

Darnos aire.

Repensando la educación desde
los laboratorios ciudadanos

Varios autores (Coordinado por Carlos Magro Mazo)





Este libro parte del trabajo desarrollado en el programa “Darnos aire. Educación y Laboratorios Ciudadanos”, que tuvo lugar en Medialab Prado entre marzo y diciembre de 2020.

Comisariado: Carlos Margo y Marcos García

Coordinación: Pedagogías Invisibles (Eva Morales y Carmen Oviedo) y Javier Laporta

Integrantes del grupo de trabajo: Ana Hernández, Sara San Gregorio, Rodrigo J. García, Tíscar Lara y Marta Malo

Participantes en las sesiones del grupo de trabajo:

Javier Gómez Patiño, Carlos Almela, Rufino Ferreras, María Acaso, Ana Cebrián, Isabel Ochoa, Marina Garcés, Félix Lozano, Lila Insúa, Rosa Jiménez, Javier Bronchalo, Isabel Navarro, Miguel Costa, Ainara Martín, Isabel Andrade, Alfredo Miralles, Ana Andrés, Laura Szwarc y una larga lista de personas que participaron en alguna sesión grupo de investigación abierta compartiendo sus reflexiones y conocimientos.

En el momento en el que se desarrolló esta actividad el Equipo de Medialab estaba formado por:

Marcos García (Director artístico)

Clara Lapetra (Gerente)

Laura Fernández (Coordinadora del programa cultural)

Paca Blanco Olmedo (Coordinadora general)

Sonia Díez Thale (Coordinadora de proyectos)

Patricia Domínguez Larrondo (Coordinadora de proyectos)

Javier Laporta (Coordinador del programa de mediación)

Laura Bragado y Aránzazu Benito (Comunicación)

Gabriel Lucas (Coordinador TIC)

Raúl González (Audiovisual)

Daniel Pietrosevoli (Fablab)

Álvaro Estévez (Auxiliar de administración)

Rodolfo Cortés (Ayudante de producción)

Equipo de mediación-investigación 2018-2021:

Adrián de Miguel Simón, Alejandro Martín Jimeno,

Cristina Martínez Aransay, Elena Oliveros Palomo,

Manuel Prados Sánchez, Silvia Teixeira y Giulia Pizzuti

PUBLICACIÓN

Dirección editorial: Carlos Magro

Textos: Marina Garcés, Ana Hernández Revuelta, Carmen Oviedo, Andrea De Pascual, Eva Morales, Marta Malo, Sara San Gregorio, Daniel Brailovsky, Rodrigo J. García Gómez, Alberto Corsín Jiménez, Tíscar Lara, Pablo Rivera Vargas, Raquel Miño Puigcercós,

Moisés Esteban-Guitart, Fernando Trujillo Sáez, Mariano Hernán García, Rocío Anguita

Corrección de textos: Gladys Martínez López, Teresa Lozano

Diseño gráfico: Kit Caníbal

Edita: Madrid Destino Cultura Turismo y Negocio, S.A.

ISBN: 978-84-18299-19-3

© 2020 Creative Commons - Attribution-ShareAlike 4.0

International Public License.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

MADRID DESTINO CULTURA TURISMO Y NEGOCIO, S.A. (en adelante, MADRID DESTINO) pretende fomentar el conocimiento abierto y promueve el libre uso y reutilización de los contenidos que publica, sobre los que ostenta derechos de propiedad intelectual.

Los textos, cifras incluidas, de la presente publicación (excepto donde se indique lo contrario) están licenciados bajo una licencia-tipo Creative Commons Reconocimiento 4.0.

Mediante dicha licencia, usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente los textos.
- Hacer un uso comercial de los contenidos.
- Generar obras derivadas.

Para ello, únicamente está usted condicionado a:

- Reconocimiento, explicitando la fuente de información a través de la siguiente fórmula en un lugar visible: «Información obtenida de la publicación Laboratorios ciudadanos. Una aproximación a Medialab Prado, editada por MADRID DESTINO CULTURA TURISMO Y NEGOCIO, S.A. en el centro cultural Medialab Prado».
- Incluir la misma obligación de reconocimiento en los términos de licencia de cualquier producto derivado que haga uso de esta información.
- No desnaturalizar el sentido de la información reproducida.
- Evitar cualquier rasgo de presentación que sugiera que Medialab Prado, MADRID DESTINO o el Ayuntamiento de Madrid apoya o promueve el uso que se hace de la información difundida.

En ningún caso está permitida la reproducción de logotipos, escudos, símbolos y marcas identificativas de Medialab Prado, MADRID DESTINO o el Ayuntamiento de Madrid sin autorización expresa.

El camino de la emancipación comienza por la apertura de un tiempo que no se tiene. De ahí que la escuela, en tanto que consiste, precisamente, en un lugar en el que hay tiempo para leer, para escribir y para hablar, sea un lugar en el que los seres humanos pueden salir, por un tiempo, de su condición, pueden ser como cualquier otro, y pueden imaginar la posibilidad de ser cualquier cosa.

JORGE LARROSA,

Esperando no se sabe qué

(2019, p. 47)

Índice

p.4	CRÉDITOS	p.168	RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA Tíscar Lara
p.10	AGRADECIMIENTOS		
p.12	INTRODUCCIÓN Carlos Magro Mazo		
p.32	DARNOS AIRE Carlos Magro Mazo	p.172	CONSTRUIR ESCUELA CON LA COMUNIDAD: ALIANZAS EDUCATIVAS PARA LA EMANCIPACIÓN, EL COMPROMISO Y LA ACCIÓN Pablo Rivera Vargas Raquel Miño Puigcercós
p.40	EL CONTRATIEMPO DE LA EMANCIPACIÓN Marina Garcés		
p.64	DARNOS AIRE: LABORATORIOS CIUDADANOS Y EDUCACIÓN Ana Hernández Revuelta	p.194	FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD: LA ARTICULACIÓN DE TIEMPOS, ESPACIOS Y AGENTES EDUCATIVOS Moisés Esteban-Guitart
p.78	FORZAR LA MÁQUINA Carmen Oviedo Andrea De Pascual Eva Morales		
p.90	EXPERIMENTA EDUCACIÓN: INNOVACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA Marta Malo	p.208	ACTIVOS DE APRENDIZAJE: UNA VISIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ENTORNO Fernando Trujillo Sáez
p.98	DARNOS NIEVE Sara San Gregorio	p.228	ACTIVOS PARA LA SALUD COMUNITARIA: LA EDUCACIÓN Y EL BIENESTAR EN EL BARRIO Mariano Hernán García
p.116	EN DEFENSA DE LOS AFECTOS Daniel Brailovsky		
p.142	LOS AFECTOS EN LA VIDA ESCOLAR Rodrigo J. García Gómez	p.244	LA ENTRADA DEL INSTITUTO ES UNA PUERTA SECRETA DEL MINISTERIO DEL TIEMPO Rocío Anguita
p.160	DEJARSE ATRAPAR POR PREGUNTAS Alberto Corsín Jiménez	p.262	AUTORES

Agradecimientos

Gracias a todas las personas que participaron en el grupo de investigación abierta sobre escuela y laboratorios ciudadanos que tuvo lugar en Medialab Prado durante nueve sesiones desde marzo a diciembre de 2020. Sin su participación activa, sus reflexiones compartidas y su involucración, este texto no hubiera sido posible.

Introducción

Carlos Magro Mazo

Es el margen lo que sostiene la página.

JEAN-LUC GODARD

**Queríamos reescribir el futuro, todos
nuestros futuros, y hemos acabado con
una sola página vacía.**

DON DELILLO, Cero K

En marzo de 2020 se detuvo el tiempo. De un día para otro, dejó de haber pasado y futuro, y todo a nuestro alrededor se convirtió en presente. Un presente estrecho, espeso, oprimente, incierto y terrorífico. Un presente extraño, que transcurría en nuestros lugares de vida cotidianos, pero que nos resultaba completamente desconocido y negaba la posibilidad de cualquier rutina. Un presente denso y oscuro en el que era difícil orientarse. Un presente, en suma, en el que, como en una pesadilla, no queríamos vivir, pero del que nos resultaba difícil escapar. A mediados de marzo de 2020 sufrimos una sobredosis de presente. Nos encontramos con demasiado presente.

Demasiado presente para una sociedad del instante que huye del presente y ha perdido la experiencia de la duración y la demora (Cruz, 2016, p. 70), la espera y, en muchos casos, también la esperanza. La hiperactividad «cotidiana arrebatada a la vida humana cualquier elemento contemplativo, cualquier capacidad para demorarse» (Han, 2009, p. 8). Somos una sociedad adicta al crecimiento perpetuo y a la inmediatez (Klein, 2020). Una sociedad en la que no existe el *tiempo largo*. El resultado es que no sabemos qué hacer con el tiempo. Nos hemos convertido en una sociedad tan obsesionada con el futuro que nos

hemos olvidado literalmente de vivir. Vivimos en una época de *inmovilidad frenética* (Concheiro, 2016) en la que no dejamos de pensar en el futuro, pero en la que, paradójicamente, nos cuesta mucho imaginar otros futuros.

Esta proyección incesante hacia el futuro estrecha y aplanan nuestras vidas y la de nuestros niños y jóvenes. Las estira y, al estirlas, en cierta manera, las vacía. Hemos olvidado que la vida, como sostiene Carlos Skliar (2019), no es solo hacia delante (hacia un supuesto futuro), sino también *hacia los costados*. En nombre del futuro, olvidamos el pasado y postergamos el presente. Olvidamos que para pensar en el futuro necesitamos siempre evocar (*reparar*, dice Naomi Klein) el pasado y vivir el presente; parar y demorarnos. Al correr hacia delante nos desentendemos de lo que realmente *nos pasa*, ignorando todo lo que sucede a nuestro alrededor. Posponiendo la vida.

Vivir hacia los costados es la mejor manera de detener la prisa, suspender el tiempo, demorarse en el instante, poner la aceleración entre paréntesis. Parar es la mejor manera de hacer futuro. *Vivir hacia los costados* es la mejor manera de calmar y llenar la vida.

Vivir hacia los costados requiere también caminar prestando atención a los márgenes. A aquello que sucede en los márgenes y a quienes habitan esos márgenes. *Vivir hacia los costados* nos permite entender que son la fragilidad, la debilidad, lo fragmentario y lo incompleto lo que nos hace humanos. De manera trágica, el virus nos obligó a *vivir hacia los costados* y a prestar atención, al menos por unas semanas, a quienes habitaban esos márgenes. Y resultó, en una nueva paradoja de nuestros tiempos, que quienes habitan (y trabajan) en los márgenes son quienes nos sostuvieron durante el confinamiento. Resultó que los trabajos esenciales no eran los mejor pagados, ni los más valorados, ni los más prestigiosos. Resultó que los trabajos verdaderamente esenciales son precisamente los trabajos más precarios, y que fueron esos trabajos los que

nos mantuvieron alimentados, limpios, protegidos y cuidados (Klein, 2020b). Resultó, como dice Jean-Luc Godard, que son los márgenes los que sostienen la página.

En educación también estamos obsesionados por el futuro. Amenazados por un futuro que parece cada día más oscuro, perseguimos con fruición una educación a prueba de futuro, presionando a estudiantes, docentes y escuelas a obtener resultados inmediatos. Una visión instrumental de la educación que deja fuera mucho (y a muchos), y olvida que tan importante y necesaria es una educación a prueba de futuro como *una educación para construir futuros*.

El futuro no es algo que se nos dé, sino un proceso en el que podemos y debemos intervenir. El futuro no es algo individual, sino colectivo, muy alejado de esa visión de la educación como acumulación individual de habilidades para competir con los otros. El futuro es, o debería ser, de hecho, un espacio de responsabilidad, individual y colectiva, y orientado al *bien común*. La educación no solo nos sitúa de manera muy diferente en el mundo, sino que nos saca de nosotros mismos, interrumpe nuestras *necesidades* y nos libera de las formas en que estamos determinados por nuestros deseos.

No basta con una educación que nos dote de conocimientos, capacidades y valores (*cualificación*) y nos socialice en las tradiciones, culturas, formas de ser y actuar (*socialización*). Necesitamos también, o más si cabe, una educación que nos permita convertirnos en sujetos autónomos e independientes (*subjetivación*). Una educación que esté orientada hacia la emancipación, la libertad y la responsabilidad que viene con esa libertad (Biesta, 2017, p. 23). Una educación que entienda que lo que está en juego es nuestra libertad como seres humanos y, más concretamente, nuestra libertad para actuar o abstenernos de actuar (Biesta, 2020).

