiene que ver precisamente con ciencia de cierto, certero ¿no? o sea que tan cierto puede llegar a ser algo por medio de la mera comprobación” (Ma. CETM8) o quien manifiesta que;

(...) de hecho creo que la ciencia está basada en esos acuerdos que también no son experimentales, son formales, son razonamientos en lo que todos estamos de acuerdo y sobre eso vivimos. Mo.CETM5

También encontramos en la mayoría de los participantes ciertas nociones en las que se infiere un nivel de conocimiento del método científico como “ciencia es todo aquello que puede percibirse, que puede ser observado, y que aparte de tener los métodos científicos, puede ser comprobado” (MoCCJM6) o bien considerar que la ciencia es “conocimiento sometido a un método científico por sus partes observación, experimentación y justificación” (MoCCJM7).

Existe un acuerdo entre la mayoría de los docentes, en cuestionar la dirección de la ciencia, se preguntan ¿a quién va dirigida, quien la recibe?, puesto que consideran necesario que la ciencia sea accesible a todos los niveles. Asimismo a pesar de que reconocen los beneficios de la ciencia para el desarrollo de la tecnología y bienestar social, asociación a ésta como la responsable de la contaminación en el mundo.

Los docentes coinciden en que la ciencia se genera a partir de su necesidad de saber, es una construcción del hombre, afirmación que coincide con Pozo que dice que el “conocimiento científico es también un proceso histórico y social, una forma socialmente construida de conocer” (2004, p. 52)

La enseñanza de la ciencia fue otra de las temáticas que se discutieron, la gran mayoría de los docentes refieren sus aportaciones a partir del modelo educativo que prevalece en la institución ya sea desde el constructivismo o bien de la formación basada en competencias contextualizadas.

Refieren que es necesario identificar los intereses de los alumnos, y que esta debe estar contextualizada, y representar una utilidad para el alumno de lo que aprende “Hay que ponerles problemas reales en los que ellos pueden estar involucrados y ahí empiezan a surgir una serie de problemas que ellos ya vivieron” (MaCONM7).

También se reconoce que la enseñanza de la ciencia implica un cambio de actitud por ser fundamental “para enseñarles tenemos que quitarles el miedo” (Mo.CONM01) y tenga para ellos significado aprender. De igual forma se relaciona con el hecho de considerar el sujeto generador de conocimiento ya que se piensa que a través de la enseñanza se “crea un espíritu científico, para que por su propia cuenta den solución a sus preguntas” (Ma.CCJM1), también se reconoce que “para enseñar ciencia también tenemos que promover la investigación” (MoCONM9), es otra de las condiciones expresadas por los docentes a fin de lograr la motivación en el alumno hacia la ciencia.

Otro de los significados recuperados es el relativo a lo que algunos docentes refiere sobre su forma de enseñanza, éstos reconocen que centran su práctica docente en el aspecto “teórico” de la misma, aun cuando sus programas de estudio establecen que deben ser más “prácticos”, “No podemos llegar y darles una práctica sin que ellos tengan la fundamentación, tienen que tenerlo, pero también a parte la práctica y yo creo que las secuencias didácticas si nos ayudan mucho” (MoCCJM12).

Lo expresado por los docentes en cuanto a considerar al alumno, es uno de los planteamientos del constructivismo que de acuerdo a Pozo (2004, p. 48) “la enseñanza debe tomar como punto de partida los intereses de los alumnos, buscar la conexión con su mundo cotidiano, pero con la finalidad de trascenderlo, de ir más allá e introducirles, casi sin saberlo, en la tarea científica.”

Fundamental para los estudiantes es el fomentar el aprendizaje fuera del aula, conociendo animales, experimentado, hacer más atractiva la educación, como se puede apreciar en la siguiente evidencia

También por ejemplo, nos llevan aquí afuera y hacemos dinámicas, también siento que eso se ocupa más para que no sea tan tediosa la clase, por ejemplo Biología que nos ponían aquí, fuimos (a) la parte de atrás del plantel, y ahí pues estaba muy padre, porque están los árboles, está la sombra, veías un colibrí fuera en el ecosistema, o sea el medio donde se desarrollaba el animal, y son otros conocimientos que no, en un salón de clases a lo mejor si se pueden aprender por medio de un video, pero nunca es lo mismo que estar ahí. Aa.CCJM3

En preescolar, las educadoras advierten que el desarrollo de la ciencia debe de llevar implícito un compromiso ético, que la investigación y los avances científicos y tecnológicos tienen que responder a necesidades sociales y a la preservación del medio ambiente. A partir de los resultados es posible afirmar que es viable impulsar desde el preescolar las vocaciones científicas en los niños pequeños, pues la manipulación de los objetos y la experimentación (actividades básicas en el nivel) son acciones que lo propician. Sin embargo, uno de los más relevantes obstáculos es que las docentes tienen una idea muy vaga respecto a lo que significa ciencia y en consecuencia su participación respecto a la orientación de sus alumnos hacia la ciencia es pobre.