En marzo de 2020, el futuro había quedado en suspenso. No había

porvenir. Solo presente. Nuestra sociedad, tan acostumbrada a vivir hacia delante, tuvo, de repente, que empezar a vivir en un presente continuo. Muchos experimentamos de golpe la cotidianidad de millones de personas. Una cotidianidad caracterizada porque las incertidumbres superan con creces a las certidumbres, y porque aquellas, lejos de constituir oportunidades, como sostiene cierto discurso, solo generan miedo, inseguridad, fragilidad y desamparo existencial.

El virus nos obligó, como dijo Naomi Klein, a pensar en las múltiples relaciones e interdependencias que sostienen nuestras vidas, y que habitualmente permanecen ocultas bajo el manto de un malentendido desarrollo y un bienestar basado en un consumo irrespetuoso, desaforado y voraz. Bastó un virus desconocido, ha escrito Victoria Camps, «para reconocer sin paliativos que nuestra existencia pende de un hilo, que somos vulnerables y dependemos de otros» (Camps, 2021, p. 28). Fuimos plenamente conscientes de nuestra vulnerabilidad y fragilidad, pero también de que esa vulnerabilidad no está homogéneamente distribuida, como no lo están la incertidumbre, el miedo o la esperanza (Sousa Santos, 2016). Aquellos días se mostraron en toda su crudeza las desigualdades que nuestra normalidad produce.

Al detenerse el tiempo, había desaparecido, paradójicamente, la engañosa seguridad que nos brinda el futuro dado. Y con ello el *sentido* de mucho de lo que hacemos. No había un futuro detrás del cual esconderse. Nuestra sociedad, acostumbrada a tener respuestas rápidas y soluciones para todo, empezó a demandar explicaciones, certezas, acciones, pautas y protocolos de actuación. Pero, por primera vez, el algoritmo de búsquedas de Google no mostraba resultados a nuestras insistentes búsquedas. Fuimos conscientes de la profunda *crisis de sentido* con la que vivimos.

Los relatos sobre el futuro que nos esperaba tras la pandemia se agruparon

en torno a cuatro grandes narrativas: relatos de catástrofe, de transformación, de mantenimiento del *statu quo*, y de adaptación a nuevas condiciones y límites (Dator, 2002). ¿Cómo sería la educación pospandemia?, ¿sería esta la palanca que finalmente lograría la transformación profunda de la escuela que muchos venían reclamando desde hacía años?, o ¿saldríamos de la pandemia como si nada, volviendo a la vieja normalidad?, ¿regresaríamos, como advertía Naomi Klein, al *statu quo* previo a la COVID-19, solo que, en una versión peor, más vigilados, con más pantallas y menos contacto humano?

En el peor momento de la primera ola de la pandemia, cerca de 1.600 millones de estudiantes en más de 190 países, el 94% de la población estudiantil del mundo, se vieron afectados por el cierre de sus instituciones educativas. Son muchas las consecuencias del confinamiento y la pandemia que aún hoy siguen estando presentes. Hay abundante evidencia recogida tras el cierre de las escuelas que apunta hacia la existencia de pérdidas de aprendizaje generalizadas, especialmente acusadas entre el alumnado más desfavorecido (Ikeda y Echazarra, 2021); pero también sobre sus efectos materiales y psicoemocionales (Hernández, Labanda y Prado, 2021), que ahora están aflorando. No basta con volver a la normalidad para que esta tendencia se revierta. Lo que hemos vivido en los últimos meses no parece alentar el optimismo. Estamos cada día más cerca de *la vieja normalidad*, que ya era, en sí misma, una situación de crisis insostenible. Nada que ver en todo caso con el entusiasmo transformador de las primeras semanas de confinamiento.

En el ámbito educativo, el efecto más visible de la pandemia fue el cierre de las aulas y de las instituciones educativas. Para la escuela supuso algo que la mayoría de nosotros nunca habíamos experimentado: se suspendió la actividad educativa presencial en todos los centros, etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza.

Sin la presencia desaparecieron el *tiempo escolar* (un tiempo intensificado, ritualizado, separado del tiempo común) y el *espacio escolar* (común, compartido, especializado, diferenciado), que la escuela libera para dedicarnos a la tarea de ser estudiantes, pero también para dejar de ser hijos y hermanos, para ser compañeros, *para decir yo y hacer el nosotros*. Sin la presencia desaparecieron el tiempo y espacio en los que aprendemos a estar juntos para hacer cosas juntos. Con la suspensión de la escuela presencial desapareció el espacio de igualdad, cuidado y protección que supone la escuela. También el lugar de conflicto y de encuentro con la alteridad, tan fundamentales.

Al dejar de *ir y estar en la escuela*, se interrumpió finalmente el entramado de relaciones que esta hace posible (con el mundo, con otros mundos desconocidos, con el conocimiento, con los y las maestras, con los compañeros, con los otros). Sin la escuela presencial se hizo muy difícil mantener los vínculos y las relaciones que sostienen la vida escolar, y nos dimos cuenta de que la escuela ni es solo un lugar de aprendizaje, ni es un lugar cualquiera de aprendizaje, que es ante todo un lugar de construcción de lo común.

En esos meses de confinamiento vimos cómo las *comunidades educativas* trabajaban no solo para mantener el vínculo entre las personas y con el aprendizaje, sino también para garantizar, en muchas ocasiones, unas condiciones vitales mínimas. Si algo nos reveló el confinamiento es que la escuela como dispositivo público es mucho más importante de lo que pensábamos, pero también que la escuela sola no puede. Que la escuela nos da aire, pero necesita urgentemente que, entre todos, le demos aire.

La pandemia estabilizó la contingencia, visibilizando así una de las principales características de lo escolar: su fuerte dependencia, a pesar de

décadas de ficción planificadora, de los contextos, lo singular, los imprevistos y la incertidumbre. En educación, lo normal es que las cosas no funcionen como estaban previstas. Lo normal es, como sostiene Philippe Meirieu, que el/la otro/a se nos revele, aunque solo sea para recordarnos que no es un *objeto* que se fabrica, sino un *sujeto* que se construye. Educar siempre implica asumir un riesgo. «El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgos es un intento de negar que la educación lidia siempre con seres humanos, y no con objetos inanimados. Es un intento de olvidar que, en última instancia, la educación debería aspirar a ser prescindible, lo que significa que necesariamente debe tener una orientación hacia la libertad y la independencia de aquellos a los que se está enseñando» (Biesta, 2017, p. 20).

La pandemia nos ha metido la incertidumbre en los huesos. Para muchas personas ajenas al día a día de las escuelas, el primer aprendizaje ha sido que, tras la aparente quietud, estabilidad y similitud, se ocultan, en realidad, un trasiego continuo y, lo que es más relevante, unas enormes diferencias entre escuelas, docentes, proyectos y contextos.

La pandemia visibilizó y amplificó el impacto del entorno familiar sobre los resultados académicos. La escuela es fundamental para la justicia y la equidad social, pero sus efectos se ven condicionados por otros factores que acaban siendo determinantes en la propagación de la desigualdad de oportunidades (las condiciones de vida, factores socioeconómicos, el nivel educativo de los padres, el origen o el género, entre otros). Contamos con una creciente evidencia de que «aunque las buenas escuelas marcan la diferencia, la mayor influencia en el logro educativo, el desempeño de un niño en la escuela y luego en la educación superior, es el origen familiar» (Wilkinson y Pickett, 2018, p. 200). Se estima que los factores internos a la escuela explican hasta un tercio de la variación de resultados académicos, y que la influencia de los factores externos

es de alrededor del 60% (Sahlberg, 2020). Los meses de confinamiento exacerbaron aún más el impacto de estos factores externos a la escuela. Sin las escuelas (o con las escuelas muy limitadas en su funcionamiento), todo o casi todo dependía de los contextos familiares y sociales de los niños y jóvenes. El confinamiento visibilizó en toda su magnitud las múltiples desigualdades (sociales, económicas, de capital cultural) que atraviesan y condicionan lo escolar. También las enormes diferencias que existen entre instituciones educativas. El confinamiento mostró que gran parte de los retos de la educación no son educativos, sino sociales. De hecho, si algo nos está dejando claro esta pandemia es que «sin igualdad social, sin un *ethos* igualitarista generalizado, cualquier proyecto de democratización y mejora pedagógica universalista es imposible» (Rendueles, 2020, pp. 293-294).

Para Iglesias, González-Patiño, Lalueza y Esteban-Guitart (2020, p. 183), se ha evidenciado también la urgencia para extender y generalizar algunos aspectos que ya formaban parte de los procesos de cambio y transformación educativa: «La importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje, el acompañamiento y los cuidados; la conveniencia de una personalización de las trayectorias de aprendizaje; la diversificación de las formas de relación con las familias y la necesidad de su inclusión en la dinámica escolar, la importancia del trabajo en red con entidades del entorno comunitario, el inaplazable requerimiento de incorporar lo digital como una forma de dar sentido al mundo en el que vivimos, así como el carácter intergeneracional y colaborativo de los procesos de aprendizaje».

Pero la pandemia visibilizó, sobre todo, *la crisis de sentido* que arrastran las instituciones educativas desde hace años. Se desarmó el currículo y surgió en toda su importancia el debate sobre qué es realmente importante enseñar y aprender en la escuela, sobre cuáles son los saberes imprescindibles que

en cada etapa debemos garantizar; al desaparecer la obligación de asistir, no tuvimos más remedio que preguntarnos por qué es importante que los niños y los jóvenes vayan a la escuela y qué es lo que debemos hacer para sostener el interés por la escuela.

Pasados los primeros días de tregua, pronto volvimos a oír aquello de que la escuela no conecta con los intereses vitales de niños y jóvenes y que no prepara ni para la vida ni para el futuro. La escuela tiene cada vez más dificultades para explicar su utilidad. Pero, como dice Marina Garcés (2020, p. 153), si el futuro es oscuro es porque el presente es opaco. La oscuridad del futuro es la sombra que proyectan unos presentes que no sabemos leer.

Resultó que nuestra obsesión por prepararnos para el futuro sin mirar realmente lo que *nos pasa* nos estaba dejando, paradójicamente, sin instrumentos para entender el presente, ni herramientas para imaginar otros futuros. Esta creciente falta de sentido surge, paradójicamente, tras décadas de insistente discurso para hacer de la escuela un lugar orientado a la práctica y la utilidad, y convertirla en un lugar de adquisición y producción. La obsesión (y la presión sobre los niños y jóvenes) por los resultados estaba vaciando de sentido a la escuela. La educación no tiene que ver solo con adquirir conocimientos o competencias o, en general, con el logro de resultados de aprendizaje, sino con la formación del sujeto y con la transformación de su relación con el mundo, es decir, con hacerla más atenta, cuidadosa, densa y profunda (McClintock, 1971).

«En una sociedad donde los imaginarios de futuro han quedado atrapados en el pasado incompleto y superados por escenarios eminentemente apocalípticos», la pregunta clave, como sostiene Garcés, tiene que ver con el sentido y la necesidad de la educación. Con cómo queremos ser educados cuando del presente no se deriva ningún futuro imaginable que no sea la catástrofe (Garcés, 2020, p. 146).

El futuro siempre ha sido una preocupación en educación. El discurso educativo tiene una clara orientación hacia el futuro que es fundamental y no podemos ignorar. Preguntarnos por el futuro también es un derecho. Porque, en el fondo, nuestras ideas del futuro enmarcan nuestras suposiciones sobre las posibilidades, los límites y los propósitos de la educación (Facer, 2011). Es importante que distingamos, como sostiene Keri Facer, los discursos vacíos sobre el futuro, de los intentos conscientes y reflexivos de abrir las posibilidades de trabajar con el futuro como esperanza, como desafío emocionalmente cargado, y como una realidad compleja, que puede ofrecer una base más democrática para la práctica educativa (Facer, 2016, p. 53).

Podemos ver el exceso de presente, el presente denso y asfixiante que todos experimentamos, como una barrera para imaginar el futuro o, al contrario, como una realidad «conformada por las múltiples capas de realidad que son los materiales para la creación de futuros, desde los atributos físicos del mundo, pasando por las estructuras sociales e históricas y las prácticas anticipatorias que trabajan hacia atrás desde las posibilidades que concebimos sobre el futuro desde el presente» (Facer, 2016, pp. 58-59).

El futuro reclama radicalidad y mucha imaginación para hacernos preguntas de otra manera. Reclama un tipo particular de práctica y una postura particular para cuestionar las instituciones heredadas y los supuestos recibidos. Cuando reclamamos el derecho a pensar en el futuro para la educación debemos reconocer que su propósito tiene menos que ver con predicciones y mucho más con desafiar supuestos; menos que ver con *adivinar el futuro* y más con hacer visibles las ideas, aspiraciones y condiciones históricas a partir de las cuales se pueden *construir mejores futuros* (Facer, 2011, p. 6).