En la mayoría de los estudiantes de primaria el supuesto de que la ciencia es “todo y conocimientos” y con la presencia de instrumentos, inventos tecnológicos que hacen visible la ciencia misma y que

ayudan a explicar su entorno, que a través de ella se aprende y requiere de experimentaciones. La experimentación es una de las experiencias más significativas de los estudiantes, a través de la cual logran recuperar los procesos seguidos y los productos alcanzados aun cuando no logran construir un concepto que sustente el experimento desarrollado, se centran principalmente en la experiencia de manipular y disfrutar el realizar algo diferente y fuera del aula. Aunque se reconoce lo valioso de las actividades experimentales, los estudiantes continúan otorgando un papel de “poseedor y dador de conocimiento” al docente y le atribuyen obligaciones como la necesidad de que investigue y aprenda antes de enseñar. Encontramos en las afirmaciones de los estudiantes creencias en cuanto a una valoración positiva de la ciencia, al adjudicarle beneficios por los conocimientos e información que proporciona, por otro lado le imputan efectivos negativos relacionados principalmente con el medio ambiente, lo que ratifica que la ciencia como actividad social, contiene puntos de vista y valores de la sociedad y en segundo término, una preocupación ética de parte de los estudiantes de la dirección de la ciencia misma, coincidiendo con las valoraciones que sus docentes también manifestaron.

La ciencia desde la voz de los profesores de secundaria es entendida como la esencia de todo lo que nos rodea, en este sentido la epistemología alude a un tipo de saber que a su vez presupone una cierta idea de la realidad, la cual implica una reflexión sobre las condiciones de valor, fuentes y criterios para llegar a cualquier conocimiento. De igual manera los profesores coinciden que la ciencia es un proceso de adquisición y organización ordenada del conocimiento desarrollado a través del proceso científico.

La ciencia es la explicación del mundo, pero que junto con el origen del hombre se encuentra presente y que sin ella no habría vida humana, pero sí existieran otros seres vivos como las plantas y animales. Lleva consigo la explicación de la naturaleza, por lo que sin la ciencia la naturaleza sí existiría. De igual manera aparece como el conjunto de conocimientos susceptibles de probarse, sistematizarse, realizables y dirigidos a objetos de una misma naturaleza. Por tal, el objeto de la ciencia de acuerdo a los entrevistados es: describir, asociar, explicar y comprender el mundo en que vive el hombre.

[...] es que ciencia no quiere decir la naturaleza, es la explicación de la naturaleza, si regresamos al concepto, ciencia es la explicación objetiva y racional del universo, esa explicación, esa ciencia, andamos investigando, buscando, y ahí está el mundo, ahí está la naturaleza, si no hay quien lo explique no hay ciencia, hay la existencia de todo eso pero no hay ciencia, la ciencia la creó el hombre. Mo.SEC1F2

Uno de los valores presentes en la concepción que tienen los docentes de secundaria con respecto a la ciencia, es que ésta tiene que proporcionar el bienestar en los seres humanos, pero para ello debe estar presente la conciencia y hacer un uso racional de los avances científicos, sin dañar a la naturaleza. Es de especial atención mencionar que para los profesores el valor que tiene la ciencia es relevante, ya que ésta puede ser la base para cualquier avance científico, económico y social, de esta manera proporciona elementos para lograr el bienestar de los seres humanos, ayuda a comprender el mundo, ya que a través de la razón el hombre logra la mejorara y el desarrollo. Finalmente es considerada como una herramienta para descubrir nuevos conocimientos

Respecto al aprendizaje de la ciencia, es clara la creencia que tienen los profesores respecto al papel que juega el docente en el grupo, ya que este es relevante para que los estudiantes puedan llegar a aprender, para ello el profesor debe seleccionar estrategias para llevar a cabo su trabajo en el aula.

[...] de acuerdo a lo común, decimos que enseñar, es dar las herramientas, las técnicas y los métodos para lograr el aprendizaje, yo creo que estamos mal, porque yo no me voy a preocupar por enseñar esto, sin saber cómo aprende aquél, primero antes de saber cómo enseñar, debo saber cómo aprende eso, en qué momento el sujeto que aprende puede lograrlo, yo insisto que para decir cómo hacer para enseñar ciencia, yo diría ¿cómo hacer para que aprendan ciencia? Mo. SEC3T 1

Sugieren estrategias para el logro del aprendizaje de los estudiantes, como son la realización de prácticas en el laboratorio, la resolución de problemas el trabajo en pequeños grupos, fomentar un trabajo colaborativo, donde los estudiantes dialoguen y expongan sus ideas, la investigación es otra estrategia que está presente en el trabajo del aula, ya que ésta logra desarrollar otras habilidades en los estudiantes y finalmente el uso de los portafolios ha sido una estrategia que en la asignatura de ciencia en primer grado se ha puesto en práctica, para ello se desarrollan las habilidades de investigación, luego socializan la tarea con los demás compañeros.

Aprender ciencias requiere, por tanto, reconstruir en el aula los conceptos científicos. Una de las bases del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias puede radicar en saber relacionar suficientemente los conceptos y contenidos con la realidad concreta y cotidiana.

Los resultados de la siguiente investigación responden al objetivo de proponer las mejores estrategias de articulación entre la formación científica en el aula y de la divulgación de la ciencia, para fomentar la vinculación entre la escuela de educación y la ciudadanía en torno a la construcción de una cultura científica. La metodología de la investigación es de tipo cualitativa de intervención educativa (Bazdresch, 2006) en la que los docentes participantes realizan un proceso de análisis y reflexión de su práctica, orientando su intervención a partir del desarrollo de proyectos científicos-ciudadanos (Lacueva, 2006) de sus estudiantes con énfasis en la divulgación de la ciencia y la responsabilidad social de su uso.

En el trabajo se describen las principales estrategias de difusión y divulgación generadas por los docentes y los estudiantes resultados del proceso de investigación, que permiten conocer cómo se favorece a través del trabajo por proyecto la integración de educación y divulgación científica y con ello se fortalece la cultura científica educativa.

La intervención se realiza en dos momentos, un primer acercamiento a la práctica a través de una videograbación de una sesión de clases, se hace la transcripción de la misma y se inicia un proceso de análisis-interpretación (Sañudo, 2006; García, 2000). A partir de este proceso el docente identifica lo educativo de su práctica, encuentra los elementos de mejora, reconoce sus propias concepciones de ciencia, cuál es su papel como ciudadano al respecto y como contribuye con su acción a la definición de la cultura científica. El segundo momento de la intervención es posterior al trabajo por proyectos el cual les permite conocer que es lo que ha propiciado, que se mejoró y que avances se puede observar con el trabajo de los estudiantes. Se procede a la sistematización del proceso

personal y de los estudiantes con la elaboración de un informe donde se recupera los aprendizajes, las estrategias y las formas de comunicar la ciencia en la comunidad. El docente deja de ser observador del proceso a ser un actor que propicia en sus estudiantes el desarrollo de la investigación, la preocupación por problemas sociales y su participación como agente para el cambio, “se trata de promover a los alumnos hábitos y formas de acercarse a los problemas acordes con la naturaleza de la ciencia como construcción social del conocimiento tal como se concibe hoy” (Pozo, 2004, p. 42), considerando a la divulgación científica como la estrategia que favorece el ejercicio de la responsabilidad social en el uso de la ciencia.

Por lo tanto, la educación y la divulgación científica pretenden acercar desde diferentes medios la ciencia a los ciudadanos, ambos tienen el compromiso social ineludible de formar ciudadanos responsables y comprometidos con su presente histórico y con el legado para otras generaciones, tarea nada sencilla.

Referencias bibliográficas

Bazdresch, M. (2006) La intervención de la práctica educativa, en R. Perales (coord), *La significación de la práctica educativa*. México DF: Paidós.

Blanco, A (2004) Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (2).

Bonfil, M. (2004). *La ciencia por gusto: Una invitación a la cultura científica*. México DF: Paidós.

García, A. (2006). En R. Perales (coord.), *La significación de la práctica educativa*. México DF: Paidós.

Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Lacueva, A. (2006). Ciencia y tecnología en la escuela. - En *Reforma integral de la educación básica secundaria*. México DF: México Secretaría de Educación Pública.

Moreno, G. y Plascencia, F. (comps.) (2003). *Aportaciones de la investigación educativa a los profesores de educación básica*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.

Pozo, J. y Gómez, M. (2004) *Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

Tonda, J; Sánchez, A. y Chávez, N. (coords.) (2010). *Antología de la divulgación de la ciencia en México*. México DF: Dirección General de Divulgación de la Ciencia/UNAM.