El relato del futuro que domina hoy las discusiones educativas no brinda realmente oportunidades para que los docentes, los estudiantes, las familias

y las comunidades debatan si es posible imaginar y crear futuros sociales y educativos alternativos. Gran parte de la falta de sentido de la escuela tiene que ver con la estrechez de miras y la dificultad para *proyectar(nos)* individual y colectivamente hacia un futuro diferente, mejor y más justo. Tiene que ver con la dificultad para entender que la realidad, como escribió Belén Gopegui (2014), es también las posibilidades que alberga. A la educación en las últimas décadas le ha sobrado evasión y le ha faltado utopía. Nos ha faltado poética y nos ha sobrado burocracia. Debemos asumir que las cosas no son así, sino que están así. Debemos superar tanto el optimismo ingenuo como la desesperación. Reclamar lo que Paulo Freire llamó un *optimismo realista y crítico*.

Pensar en la educación pospandemia es pensar en una educación que permita que los estudiantes imaginen y den pasos alcanzables en el camino hacia la construcción de un futuro sostenible y equitativo. Las herramientas que necesitamos tienen poco que ver con las infinitas listas de habilidades para el siglo XXI, y mucho con las viejas herramientas del pensamiento radical que combinan el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la lucha y la posibilidad: la dialéctica; la problematización; la reflexión y, específicamente, la reflexión para la acción; el cuestionamiento constante del *statu quo*; la comprensión del otro; la esperanza como método.

La esperanza es una práctica performativa que sienta las bases para que los seres humanos aprendan sobre su potencial como agentes morales y cívicos. Es el resultado de prácticas y luchas educativas que aprovechan la memoria y las experiencias vividas y vinculan la responsabilidad individual con un sentido progresivo de cambio social. Para Giroux, la esperanza se convierte en una «fuerza subversiva abriendo un espacio para el disenso, responsabilizando a la autoridad y convirtiéndose en una presencia activa en la promoción de la transformación social» (Giroux, 2004, p. 39).

La escuela pospandemia debería ser el espacio donde aprender a vivir esperanzados, dice Fernando Trujillo (2018). El lugar de la esperanza y el lugar para dar esperanza. «Darnos esperanza es construir en el ahora el porvenir. La esperanza entonces es performativa. La esperanza vive del presente, mientras que la expectativa nunca habita la realidad. Esperanzarse es mostrarse capaz de anticipar lo *por venir* y comenzar, desde ya, a transformar nuestras condiciones actuales de vida» (Lafuente y Freire, 2020, p. 11).

Es cierto que educamos para comprender la realidad, pero comprender la realidad no significa adaptarse a ella, sino ser capaces de tomar distancia para poder discutir lo que hay que cambiar (Fernández, García y Galindo, 2016). Si tenemos que pensar en una escuela pospandemia, no tenemos que hacerlo solo en términos de adaptación, como muchos reclaman, sino en términos de lucha, resistencia y transformación. Si tenemos que pensar en una escuela pospandemia, debe ser en cuanto que institución que nos capacite para construir el futuro y no solo para prepararnos para un futuro impuesto. La educación tiene sentido en tanto que nos ayude a elaborar representaciones alternativas a las hegemónicas, «imaginar lo opuesto e ir a contracorriente» (Giroux, 2014, p. 47).

No necesitamos una educación objetiva, flexible y adaptable a las demandas cambiantes de la sociedad, sino una educación que, estando al servicio de la sociedad, sea capaz, al mismo tiempo, de ser obstinada y ofrecer resistencia. Una educación que no deje de lado sus dimensiones éticas, políticas y sociales. Una educación que se oponga a la actual sociedad del impulso, que combata la individualización y desnaturalice las desigualdades y las injusticias.

Educar, dice Marina Garcés, es dar herramientas para leer el propio tiempo y ponerlo en relación con los que ya han sido y con los que están por venir. Para vivir el presente, dialogando con el pasado e imaginando el futuro. Herramientas

para comprender que el futuro no es inexorable, sino problemático y, por tanto, sujeto a sueños, utopías, esperanzas y posibilidades. Y que nuestras representaciones del pasado, lejos de ser algo inamovible, pueden ser un poderoso agente de transformación del presente y de orientación para el futuro (Martínez, 2021, p. 302).

Educar es dar a todos y todas las herramientas necesarias para poder vivir no solo hacia delante, sino también, y como decíamos más arriba, *hacia los costados*, para hacer más densa la vida, para aprender a prestar atención al mundo y a quienes lo habitan, para cultivar el cuidado y el respeto. Para aprender a estar juntos. Para conservar y renovar el mundo común. Para recuperar la esperanza.

La escuela es, o debería ser, un lugar donde negociar significados y producir sentidos. *Dar(nos) aire* fue un proyecto para darnos, entre todos, un respiro. *Dar(nos) aire* no pretendía reinventar la escuela, pero sí preguntarse una vez más por el sentido o los sentidos de la escuela. *Dar(nos) aire* partía de la idea de que la escuela pública tiene más sentido que nunca, pero que su sentido no viene dado, ni está ganado de antemano, sino que tenemos que dárselo nosotros.

Dar(nos) aire fue un proyecto para afirmar que la mejor manera de dar sentido a la escuela es ampliando el debate e incorporando voces en la conversación. *Dar(nos) aire* fue un proyecto de Medialab Prado desarrollado durante los primeros meses de la pandemia de COVID-19, pero pensado e iniciado antes del confinamiento, lo que muestra de alguna manera que la necesidad de aire no es solo una consecuencia derivada de la falta de aire que el virus y el confinamiento trajeron, sino algo que venía de lejos y que sigue vigente aún hoy, pasado afortunadamente lo peor de aquellos días. Seguimos necesitando espacios para *darnos aire* y respirar juntos (*conspirar*).

Dar(nos) aire fue un proyecto pensado para ser presencial y pensar juntos la escuela, pero desgraciadamente se tuvo que desarrollar casi íntegramente en la virtualidad. Solo la primera sesión, el día 10 de marzo de 2020, fue presencial. Al día siguiente Madrid cerró sus escuelas. El 13 de marzo, el Gobierno declaró el estado de alarma, que entró en vigor en toda España el día 14. El 15 estábamos todos confinados. Los textos que siguen reflexionan sobre *el sentido de la escuela hoy*, exploran sus márgenes y mapean distintas maneras de relacionarse con la comunidad. Entre los textos de esta publicación están aquellos que nos ayudaron a pensar durante las sesiones y también los comentarios que sobre estos textos detonadores hicieron algunos participantes en el proyecto. Están los textos que narran la experiencia de *dar(nos) aire* desde dentro y desde abajo, y algunos de los proyectos que nos ayudaron a pensar *desde el terreno*, desde las escuelas y sus comunidades educativas; desde otras instituciones culturales; desde otros espacios, como los laboratorios ciudadanos; desde otras iniciativas y colectivos. Y están, por último, un conjunto de textos que exploran cómo distintos recursos, experiencias, conocimientos y habilidades, espacios, disponibles dentro y fuera de las comunidades educativas, pueden ayudarnos a dar sentido o sentidos a la escuela. Todos los textos nos ayudan a pensar cómo podemos hacer para aliviar la presión que existe sobre lo escolar y los centros educativos. Todos son una reflexión sobre cómo podemos *dar aire a la escuela*.

No busquen recetas ni soluciones rápidas entre estas líneas. No las encontrarán. Pero estoy seguro de que cada uno de estos textos les abrirá posibilidades. Todos son pequeños resortes que les servirán para abrir ventanas y puertas, y les permitirán respirar mejor. Todos dan aire. Y todos comparten un interés auténtico por hacer de la escuela y de su mundo circundante un lugar más habitable, más cuidadoso, más redondo, menos anguloso y más humano,

como escribió Paulo Freire. Todos, humildemente, tratan de plantear *problemas propios* (lo que nos pasa) y ensayar *respuestas encarnadas* (Fernández-Savater, 2020).

Bibliografía

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar: cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: Ediciones SM.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), número especial: «Symposium: Education and Risk», pp. 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa & Alfil.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- Cruz, M. (2016). *Ser sin tiempo*. Barcelona: Herder.
- Dator, J. (2002). *Advancing Futures: Futures Studies in Higher Education*. Westport: Praeger.
- Facer, K. (2011). *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Facer K. (2016). Using the Future in Education: Creating Space for Openness, Hope and Novelty. En H. Lees y N. Noddings (eds.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_5
- Fernández Liria, C.; García Fernández, O., y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie*. Tres Cantos: Akal.
- Fernández-Savater, A. (2020). *Habitar y gobernar: inspiraciones para una nueva concepción política*. Barcelona: Ned.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Giroux, H. (2004). When hope is subversive. *Tikkun*, 19(6), pp. 38-39.

Giroux, H. (2014). *La guerra del liberalismo contra la educación superior*.
Barcelona: Herder.

Han, B.-C (2009). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.

Hernández Rodríguez, M. A.; Labanda Díaz, A., y Prado Piña, A. (2021).

Consecuencias psicoeducativas y emocionales de la pandemia, el confinamiento y la educación a distancia en el alumnado y familias.
Madrid: Colegio Oficial de Psicología de Madrid.

Iglesias Vidal, E.; González-Patiño, J.; Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020).

Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), pp. 181-198.

Ikeda, M., y Echazarra, A. (2021). How socio-economics plays into students learning on their own: clues to COVID-19 learning losses. *PISA in Focus*, 114. París: OCDE Publishing.

Klein, N (2020). *Los años de reparación*. Buenos Aires: Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/11/Los-anios-reparacion.pdf>

Klein, N. (2020b, 13 de julio). Naomi Klein: «We must not return to the pre-Covid status quo, only worse» (entrevistada por Katharine Viner). *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2020/jul/13/naomi-klein-we-must-not-return-to-the-pre-covid-status-quo-only-worse>

Lafuente, A., y Freire, J. (2020). slowU. En A. Lafuente y D. Gómez, *slowU: una propuesta de transformación para la universidad*. Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey (pp. 11-19).

- McClintock, R. (diciembre de 1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. *Teachers College Record*. 73(2), pp. 161-205. <http://www.educationalthought.org/files/rom2cu/1971-Place-for-Study-McClintock-1.pdf>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades: un panfleto igualitarista*. Barcelona: Seix Barral.
- Sahlberg, P. (2020). Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, 20, pp. 11-18. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10671-020-09284-4>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sousa Santos, B. de (2016). La incertidumbre: entre el miedo y la esperanza. En N. Trotta y P. Gentili, *América Latina: la democracia en la encrucijada*. Buenos Aires: La Página (pp. 161-169).
- Trujillo, F. (2018). *Activos de aprendizaje: utopías educativas en construcción*. Madrid: SM.
- Wilkinson, R., y Pickett, K. (2018). *The inner level: How more equal societies reduce stress, restore sanity and improve everyone's well-being*. Nueva York: Allen Lane.

Darnos aire.

Carlos Magro Mazo

**Aprender para respirar –me dijo
Minne–, como se abren las ventanas,
aprender para dejar de ahogarme,
aprender, leer, escribir, respirar,
abrir cada vez más ventanas, aire,
aire, te lo juro, el trabajo escolar
era el único modo de emprender el
vuelo y abandonar mi asma, y me
importaba un pimiento la calidad de
los profesores, salir de mi cama, ir a
la escuela, contar, multiplicar, dividir,
aprender la regla de tres, hacer calceta
con las leyes de Mendel, saber cada
día un poco más, eso era todo lo que
quería, respirar, ¡aire, aire!**

**DANIEL PENNAC, *Mal de escuela* (2013,
p. 227)**

Aprender para respirar. Ir a la escuela para leer, escribir, tomar aire. Ir a la escuela para contar, multiplicar, dividir, sí, pero también, o sobre todo, para poder respirar. ¡Aire, aire! reclama Minne, la niña asmática de la que nos habla Daniel Pennac en su *Mal de escuela*. Aire para salir de casa, aire para cambiar su sino, aire para luchar contra los destinos prefijados e inmovibles, las herencias

impuestas o sobrevenidas, aire para ofrecer vidas múltiples a la vida singular (Skliar, 2019), aire para poder cambiar de orilla. Aire, en definitiva, para que nadie quede encarcelado en su propia profecía (Frigerio, 2005), para que nadie quede librado a su propia suerte.

Crear un lugar aireado donde suspender el presunto orden natural de las cosas, donde desnaturalizar las desigualdades sería, en palabras de Jan Masschelein y Maarten Simons, la gran promesa de la escuela. Una promesa que requería, y aún requiere, para ser cumplida de tiempo y espacio. De la posibilidad de dar tiempo y espacio.

La escuela (*scholè*) significó para los griegos tiempo libre (*otium* en latín, frente a su negativo el *neg-otium*). La escuela «ofreció tiempo libre, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad no tenían derecho a reivindicarlo» (Masschelein y Simons, 2014, p. 11). La escuela estableció un tiempo y un espacio, desvinculado del tiempo y del espacio de la sociedad y del hogar. Surgió cuando decidimos que «para hacer y aprender ciertas cosas y con ciertas cosas y de determinada manera había que salir de casa, dejar la plaza, o el mercado, o el trabajo, por un tiempo e ir a otro sitio, ir a la escuela, a un espacio separado, a un lugar despejado e iluminado» (Larrosa, 2019, p. 52). Ir a un lugar que no era la casa, ni el mercado, que no era ni el refugio cerrado de lo privado, ni el espacio a la intemperie de lo público. Un espacio a medio camino entre lo público y lo privado. Entre lo abierto y lo cerrado. Entre el *oikos* y la *polis*.

La escuela surgió también como una fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como bien común (Masschelein y Simons, 2014, p. 74).

La escuela surgió cuando decidimos que para hacer y aprender

ciertas cosas necesitábamos aire. Necesitábamos disponer de un espacio aireado. También cambiar de aires. Un lugar donde poder respirar juntos, donde todo, las relaciones entre las personas, la gestión diaria y todo el entorno material, pudiesen conspirar (es decir, respirar juntos) para instituir una forma particular de actividad humana basada en valores específicos (Meirieu, 2018). La escuela nació para dar y darnos aire.

El fin último de la educación —no solo la escolar, claro— sería, según la afortunada metáfora atribuida al periodista Sydney Harris, convertir los espejos en ventanas. Esos espejos en los que al mirarnos se nos hace muy difícil, por no decir imposible totalmente, observar lo que queda al otro lado, enfrente, más allá. Espejos de grupo, familiares, sociales, económicos, espejos de mil tipos que heredamos o nos asignan sin haber solicitado y nos impiden atender, prestar atención, cuidar, pensar en lo que es distinto y diferente. En lo otro. En el otro.

Espejos que polarizan o que nos devuelven una imagen distorsionada. Espejos que impiden el encuentro con la alteridad que caracteriza a la escuela. Espejos que, en los últimos tiempos, lejos de disminuir, han proliferado por todos lados, dentro y fuera de las escuelas. Espejos que impiden a aquellos que están dentro observar lo que queda más allá de sus paredes y a los de fuera ver lo que dentro acontece. Espejos que, a modo de paredes impenetrables, no dejan entrar aire fresco y van ahogando a los que están dentro. Espejos que, a modo de cámaras de eco, no nos permiten respirar, menos aún respirar con otros, juntos, conspirar. Educar hoy sería más que nunca convertir espejos en ventanas.

Hubo un tiempo, recuerden a Minni, en el que la escuela constituía el afuera, lo excepcional, la posibilidad de salir de nuestra condición, de ser otra persona, de ser cualquier cosa (Larrosa, 2019). Pero a la escuela hoy parece también faltarle aire. Si miramos una escuela cualquiera, al azar, es probable que

lo que encontremos sea una escuela hiperregulada, presionada, sobrecargada, sobrerresponsabilizada y altamente desmotivada. A la escuela hoy le sobra presión y le falta comprensión. La escuela que nació para darnos tiempo y espacio parece estar necesitada ella misma hoy de tiempo y espacio. La escuela, que nació para darnos aire, parece que necesita más que nadie de ese aire. Necesita tomar aire. Necesita ella misma convertir los espejos en ventanas. Ventanas para que, entre otras cosas, salga aire sobrecargado y pueda entrar aire fresco.

Ventanas que podemos cerrar cuando necesitamos recogimiento, silencio, calma, concentración, suspensión, pero ventanas también que debemos abrir para entrar y salir, para darnos aire, para poder aminorar la presión que a veces experimentamos en las aulas, sobrecargadas de materias, objetivos de aprendizaje, tareas, requisitos, metodologías, informes, estándares, demandas.

Darnos aire es nuestra respuesta a la aceleración que caracteriza nuestro tiempo y nos impide respirar. Darnos aire es una manera de combatir la *inmovilidad frenética* (Concheiro, 2016) que nos oprime. Darnos aire es un intento humilde por suspender nuestro tiempo acelerado, para buscar otra manera de estar en el mundo y relacionarnos unos con otros. Es nuestra manera particular de mirar las cosas, las personas y los colectivos.

Darnos aire es darnos tiempo y espacio. Tiempo y espacio para conversar no solo sobre lo que pasa, sino también sobre lo que nos pasa. Darnos aire es una excusa para poder pensar juntos. Darnos aire para conspirar juntos. Conspirar, nos recuerda Amador Fernández-Savater, significa respirar juntos. Darnos aire es una manera de respirar juntos contra la saturación del mundo (Fernández-Savater, 2019).

Darnos aire es darnos tiempo y espacio para hablar especialmente de educación. Tiempo y espacio para prestar atención a aquello que nos importa

y que consideramos valioso. Tiempo y espacio para prestarnos atención como comunidad. Para cuidar a aquellos y aquellas que son importantes para nosotras. Darnos aire es nuestra manera de dar la palabra a todas las partes interesadas en discutir y articular qué es aquello que puede ser considerado como deseable en educación.

Darnos aire es también una manera de oponernos a todos aquellos que pretenden simplificar la complejidad de la educación y la labor de las escuelas.

Darnos aire quiere, por último, ser una exploración colectiva sobre cómo los laboratorios ciudadanos pueden, junto a otros activos de aprendizaje y otras instituciones culturales como el museo y la biblioteca, aliviar la presión que existe sobre lo escolar en general y los centros educativos en particular. Cómo podemos dar aire a la escuela. Cómo podemos dar aire a tantas maestras y tantos maestros, profesores y profesoras a quienes les falta el aire a diario. Darnos aire es acercarnos a la escuela con nuestras propuestas, con respeto, para que puedan respirar mejor a pesar de que el ambiente esté cada día más enrarecido, pero también es saber alejarnos para darles aire.

Pensar (en) la escuela requiere disponer de espacios donde podamos escuchar las voces de todos los que nos consideramos afectados por la educación. Pensar la escuela requiere de un dispositivo pausado que nos permita ampliar el campo de diálogo e incorporar voces y experiencias diversas al mundo de la escuela. Pensar (en) la escuela requiere darnos aire.

Bibliografía

Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante*. México: Anagrama.

Fernández-Savater, A. (6 de diciembre de 2019). Pensar, para poder respirar. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/interferencias/pensar-poder-respirar_132_1200397.html

Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), pp. 136-145. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128005.pdf>

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.

Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila. https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/material-bibliografico/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf

Meirieu, P. (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Madrid: Editorial Popular.

Pennac, D. (2013). *Mal de escuela*. Madrid. Debolsillo.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

El contratiempo de emancipación.

Marina Garcés

Es un oficio ni niños, es un oficio de apóstol,
es un oficio de ajustador, o mejor de planchadora.
Y son tenaces los pliegues en el cuerpo y en la mente
de unos niños sobre quienes ha pesado, con toda
su masa inerte, una sociedad de adultos
perfectamente indiferentes.

FERNAND DELIGNY, *Semilla de crápula*
(1945)

La educación es la práctica más antigua de la humanidad, porque lo que nos hace humanos es que no sabemos vivir. No sabemos ni sobrevivir ni convivir: tenemos que aprenderlo todo, desde que nacemos hasta que morimos. En este camino, la muerte no culmina el camino del aprender, sino que lo interrumpe. Y, como humanidad, no hay ningún aprendizaje que podamos dar por hecho. No hay asignaturas ni materias superadas o convalidables de una vez por todas. Educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez. Es estar, pues, en lo inacabado que somos: abiertos, expuestos, frágiles. Por eso, educar es una práctica de la hospitalidad que tiene como misión acoger la existencia desde la necesidad de tener que imaginarla. Recibirla y al mismo

tiempo dejarla ser en lo que tiene de irreductible y de desproporcionada. Por eso mismo la educación es también la base de poder más insidioso, cotidiano y terrible que ha inventado la humanidad: educar es tener la existencia de los demás, aquello que son y que podrían ser, entre manos. Uno a uno. En singular y en plural. Desde el primer día de vida y, cada vez más, a lo largo de toda la vida. Educar es guiar el destino de la comunidad y de cada uno de sus miembros. Por eso los libros fundacionales de las civilizaciones que aún nos atraviesan son libros educativos: la Biblia, la *República* de Platón, los libros clásicos de Confucio..., y todos ellos han tenido también sus contralibros, sus herejías y sus disidencias.

Quien no sea consciente de este poder y de esta ambivalencia intrínseca de la educación no puede hablar propiamente de lo que implica: directamente relacionada con la existencia, puede matar o puede salvar. Puede matar todavía más que cualquier guerra, porque puede hacerlo bajo formas amables en cada centro educativo de cada barrio, pueblo o ciudad. Mata miradas, deseos, rarezas, silencios, imaginaciones, formas de saber y de amar, y cancela posibilidades de vida. Cuántos escolares y estudiantes vuelven más muertos que vivos de sus horas de clase. Cuántas expresiones y relaciones han sido censuradas. Pero la educación también puede salvar más vidas que cualquier religión, porque lo hace día a día, persona a persona, siempre a tiempo de abrir rumbos, desplazar miradas, enlazar deseos, combatir opresiones y liberar caminos no previstos. Cuánta gente, conocida o anónima, puede agradecer a una maestra, a un libro, a un centro educativo o a una comunidad de aprendizaje del tipo que sea haber cambiado radicalmente el curso y sentido de su vida. Es famosa la carta de Albert Camus a su maestro de infancia, el señor Germain, cuando recibió el Premio Nobel en 1957: «No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha

sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido».

La antología más hermosa de la humanidad podría ser aquella en la que reuniéramos todas las cartas que podríamos escribir a quienes nos han enseñado algo. Pero también habría que hacer justicia y señalar los memoriales y las fosas comunes de los «niños caídos», de los damnificados, excluidos y olvidados de cada sistema educativo. Aquellos que, como explica muy bien Daniel Pennac en su *Mal de escuela* (2007), tienen que crecer y a menudo sucumben dentro de un sistema en el cual, literalmente, no entienden nada. Obligándolos a saber, se les vuelve la vida incomprensible.

La educación, pues, somete y libera de manera internamente antagónica y contradictoria por una razón muy simple: la cultura es un sistema que liga y desliga al mismo tiempo. Vincula y da las herramientas para recrear estos vínculos. Para reproducirlos y para deshacerlos y transformarlos. Estructura y muestra los límites de cada sistema. En definitiva: obliga y hace libre al mismo tiempo. Hablar de pedagogía emancipadora es entrar en este antagonismo y en esta contradicción. Trabajar sus tensiones desde dentro y de manera situada. No hay un cielo o una tierra virgen para la práctica educativa. Siempre se está en la trinchera, haciendo y deshaciendo los vínculos que estructuran las relaciones establecidas de cada sociedad y aquellas que se quieren transformar. ¿Hasta dónde podemos hacernos más libres a través del saber y del aprendizaje? ¿Qué significa esta exigencia y qué relaciones, obligaciones y compromisos implica?

La filósofa y educadora Gayatri Spivak, que ha dedicado una parte de su obra teórica y práctica a la educación (Spivak, 2012), propone que para educar hay que mantenerse en la tensión de lo que Gregory Bateson nombraba el

doble vínculo (*double bind*): es decir, la necesidad de responder a órdenes contradictorias que no se anulan entre sí. La más dolorosa, tal como me contaba en la conversación que mantuvimos en la Bienal de Pensamiento de Barcelona de 2018, es que aquello que es importante en educación difícilmente puede verificarse a través de sus éxitos. ¿Qué es lo que verdaderamente nos importa? Esta es la pregunta que se pone en juego en cada aprendizaje y en cada proyecto educativo, desde el compromiso de tener que formular respuestas para ella en un mundo que no podemos poner a cero.

La educación siempre vuelve a empezar, pero el mundo siempre continúa allí donde estaba. Como escribe Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, «despierta del letargo de la vida sensible, se reconoce como hombre, mira a su alrededor y se encuentra... en el Estado» (1990, p. 121). Siguiendo la metáfora del Estado como maquinaria convencional que encontramos ya en funcionamiento, la educación es el reloj que hay que arreglar sin poder parar sus engranajes. Por eso el rédito educativo no se puede resumir en una cuenta de resultados que se pueda poner a cero, sino en la persistencia de una actitud. La educación es una labor paciente y persistente que no se basta a sí misma. En una cultura resultadista como es la nuestra, esto se hace muy difícil de justificar. Y en una crítica binaria como la que aún nos domina, se hace muy difícil de pensar. Por eso es preciso un esfuerzo más y preguntarnos de nuevo: «¿Qué hace que una educación pueda considerarse como realmente emancipadora? ¿Y cómo concretar sus efectos si no siempre se miden en indicadores de éxito?».

EL CAMINO DE LA AUTONOMÍA

La educación se ha pensado en diferentes culturas y momentos de la historia como un camino. A diferencia de la mera instrucción o adquisición de

determinadas capacidades, la educación se entiende como un camino de liberación o de acceso a un estadio superior de la existencia material y espiritual. Pero podemos hablar específicamente de pedagogía emancipadora cuando entendemos que la educación es un camino de liberación no solo para unos cuantos escogidos, sino para todos. Esto quiere decir que tiene que ser una vía de acceso a unos derechos igualitarios y no solo la puerta exclusiva de obtención y reproducción de privilegios. Desde esta idea, que guía el sentido de las apuestas pedagógicas emancipadoras, el propósito de acoger la existencia se convierte en una lucha cotidiana contra las desigualdades, las injusticias y las exclusiones que la oprimen y la degradan. Desde las luchas populares y obreras por la alfabetización y la cultura, el feminismo desde sus inicios, o los actuales movimientos por la ciencia abierta o por el pluralismo epistemológico, en todos los casos la educación ha estado en el centro del proceso radical de lucha por la justicia social.

A diferencia de otras luchas sociales, la educación no solo se concreta en la transformación de las condiciones materiales y objetivas de vida, sino que se tiene que encarnar en una transformación subjetiva. Por eso dice Marx que la verdadera revolución es la autoeducación del género humano. Esta transformación subjetiva se ha resumido, en la tradición moderna (de Kant a Iván Illich, Castoriadis o el operaísmo italiano), en una palabra: *autonomía*. Difícilmente podríamos imaginar una sociedad materialmente justa cuyos miembros no fueran autónomos desde un punto de vista moral e intelectual. Todas las distopías políticas, ficticias o reales, se han construido precisamente a partir de esta posibilidad. Emancipación es aprender a vivir juntos, pues, a condición de poder pensar esta vida cada uno por sí mismo.

El concepto de *autonomía* parece transparente y unívoco. Significa, literalmente, darse la ley o la determinación a uno mismo, se trate de un

individuo o de una colectividad. Por lo tanto, equivale a la idea de emancipación en el sentido de salir de la tutela o de la dirección de otra persona, instancia o legislación (humana o divina). Pero en la práctica es un concepto atravesado de tensiones internas que no solo lo vuelven problemático, sino también ambivalente, y que explican algunas de las paradojas no resueltas de la pedagogía emancipadora moderna y actual.

Concretamente, hay dos tensiones que necesitamos seguir pensando porque nos atraviesan de manera irresoluble: la primera es la tensión entre libertad y obediencia. La autonomía es una práctica de la libertad y de la obediencia al mismo tiempo, ya que no es la mera espontaneidad, sino la determinación del propio pensamiento y acción. Implica, por lo tanto, algún tipo de límite y de obediencia. Una pregunta clave de la educación emancipadora es entonces: ¿cuánta obediencia es necesaria para ser libre? O dicho de otra manera: ¿cuánta determinación y, por lo tanto, limitación hace posible el ejercicio de la libertad? ¿Qué quiere decir obedecerse a sí mismo? La segunda tensión tiene que ver con esta última pregunta: ¿el sujeto de la autonomía es el individuo? ¿La colectividad? ¿O el individuo en relación con los vínculos de la colectividad? En estas tres opciones se resumen los grandes debates y proyectos de la política moderna y, con ella, de los proyectos pedagógicos correspondientes.

Si no queremos caer en el binarismo ingenuo que simplemente opondría la pedagogía dominante a la pedagogía libre o emancipadora, hay que hacer un esfuerzo para entender cómo han funcionado estas tensiones en la evolución e implementación de los proyectos pedagógicos modernos y contemporáneos. Para ello es necesario hacer un análisis detenido de los idearios que han orientado los proyectos educativos de los tres últimos siglos. Nos centraremos en dos, que se recogen en los dos grandes eslóganes de la pedagogía moderna

y contemporánea: *atrévete a saber*, tal como lo actualiza Kant en el siglo XVIII a partir de las palabras de Horacio (*sapere aude*) y *aprender a aprender*, que actualmente es el principio fundamental del proyecto educativo global. Es una idea que parte del pensamiento sistémico de Gregory Bateson, precisamente, y que hoy se considera la competencia clave del aprendizaje, tanto en la escuela como a lo largo de la vida.

Tanto un principio como el otro, si los definimos literalmente, describen un sentido de la emancipación, en un caso centrado sobre el saber y en el otro sobre el aprendizaje: liberar el saber de los poderes que lo monopolizan y liberar el aprendizaje de aquellos que lo dirigen. Siguiendo la pista de Spivak sobre la necesidad de mantenerse en tensión y en la comprensión del doble vínculo, me pregunto: «¿Puede ser que estos dos principios no solo digan lo que parece que dicen? ¿Puede ser que contengan una orden contradictoria con el sentido de la emancipación que proponen? ¿De qué manera contribuyen a controlar la existencia más que a liberar sus caminos?».

Mi hipótesis es que en ambos casos lo que ha hecho la pedagogía dominante, vinculada a los intereses económicos y de los Estados, ha sido neutralizar los efectos emancipadores de estos dos principios, a partir de una reducción de su significado y de sus implicaciones. Como veremos a continuación, en el primer caso reduciendo la noción de saber a la de conocimiento, y en el segundo, reduciendo la noción de aprendizaje a la de comportamiento. Tanto en un caso como en el otro, el ejercicio de la autonomía adquiere entonces el sentido de un autodomínio, ya sea en términos de autolegitimación o de autoconducción. El sujeto emancipado queda reducido entonces a un sujeto autodominado, y su existencia, a una ecuación de conocimientos y de comportamientos. Es la última evolución de la servidumbre voluntaria que ya entrevió La Boétie en el siglo XVI y para la cual el Uno al que se

somete acaba siendo uno mismo.

ATREVERSE A SABER

Sapere aude es el eslogan más exitoso de la propaganda ilustrada. Obviamente no es una invención moderna, ya que viene del latín de Horacio, pero su puesta en circulación, desde el famoso artículo de Kant de 1784 que se conoce con el título abreviado «¿Qué es la Ilustración?» hasta hoy, que continúa siendo invocado en todo tipo de discursos públicos, sí que responde a una idea moderna de la educación y del saber. Concretamente, plantea que el acceso al saber coincide con la posibilidad de incorporarse y de participar de la vida pública en plena libertad.

El panfleto kantiano, como ocurre siempre con los escritos de este filósofo, abre y cierra al mismo tiempo. Kant es uno de los filósofos más capaces de ver el abismo de los anhelos humanos, y quizá por eso es también uno de los cautos a la hora de ponerles límites. Abre, pues, radicalmente un abismo de libertad cuando dice que atreverse a saber es «tener valor para servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro» (Kant, 2004, p. 87). Por lo tanto, de lo que se trata es de osar pensar por uno mismo. Esta osadía se enfrenta a diversos peligros, exteriores e interiores. Fuera de nosotros, asediándonos, hay todo tipo de tutores que pretenden apropiarse del pensamiento y de la voluntad de los demás, desde profesionales y servidores públicos, como médicos, jueces e instructores, hasta el poder político y religioso. Pero dentro de nosotros, no hay que olvidarlo, se alojan los peores enemigos: la pereza y la cobardía. «No hace falta pensar, siempre que se pueda pagar», escribe Kant (p. 87).

Pero rápidamente Kant mismo cierra el abismo que ha abierto reconduciendo los márgenes de la libertad recientemente descubierta: la libertad de «hacer uso público de la razón en todos los ámbitos». En concreto,

la sitúa en el estrecho margen de tres condiciones: un requisito, un ámbito de intervención y un horizonte de sentido. El requisito es que la libertad de servirse del propio entendimiento es algo de lo que solo pueden disponer los «doctos» o «instruidos» (*Gelehrte*). Por lo tanto, quienes han aprendido. Y solamente pueden hacerlo, por supuesto, acerca de aquello que saben. El ámbito de intervención es que este uso libre del entendimiento solo puede tener lugar en la esfera pública, es decir, ante lo que Kant denomina el universo de los lectores. Hoy lo llamaríamos la audiencia o la opinión pública. Y finalmente, el horizonte de sentido es que en cualquier caso tiene que contribuir al progreso de la humanidad, es decir, a «ampliar sus conocimientos, rectificar sus errores y, en general, seguir avanzando hacia la ilustración» (Kant, 2004, p. 93). Únicamente respetando estas condiciones piensa Kant que se puede garantizar una relación con el saber que transforme la sociedad hacia mejor, sin interrumpir su buen funcionamiento. Nos encontramos de nuevo, así, con los engranajes del reloj de Schiller, lector directo de Kant.

Cualquier lector o lectora que no esté iniciado en el juego de volver a leer a los filósofos antiguos se estará preguntando por qué volver una vez más a Kant, si además se trata de uno de esos filósofos blancos, europeos y supuestamente heterosexuales (de esto, poca cosa sabemos) que actualmente están bajo la luz de todas las sospechas. La importancia de este texto es que recoge, de forma programática, el impulso y al mismo tiempo el freno que convierte la ilustración radical en una tarea reformista y progresista de la intelectualidad legitimada para asumir la voz pública. Expresa perfectamente, por lo tanto, la tensión interna entre la potencia de pensar de cualquiera y su limitación en función de un conocimiento legítimo y de una esfera pública representable. La tensión entre el yo y el nosotros se resuelve en la dialéctica entre el intelectual y la sociedad, de tal manera que este tiene que contribuir a su progreso sin

poner en peligro su orden y su funcionamiento. Y la tensión entre la libertad y la obediencia se concreta en la delimitación de un campo para la libertad: el de la esfera pública de los instruidos. Fuera de este campo, la obediencia. Es decir, quienes no saben bastante, a obedecer. Y fuera de la razón pública, el eslogan ilustrado se completa con lo que ha sido y sigue siendo la verdad nunca dicha de nuestras sociedades: «Razonad tanto como queráis y sobre todo lo que os plazca, pero no dejéis de obedecer» (Kant, 2004, p. 90). La obediencia de los ignorantes y de todos nosotros en cuanto que miembros del sistema es la orden contradictoria que contiene el eslogan más conocido del pensamiento emancipador. La obediencia es la condición para el espíritu de la libertad... de unos cuantos.

La diferencia respecto a una sociedad estamental o aristocrática es que estos cuantos no los determina directamente el linaje, sino su relación con el conocimiento. El conocimiento se convierte en la nueva condición para la existencia social y política, para el ingreso de pleno derecho y, por lo tanto, plenamente libre en la sociedad. Estamos en el siglo XVIII, pero la sociedad del conocimiento ya está en marcha. ¿Es imaginable que esta relación con el conocimiento sea igualitaria? La ideología del progreso dirá que tendencialmente sí, y de ahí la defensa de una educación universal y obligatoria. Pero ya Federico II de Prusia, el soberano referente de la Ilustración, haciendo un ejercicio de realismo señalaba en una carta a D'Alembert en esa misma época: si descontamos los campesinos, los trabajadores manuales y las mujeres que no han tenido acceso a la educación, y si entre los que sí han tenido «examinamos cuántos imbéciles, cuántas almas pusilánimes, cuántos libertinos, de este cálculo resultará aproximadamente que, de lo que se llama una nación civilizada, apenas encontraréis mil personas doctas. Y entre ellas, aún, ¡qué diferencia de ingenio!» (Lucas, 1991, pp. 16-17).

La libertad asociada al conocimiento es, pues, una condición excluyente y dudosa que genera un espejismo de progreso que deja muchas dimensiones de la existencia a la sombra y condenadas a la obediencia. Bajo la exhortación de la osadía, legitima una limitación y una nueva forma de opresión. Por eso las reacciones no se hacen esperar y, aún hoy, estamos en la discusión sobre cuáles son las verdaderas condiciones de la emancipación. Por un lado, hay una discusión acerca de los saberes y los no-saberes. ¿Qué quiere decir saber? ¿Qué saberes nos hacen más instruidos que otros y por qué? ¿Qué saben «los ignorantes» (clases populares, mujeres, lenguas menores, culturas no homologadas a la occidental, etc.) que los doctos no saben? Por otro lado, se plantea la cuestión: ¿y si no es el saber lo que nos emancipa y nos hace más libres, sino la posibilidad y la capacidad de aprender? ¿Queremos ser doctos o aprendices? ¿Y si la disposición a aprender no resulta la condición más común? ¿Cuál es entonces la relación entre los que saben y los que no saben? ¿De igualdad? ¿De reciprocidad? ¿De complicidad? ¿De apoyo mutuo? ¿Qué experiencias del yo y del nosotros podemos imaginar desde la condición, compartida y singular al mismo tiempo, de ser aprendices?

APRENDER A APRENDER

Estas son las preguntas que están detrás de una de las consignas más importantes de la pedagogía actual: aprender a aprender. De hecho, más allá de ser una consigna, es hoy una competencia clave evaluable, quizá la más fundamental y valorada de todas, hasta el punto de que a menudo se utiliza como sinónimo o como definición de la idea misma de educación. Formarse es aprender a aprender. Lo sabe repetir cualquier persona que tenga un mínimo trato con el sistema educativo o con determinados entornos laborales y empresariales.

Para quien no esté familiarizado con el lenguaje actual, en cambio, la expresión *aprender a aprender* puede sonar, directamente, como una obviedad. Es una tautología que expresa, en forma de círculo, la condición de todo saber autónomo: poder pensarlo o poder ponerlo en práctica por uno mismo. Así es como lo definía Kant, como acabamos de ver: saber no es repetir lo que los otros han pensado por nosotros, sino servirse del propio entendimiento. Y servirse del propio entendimiento implica, evidentemente, podernos relacionar con lo que no sabemos, es decir, aprender. ¿Cómo llega una obviedad como esta a obtener este nivel de relevancia y a convertirse en la clave del sistema educativo actual, dentro y fuera de la escuela? Mi respuesta es que esto ocurre, precisamente, por su ambivalencia, es decir, por el doble vínculo u orden contradictoria que contiene.

Por un lado, detecta y expresa un déficit del concepto anterior de *autonomía*. Veíamos cómo la autonomía basada en el conocimiento limita el acceso a la libertad plena y a la participación social a aquellos que, de algún modo, han llegado a ser conocedores de algún ámbito del saber con suficiente legitimidad y representación en la esfera pública. Poner el foco en el aprendizaje y en la condición compartida de ser aprendices es el primer paso hacia un cuestionamiento de estos límites restrictivos y excluyentes, por lo menos en tres sentidos: en primer lugar, autonomiza el aprendizaje de su estatus o resultado final. En segundo lugar, permite imaginar las relaciones dinámicas entre lo que sabemos y lo que no sabemos, entre quienes saben determinadas cosas y quienes no las saben o saben otras. Finalmente, en tercer lugar, hace visibles y, por lo tanto, cuestionables los contextos y los patrones del propio sistema de aprendizaje.

Desde este punto de vista, la idea de aprender a aprender toma importancia como virtud liberadora contra las epistemologías cerradas y sus

«dueños» y abre la práctica concreta del conocimiento a su transformación. Es una idea que proviene, precisamente, de Gregory Bateson (1998) y de sus trabajos sobre ecología de la mente. Bateson distingue entre diferentes niveles de aprendizaje, que no serían una jerarquía de contenidos, sino una distinción entre órdenes o niveles de repercusión. Aplicando la teoría de los tipos lógicos de Bertrand Russell, Bateson muestra que en el aprendizaje hay diferentes niveles de implicación que no se suman ni simplemente aumentan el conocimiento disponible, sino que actúan recíprocamente entre sí y transforman su funcionamiento. Llegar a esta comprensión profunda de los contextos y patrones de aprendizaje es lo que para Bateson puede permitir que nos preguntemos cómo pensamos lo que pensamos y curar así las patologías de la cultura y sus «cercamientos» epistemológicos y lingüísticos, ampliando las actitudes de vida y los campos perceptivos, en continuidad con la naturaleza.

Sin embargo, si vamos a los documentos donde se formalizan hoy los parámetros y el sentido de la competencia «aprender a aprender», encontramos algo bastante alejado de todo lo que acabamos de decir. Vamos a la página del Ministerio de Educación español. Dice lo siguiente:

Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. La

competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo¹.

Este párrafo reúne casi todos los elementos de la reconducción del sentido del aprender a aprender hacia la gestión del comportamiento. Desde estos planteamientos, aprender a aprender tiene que ver con la organización y la gestión del aprendizaje en cualquier contexto y siempre con el mismo criterio: hacer los procedimientos más eficaces y adaptables a todo tipo de tareas y requerimientos. Esto implica saber identificar y controlar procesos, ajustar sus tiempos y asegurar su persistencia. El criterio es de éxito y de eficacia del proceso, en función de unos contextos, condiciones propias y potencialidades que hay que saber evaluar. La autonomía se concreta entonces en la capacidad de éxito en un entorno cambiante. Es, por lo tanto, una virtud adaptativa que combina aspectos tácticos, estratégicos y motivacionales.

La Comisión Europea define la competencia con palabras muy similares: «Capacidad para proseguir y persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual

1. Competencia para aprender a aprender (CPAA): <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave/aprende.html>

y grupalmente»². Y las mismas encontramos en todo tipo de documentos que tanto desde las administraciones como desde la iniciativa privada están promoviendo y poniendo en el centro de la vida educativa, en cualquiera de sus ámbitos y niveles, esta idea. Uno de los cursos más vistos de la historia de la plataforma de MOOC Coursera es el de Barbara Oakley «Learning how to learn». Ha hecho réplicas en forma de TED Talks y libros³. El punto de partida es siempre el mismo: «Decidí cambiar mi cerebro». Y a partir de aquí explica un testimonio personal de esfuerzo y de éxito basado en cambiar patrones de aprendizaje, desde una infancia sin acceso a la una buena educación, el paso por el ejército y finalmente la formación en ciencias y tecnología hasta el más alto nivel. Es una historia individual basada en el desarrollo de técnicas de aprendizaje que supuestamente cualquier otro individuo podría aplicar a cualquier otro contexto, independientemente de factores sociales, culturales o de contenido. Como ella afirma, entender no es suficiente (*understanding is not enough*). Lo que hay que hacer es modificar los comportamientos y, así, reprogramar el cerebro. Barbara Oakley no es un caso aislado. Solo una voz popular de lo que es la gran oleada académica y mediática de las ciencias del aprendizaje (*Science of learning*) y de sus ramificaciones en la psicología, la pedagogía, las neurociencias y las prácticas empresariales.

¿A quién hablan todos estos discursos y prácticas? Se dirigen a un sujeto autónomo entendido como un sujeto práctico enfrentado a problemas que tiene que resolver en un entorno competitivo. Así lo analiza Alain Ehrenberg (2018) en su estudio *La mécanique des passions*, donde muestra la genealogía de esta reconducción de la existencia a un conjunto de comportamientos que

2. Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (EP-PE_TCI-COD(2005)0221).

3. Todos sus materiales se encuentran en <https://barbaraOakley.com>.

pueden ser sometidos a diferentes estrategias de control y de autorregulación. Desde esta concepción de lo humano, que está enraizada en el empirismo inglés del siglo XVII, el individuo es entendido como el individuo capaz de determinados comportamientos, con sus particularidades, sus hándicaps y su potencial escondido. El objetivo es: ¿cómo sacar un mayor rendimiento de esta singularidad que es cada uno? ¿Cómo incrementar su valor desarrollando sus capacidades? ¿Y cómo hacerlo en un entorno cada vez más incierto y más cambiante?

Desde estas perspectivas, el individuo capaz no es el que tiene más fuerza o unos objetivos más claros, sino un cerebro más adaptativo y más plástico. No es el más obediente, sino el que se autorregula mejor. La libertad se vuelve eficaz cuando se desarrolla a través de técnicas de autocontrol. «La autorregulación es el camino para realizarse eficazmente en función de los propios objetivos personales» (Enhrenberg, 2018, p. 114). De esta forma, el impulso emancipador del aprendizaje queda reducido a una técnica competitiva que restringe el sentido de la libertad al ejercicio de una servidumbre adaptativa. Si la autonomía entendida desde el acceso a la esfera pública a través del conocimiento desembocaba en la necesidad de autolegitimación frente a los que saben, la autonomía entendida desde la gestión del aprendizaje conduce al ejercicio de la libertad como autorregulación eficaz, basada en el potencial de adaptación a una realidad cambiante e incierta.

Acoger la existencia

La consecuencia de este breve análisis sobre las órdenes contradictorias que contienen los dos grandes principios de la educación moderna y contemporánea, que ponen en tensión impulsos emancipadores radicales y su reconducción hacia nuevas formas de opresión y de servidumbre, es que no nos

podemos quedar en debates basados en la literalidad de los mensajes, sino que hay que leer más allá de la letra. Del *qué* al *quién*: ¿quién los utiliza? ¿De quién hablan? ¿A quién se dirigen? Y también del *qué* al *cómo*: ¿cómo se llevan a cabo? ¿En qué contextos y a través de qué relaciones sociales y políticas? Son las preguntas clave de todo pensamiento crítico, que actualmente se encuentran demasiado silenciadas por debates pedagógicos centrados en un combate metodológico intencionadamente simple que opone opciones innovadoras a opciones tradicionales, que compara índices de resultados entre países o que promete el cambio más radical de la historia hacia un futuro acerca del cual, como les gusta recalcar a algunos gurús, no sabemos nada. ¿Cómo que no sabemos nada? El futuro es lo que hacemos cada día, en presente.

Del día a día, la educación nos dice muchas cosas. No solo apunta a los futuros que podemos imaginar, sino que se desarrolla a través de los presentes que estamos haciendo y deshaciendo en cada momento. Si miramos de cerca y escuchamos qué pasa en los entornos de aprendizaje actuales (escuelas, pero también otro tipo de contextos más informales), encontraremos caminos que desbordan y subvierten a cada paso la pautas que tienen que conducir al acceso al conocimiento o a la obtención del comportamiento más eficaz. Son caminos que, como los «senderos del deseo» (*desire paths*), se dibujan con los pasos de quienes no siguen, porque no pueden o porque no quieren, la vía principal de la legitimidad o de la eficacia. Como los caminos que dibujaba Fernand Deligny a partir de los pasos erráticos de los niños autistas que acogía en los bosques de las Cevenas, son caminos efímeros o persistentes, frágiles o insistentes. Se van hacia donde no entendemos, se interrumpen, se pierden o se reencuentran. Muchas veces no llevan a ninguna parte. Otras, se encuentran bloqueados por la sanción o la recriminación pública.

Son los caminos de la existencia, que es mucho más que la suma

de nuestros conocimientos legitimados y de nuestros comportamientos verificables. Existir no es doblegarse a los códigos de legitimidad y de verificación que imponen los poderes de cada tiempo. La educación, si realmente quiere ser emancipadora no solo en el discurso, sino en sus efectos vividos, tiene que hacer suya esta exigencia de no doblegarse al código. Ni siquiera al código de la emancipación. Acoger es no saber quién llegará. Así es cuando tenemos un hijo, cuando llega un forastero o cuando una nueva hornada de niños y niñas llena un nuevo curso el patio y las aulas de una escuela. Acoger es poder decir: «No sé quién eres, pero aquí estamos». Y educar de manera emancipadora es poder añadir: «Y lo que nos tenga que pasar, sea bueno o malo, lo podrás pensar por ti mismo».

En el año 1784 Kant escribió «¿Qué es la Ilustración?» y proclamó su *sapere aude*. El mismo año, Mary Wollstonecraft, futura madre de Mary Shelley y autora de la *Vindicación de los derechos de la mujer*, creó una escuela (Gordon, 2018). Su objetivo: que los niños, especialmente las niñas, pensarán por sí mismos. No era un deseo teórico ni un proyecto utópico. Era una situación arrancada a la dominación de padres y maridos sobre las mujeres y de las clases altas sobre las clases trabajadoras. Wollstonecraft creó la escuela como respuesta al secuestro de su hermana, para liberarla de los maltratos de su marido. No solo esa hermana, sino otra que aún sufría la violencia del padre, y su mejor amiga, que evitaba una boda no deseada, se sumaron a la apuesta: hacerse independientes económicamente, haciendo autónomas las vidas de las criaturas al mismo tiempo. Autonomía recíproca. Ayuda mutua. Mientras el *sapere aude* de Kant se hacía famoso en toda Europa en boca de sus intelectuales y dirigentes más ilustrados, la escuela de Mary Wollstonecraft duró un año. Las sospechas y la falta de confianza en el hecho de llevar a cabo esta llamada a la osadía del saber desde la insubordinación real a las relaciones de poder, íntimas y públicas, de

la sociedad, minó sus energías e, incluso, el vínculo entre sus impulsoras. La emancipación de las Wollstonecraft no se decía, se hacía, y eso era lo que hacía de su propuesta educativa un propuesta creíble y, por eso mismo, peligrosa.

Sin embargo, su fracaso no es su derrota. Lo mismo podríamos decir de muchos otros proyectos pedagógicos que se han desarrollado contra los códigos y representaciones de su tiempo, también en el marco de las sociedades ilustradas o del conocimiento. Es el caso de las escuelas que Gayatri Spivak ha montado en la India con sus propios recursos: escuelas contra la dominación global y la miseria local. Contra las relaciones de poder, antiguas y nuevas, ancestrales y coloniales. Me explicaba que había decidido financiar ella misma las escuelas para no someterse a los plazos y a los criterios de validación que una financiación externa le impondría. Que necesitaba trabajar con unas temporalidades que los procesos de evaluación no le permitían tener y que lo importante que tendría que pasar a los niños y las niñas de sus escuelas no era traducible en un indicador de éxito. La emancipación se hace haciéndola y esto significa, también, poner las condiciones para que las transformaciones verdaderas encuentren un lugar y un tiempo, aunque no sea validable a los ojos de ningún poder. Este lugar y este tiempo es el de la existencia como desafío compartido e irreductible. Siempre frágil, pero persistente e inacabado.

Su tiempo quizá no puede detener los engranajes de la dominación. Pero ciertamente es un contratiempo respecto a los relojes del poder. El tiempo de la dominación siempre muta, adopta nuevos ritmos, códigos y lenguajes. Puede apropiarse de cualquier tipo de discurso, incluso el más antiinstitucional y antijerárquico, como está ocurriendo hoy con la pedagogía neoliberal global. Pero sigue pautando el tiempo de la vida dominada, servilmente adaptada.

Por eso la emancipación real, la que no se contenta con ser un programa intelectual o cognitivo, sino que se encarna en unas vidas que actúan y que se

quieren pensar por sí mismas con los otros, es necesariamente un contratiempo. Desde la experiencia concreta del contratiempo, el doble vínculo no es una contradicción en un sentido lógico: es un ritmo que no se adapta a la pauta dominante y que hace conjugables la tensión entre el yo y el nosotros, la obediencia y la libertad. Inscribe un ritmo que desmiente la unidad de cualquier sistema y que abre caminos y posibilidades de vida no contempladas ni contabilizadas. Hay periodos, contextos y momentos en que este contratiempo puede llegar a impregnar la sonoridad principal de una época, en aquellos momentos extrañamente abiertos a dejarse reinventar. En otros, se convierte en un incómodo bajo continuo, en una frecuencia clandestina y peligrosa. Lo saben Wollstonecraft o Spivak, Ferrer i Guàrdia o Deligny, Freire y sus discípulos, o todos los maestros perseguidos y exterminados en España a partir de 1936 o en el México actual, entre otros lugares. Y lo saben tantas maestras anónimas que acogen y acompañan cada día, silenciosamente, las vidas inciertas de aquellos que están ya condenados a no llegar a ninguna parte y hacen de su existencia un ahora y un aquí.

La pedagogía y la política educativa históricamente se han centrado más en planificar, fundar y programar que en escuchar los contratiempos. Actualmente seguimos atrapados en esta pulsión planificadora, lo cual es evidente en nuestra sociedad, en la que el debate pedagógico se traduce en una proliferación ingente de documentos y de planes estratégicos, informes y legislaciones donde todo el mundo parece reinventarlo todo a base de repetir las mismas consignas. Pero como dicen un grupo de maestros argentinos, que hacen de la conversación la dimensión no esperada de la escuela, «la fuerza de la escucha se verifica en la invención del tiempo» (Duschatzky, 2017, p. 3). El contratiempo de la emancipación es un asunto que exige de todos nosotros aprender a hacerlo: escuchar y acompañar este tiempo que se inventa, siempre,

contra el propio tiempo. Llamémoslo futuro. O no. Es la vida cuando no se deja pautar, inventariar ni tasar.

Bibliografía

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ehrenberg, A. (2018). *La mécanique des passions: cerveau, comportement, société*. París: Odile Jacob.
- Gordon, C. (2018). *Mary Wollstonecraft. Mary Shelley*. Barcelona: Circe
- Kant, I. (2004), *¿Qué es la Ilustración?* Edición de R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.
- Lucas, J. de (ed.) (1991). *¿Es conveniente engañar al pueblo? Política y filosofía en la Ilustración*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Pennac, D. (2007). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Schiller, F., (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*, carta tercera. Edición de Feijóo, J. y Seca, J. Barcelona: Anthropos.
- Spivak, G. (2012). *Aesthetic education in the times of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.

Darnos aire: laboratorios ciudadanos y educación.

Ana Hernández Revuelta

Nunca nadie imaginó lo acertado y necesario que sería el título elegido. Una entrada de aire necesaria en todos y para todos los que venimos percibiendo que nos asfixiamos, que nos ahogamos y que necesitamos, entre nosotros, darnos aliento, abrir las ventanas y dejar que el oxígeno invada nuestros espacios físicos y mentales habituales. Una suerte de renacer en momentos de hipoxia institucional, educativa y escolar.

Un compartir oxígeno y ayudarnos a liberar el peso de nuestros hombros entre personas de diferentes ámbitos, con distintos enfoques y con el ingrediente de ser un encuentro en abierto, donde cualquiera podía entrar, observar, escuchar y sugerir. Abrir la ciudad y borrar los límites de los centros educativos, y concebirlo así desde su génesis y configuración misma.

El día 10 de marzo de 2020 tuvimos nuestro primer encuentro presencial y no podíamos imaginar que sería el único. Ya sabíamos que la pandemia del SARS-CoV-2 se cernía sobre nosotros y que el día siguiente sería el último de lo que, hasta en ese momento, entendíamos por escuela, un *shock* que pensamos que duraría apenas unos días o semanas, pero del que todavía hoy algunos no nos hemos recuperado y seguimos viviendo con absoluta preocupación e incertidumbre. Ninguno de nosotros imaginó lo que vendría muy pocos días después.

Nuestras escuelas cerraron sus puertas y los que nos dedicamos a esto de la educación asistimos a una locura de situaciones que se fueron sucediendo a raíz de este cierre.

Y fue entonces cuando los que estábamos siendo testigos, desde hace muchos años, del vapuleo, degradación y menosprecio de las administraciones educativas competentes vimos que este desangramiento se hizo visible a los ojos del mundo y que, como ocurre en la mayoría de las situaciones diarias, acababan teniendo al alumno como víctima.

Ese martes hablamos sobre lo que ocurre cuando creamos un laboratorio ciudadano en un centro educativo, qué ocurre cuando las fronteras entre ciudad y escuela se diluyen y se retroalimentan mutuamente. *El contratiempo de la emancipación*⁴, de Marina Garcés (2020) actuó como detonante. Una suerte de apertura de las hojas de una gran ventana. Una ventana que asoma al acantilado que ya es imposible volver a mirar sin sentir el vértigo de la reflexión, de la puesta en duda, de la sospecha. Una reflexión en tres preguntas fuerza.

La educación posee una ambivalencia intrínseca, en palabras de Garcés (2020, p. 23):

Puede matar o puede salvar. Puede matar todavía más que cualquier guerra, porque puede hacerlo bajo formas amables en cada centro educativo de cada barrio, pueblo o ciudad. Mata miradas, deseos, rarezas, silencios, imaginaciones, formas de saber y de amar y cancela posibilidades de vida. Cuántos escolares y estudiantes vuelven más muertos que vivos de sus horas de clase. Cuántas expresiones y relaciones han sido censuradas. Pero la educación también

4. Texto utilizado como detonante para la reflexión en el primer encuentro del grupo de trabajo Darnos Aire, el 10 de marzo de 2020, e incluido en esta publicación. La publicación original es de Macba y Arcàdia. (N. del E.).

puede salvar más vidas que cualquier religión, porque lo hace día a día, persona a persona, siempre a tiempo de abrir rumbos, desplazar miradas, enlazar deseos, combatir opresiones y liberar caminos no previstos. Cuánta gente, conocida o anónima, puede agradecer a una maestra, a un libro, a un centro educativo o a una comunidad de aprendizaje del tipo que sea haber cambiado radicalmente el curso y sentido de su vida.

En la primera acepción debemos tener en cuenta a los «niños caídos, (...) excluidos, olvidados de cada sistema educativo» (Garcés, 2020, p. 24). La educación ha estado siempre en el centro de la lucha por la justicia social. Por tanto, si es así, las preguntas que cabe hacerse son: ¿Qué podemos hacer para evitar esta situación: niños que no se enganchan en el sistema y cuyo futuro ya está determinado? ¿Cómo luchar diariamente, desde la educación, contra las desigualdades, las injusticias?

Es necesario afrontar el problema desde diferentes perspectivas, no solo en lo relativo a la prevención del abandono, sino también en cuanto a los procedimientos que se tendrían que poner en marcha para la reinserción al sistema a modo de segunda oportunidad. Y los centros de personas adultas (CEPA) juegan un papel fundamental en esta reincorporación al sistema. Por

tanto, deberían gozar de todos los apoyos institucionales y también de los recursos de los que les puedan dotar las administraciones locales y los que se deriven de la colaboración entre centro educativo y ciudad.

La personalización del aprendizaje también juega un papel fundamental en el intento de no abandono de los estudios. Y esta adaptación educativa se logra contando con los apoyos necesarios en los centros escolares, procurando la existencia de profesionales de pedagogía terapéutica, trabajo social, profesores técnicos de servicios a la comunidad, etc., que actúan como intermediarios entre lo estrictamente educativo y el tejido social exterior (búsqueda de empleo, ayudas al estudio, hogares sociales...).

En lo que respecta a la lucha diaria contra las desigualdades y por la justicia social, es innegable el poder de la educación como garante de equidad. Una equidad que pretende romper con las desigualdades sociales, económicas y de género y que peleará por desbancar la inmovilidad o inercia social, aquella que indica que las familias con menos recursos tendrán hijos con un recorrido escolar mucho más corto. Y esta inmovilidad subyacente tendrá que ser luchada en la escuela para favorecer que se produzca una ruptura en las expectativas existentes.

Las escuelas pueden trabajar para luchar contra las desigualdades, pero también pueden generarlas y perpetuarlas. Algunas políticas educativas que fomentan la privatización de la educación, estableciendo alianzas entre lo público y lo privado, no hacen más que aumentar la desigualdad:

La segregación y la estratificación
dentro de los sistemas educativos.
Cuando únicamente las familias

con recursos pueden acceder a una educación de calidad, la movilidad social se ve socavada, ya que el sistema provoca que si alguien ha nacido en un entorno pobre, esa persona y sus hijos seguirán siendo pobres el resto de su vida, a pesar de lo duro que trabajen. También socava las sociedades, pues se separa desde una edad muy temprana a los niños y niñas de las familias ricas del resto

(OXFAM, 2019, p. 4)

Esta problemática puede y debe abordarse desde diferentes frentes, no solo desde lo estrictamente académico (libros, actividades contempladas en los documentos de centro, etc.), sino con el apoyo de los agentes sociales y ciudadanos, que pueden permitir, por ejemplo, que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio para su comunidad y colaboren con ONG locales, centros de atención a personas en situación de dependencia, centros cívicos, ludotecas, y, por qué no, diseñando y participando como agentes activos en el desarrollo de laboratorios ciudadanos.

El peso de ser el lugar donde se lleva a cabo la contienda contra las desigualdades y la consecución de la justicia social recae sobre los hombros de la escuela, de esa escuela que se tambalea en sus cimientos y que carga

con todo aquello que queda por resolver «fuera» de sus fronteras. Y construir sociedad y escuela no consiste en repartir pesos innecesarios o pesos que estorban, se trata de comprender una responsabilidad, un deber y un derecho distribuidos.

La sociedad y los sectores que la conforman echan en falta que la escuela no se haga cargo de este u otro contenido, y esta idea es la génesis de muchas de las reformas educativas que se suceden en los últimos años. Las leyes promulgan: incluyamos más cosas, amplíemos los temarios, aumentemos horas de tal o cual asignatura porque la sociedad lo reclama. E incluir estas demandas sociales sin hacer previamente un análisis y posterior reflexión sobre su idoneidad o no hace que los temarios sean inmensos, las lista de asignaturas infinita, y que la frustración aumente exponencialmente entre alumnos y profesores. La escuela se convierte en el lugar donde se suplen los asuntos que la sociedad y las administraciones no han sido capaces de gestionar y, aún menos, de solucionar.

Estas leyes y modificaciones siempre se hacen con el ingrediente siniestro: nunca se cuenta con los docentes para generar estas reflexiones. Igual que ocurre con las desigualdades que se perpetúan por inercia, también la ausencia de los docentes se mantiene ya como una inercia. Y los profesionales de la educación debemos asumir lo dado sin posibilidad de movimiento. No hay lugar para evitar el sometimiento.

Comenta Garcés en su texto que la educación, para ser emancipadora, no debe doblegarse al código. Hay centros, profesores, etc., que trazan nuevos caminos («senderos del deseo»), «que se dibujan con los pasos de quien no quiere o no puede seguir la vía de la eficacia. (...) Si los resultados en educación no se pueden medir en términos de éxito» (Garcés, 2020, p. 8). Entonces, ¿qué es realmente lo importante en educación? ¿Cómo y con qué medimos el resultado

de una determinada práctica o sistema?

La sugerente idea de los caminos alternativos o «senderos del deseo» es un itinerario seguido por muchos y muchas profesionales docentes que buscan lograr que sus alumnos estén conectados al sistema y adquieran la mayor cantidad de destrezas y capacidades en los años que estén en él. Y estos caminos suelen marcar el recorrido más corto entre un lugar origen y un lugar destino, de forma que la mochila debería cargarse de aprendizajes que nos ayuden a emprender el camino y llegar al destino prefijado. Para ello, resulta muchas veces necesario que las estrategias y los recursos que se utilizan para procurar estos aprendizajes salgan de lo utilizado hasta el momento y aborden los contenidos curriculares desde otros lugares y con procedimientos distintos. Y para ello es fundamental contar con la personalización del aprendizaje que se menciona en el apartado anterior.

Es este deseo de doblarse o de reinventarse el que lleva a muchos alumnos y alumnas a llegar más allá de las expectativas que tenían sobre su futuro, y también se rompen las profecías autocumplidas de sociedad y familias al respecto. Esta reinención, por tanto, cursa con una ruptura de lo esperable para alcanzar lo deseable.

En la actual necesidad planificadora de la legislación vigente (documentos, planes, estrategias, leyes que cambian cada pocos años...), «la emancipación real abre caminos y posibilidades de vida no contempladas ni contabilizadas (...), y esto lo saben maestras que diariamente acompañan a alumnos condenados a no llegar a ninguna parte» (Garcés, 2020, p. 9). ¿Qué hacemos cuando la educación no acaba siendo liberadora? ¿Cómo podemos establecer un equilibrio entre la ley y lo que ocurre cada día en un centro educativo?

Como en tantas otras cosas, la burocracia y la Administración transcurren en paralelo con la realidad diaria, y no solo no existe punto de encuentro, sino

que a veces se perjudican mutuamente.

Los tiempos, los ritmos y las necesidades son distintos. No coinciden. No se encuentran. Y esta *asintonía* educativa deja siempre la balanza desequilibrada por el mismo sitio: el alumnado. La maquinaria administrativa no entiende de particularidades y, cuando se dan, se produce una letanía de documentos, procedimientos y recursos que paralizan cualquier actuación que exija cierta rapidez o adaptación de carácter singular.

Y con estas reflexiones constantes en nuestra cabeza y en nuestro día a día como docentes y equipos directivos, nos encontrábamos inmersos en uno de los periodos más inciertos de la vida laboral, personal y social de los últimos tiempos. Asistíamos en directo a la retransmisión de una cruda realidad que, hasta este momento de pandemia mundial, solo se intuía: el maltrecho estado de la escuela. Las roturas, los remiendos, los respuntes de un tejido escolar raído, desgastado y roto por el desinterés y por la falta de cuidados.

En esta tesitura estábamos cuando nuestras escuelas cerraron y tuvimos que abrir y cerrar sus puertas simultáneamente: cerramos las puertas de las escuelas, pero abrimos puertas nuevas para trasladar las aulas a los hogares.

Y es aquí donde aparecen las carencias de las infraestructuras para el aprendizaje. El confinamiento domiciliario puso sobre la mesa qué posibilidades nos ofrecía la red para la educación en línea, una educación desplazada a los hogares, que supuso un gran despliegue de infraestructura no solo material sino también de diseño de recursos docentes. También aquí resultó evidente la dificultad de muchas familias para acceder a la red, para acceder al conocimiento. Las desigualdades sociales se mostraron con toda su crudeza y los equipos directivos de los centros tuvimos que afrontar la situación con grandes dificultades. Y estas dificultades iban más allá de las meramente técnicas: las escuelas procuraron el bienestar emocional, social y personal de sus alumnos.

La interrupción de la presencialidad en los centros educativos supuso organizar una escuela paralela y de carácter de emergencia, sin el diseño de un plan de contingencia. Se actuó y se vivió con angustia por parte de docentes y equipos directivos el intento de construir una escuela paralela, idéntica pero distinta. Una escuela-espejo donde nada debía cambiar, pero nada debía ser lo mismo. El resultado fue, en muchas ocasiones, un aluvión de tareas desmedidas que sepultaron a familias, alumnos y docentes con la utilización de las tecnologías de emergencia. Y es aquí donde se mostró la fortaleza y enorme esfuerzo del profesorado y la gran debilidad de las estructuras que estaban disponibles para ello. Y es aquí donde podemos decir que la escuela aprendió a imaginarse.

Debió existir un proceso de asimilación y reflexión para la construcción de una escuela que necesitaba actuar ante lo que estaba ocurriendo y haberse medido con respecto a lo que nuestro alumnado requería. Pero no fue así. Desde luego no lo fue en un primer momento. La presión que se ejerció sobre los centros educativos para que, en cuestión de horas, edificáramos un espejismo de escolar, anuló cualquier proceso organizativo y se convirtió en millones de actividades acumuladas para que pareciera que no estaba pasando nada, que todo seguía siendo igual. Esta situación supuso una gran frustración para toda la comunidad educativa, incluidas las familias. Fue entonces cuando se hizo necesario diseñar un proyecto educativo que contemplara objetivos, pautas, recursos educativos libres, etc., que fueran concisos y de fácil consulta para familias, docentes y alumnos.

Coser con otros hilos, enhebrar con otras agujas... La brecha digital no consistió solo en poseer o no los dispositivos necesarios para seguir las clases en línea. Fue, además, la necesidad de un cambio de mentalidad o de modelo cultural en cuestión de horas. La tecnología, por tanto, no solo debía entenderse

como una herramienta de acceso, sino como una nueva forma de entender la educación, ya que debía usarse con criterios pedagógicamente relevantes para los procesos de enseñanza/aprendizaje que tenían que desarrollarse.

En esta brecha que se abría antes nuestros pies, y como se contempla en uno de los párrafos de la primera sesión en torno al texto de Marina Garcés, la preocupación giraba en torno a dos ejes: la imposibilidad de llegar a todos y cada uno de los alumnos y la pérdida de toda oportunidad de presencialidad. Una presencialidad que ha sido la gran damnificada y cuya importancia todos hemos podido reconocer: la escuela de los cuerpos.

La no presencialidad hizo que la escuela fuera un sucedáneo. No podíamos hablar de la escuela entendida como hasta ahora sin contar con los cuerpos. Con la presencia. Con lo que tiene de visceral el encuentro diario. Con los roces, con la piel. Y la educación se quedó a medio camino. No hay cuerpos, no hay contacto. No hay escuela. Pantallas, cámara, micrófonos apagados. La escuela muda. La escuela ciega. La escuela que carece de forma. La escuela sin palabras, sin ruido..., sin aire.

A lo largo de todas aquellas semanas, escuché y leí con cierto desagrado que hablaban de la escuela como laboratorio de innovación educativa mundial: en pocos días se edificó, en gran parte de los países del mundo, una escuela a modo de espejo mágico. Una escuela paralela al otro lado del espejo en la que regían las mismas normas, pero solo estábamos sus reflejos, su patrón inverso. Una escuela descosida aparentando ser una escuela por estrenar. Pero no debíamos engañarnos. Aquello fue una huida hacia adelante dentro del *shock* que nos paralizaba. Y esta falta de corporeidad y de exceso de espejismo solo hizo remarcar aún más la importancia de la escuela. No solo como lugar de aprendizaje y conocimiento, sino como lugar necesario para las relaciones interpersonales, lo físico, el ser y el estar. Y lo realmente sangrante fue que en

este espejismo o falso reflejo no cabían todos nuestros alumnos. Se produjo una desvinculación salvaje de muchos de ellos, que pasaron de venir a la escuela todos los días al silencio más absoluto. El silencio de los que no tienen medios ni recursos para estar. Se hizo el vacío más absoluto y quedó patente que el conocimiento solo estaba reservado para los que gozaban de una mayor suerte. Las desigualdades, de nuevo, fueron responsabilidad de la escuela. Ahora más que nunca el tejido escolar se rasgaba sin pudor ninguno y dejaba al descubierto sus infinitos y frágiles, muy frágiles, hilos.

Y las diferencias se multiplicaron. Y el tejido social se dilató como nunca. El antropólogo Claude Lévi-Strauss utilizaba dos conceptos antagónicos para referirse a la división entre las sociedades menos desarrolladas y las más avanzadas: *crudo* y *cocido*. Cuanto menos desarrollo, más crudo. El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía inauguraba en 1994 una exposición titulada igual. En ella se mostraban las diferencias en el planteamiento y abordaje de las obras de artistas contemporáneos según si pertenecían a uno u otro grupo social.

Pues aquí estaba, en su versión educativa, lo rudo, lo primitivo, lo *crudo*, y lo más elaborado, avanzado, *cocido*. Y, efectivamente, con connotaciones idénticas: lo mucho que tenía que ver esto con la construcción de la identidad cultural, las estructuras sociales y la disolución de los límites entre ambos.

La realidad exige que la escuela reparta el peso que soporta, y necesita abrir sus lindes. La ciudad, el tejido social, debe contribuir dando aire a la escuela pública como institución garante de equidad educativa y de igualdad de oportunidades. La ciudad no debe ser solo entendida como aliada en la aportación de espacios físicos necesarios para una escuela segura en lo que se refiere a profilaxis para evitar la transmisión del SARS-CoV-2, sino que forma parte de lo escolar, de lo educativo.

Todo lo que tiene que ver con la ciudad, con lo educativo, parece venido y se percibe y se vive como algo definitivo, inamovible o invariable. Pero la concepción de laboratorio ciudadano y, por tanto, la idea de simbiosis entre escuela y ciudad, parte de la idea de la posibilidad de ser partícipe en la transformación y toma de decisiones en ambos ámbitos. De elegir y colaborar con otros para generar conocimiento y estrategias de cooperación que sirvan de beneficio mutuo. La escuela y la educación como forma de hacer ciudad y viceversa. Y la ciudad como aula abierta y contexto educativo. Y los centros educativos creando ciudad, creando redes.

La ciudad debe ser entendida en lo que tiene de comunidad, de relación. Las redes con la comunidad formarían un nuevo tejido, mucho más poderoso y rico que la suma de las partes. Una sinergia necesaria y que procuraría nuevos aprendizajes y también beneficios mutuos. Aquí podrían incluirse también aquellos aprendizajes que se encuentran en la educación no formal, como complemento de la educación formal propia de los centros educativos, y necesarios para trabajar la adquisición de una actitud crítica ante el entorno y hacia lo que se percibe como dado e inmutable.

Un conjunto de saberes para que la construcción del sujeto no sea plana y unidimensional. Una construcción desde lo educativo, lo social, lo experimental, lo participativo, lo formal, lo no formal, lo político y lo temporal. La ciudad oxigena lo educativo. La escuela oxigena la ciudad.

En definitiva, dar(nos) y tomar(nos) aire. Y la escuela bebe los vientos por conseguirlo.

BIBLIOGRAFÍA

Garcés, M. (2020). El contratiempo de la emancipación. Pedagogías y emancipación. Barcelona: Arcadia/MACBA.

OXFAM Internacional (2019). El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad: por qué apostar por una educación equitativa y de calidad es fundamental para luchar contra la desigualdad económica y de género. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620863/bp-education-inequality-170919-summ-es.pdf>

Forzar la máquina.

Carmen Oviedo
Andrea De Pascual
Eva Morales

Siempre nos hemos sentido cómodas habitando espacios poco definidos, no resueltos, en transición. Nos atrae la idea de ritual, de tránsito, de atravesar un espacio para llegar a otra cosa. Es en ese lugar liminal en el que nos situamos a la hora de desarrollar nuestras prácticas, ubicadas siempre entre el arte y la educación, el museo y la escuela, la gestión y la mediación. Y lo cierto es que situarnos en este lugar difuso nos ha permitido ver con más claridad.

Es aquí donde hemos construido nuestro espacio, nuestras maneras de hacer, y nos hemos inventado una forma de entendernos como empresa⁵ y agente cultural. Hemos visto las lógicas de gestión imperantes y hemos decidido que eso no era para nosotras. Hemos parado, respirado hondo y pensado cómo generar un espacio que sostuviera nuestras vidas, pero que, además, las pusiera en el centro (las nuestras y las de las demás agentes con las que trabajamos). El camino no está siendo fácil, ya que la cultura y todo su ecosistema son la golosina más preciada con la que hacer política. Encontrar ejemplos de buenas prácticas en los que basarnos y de los que aprender es cada vez más difícil⁶. Día tras día nos levantamos y leemos horrorizadas un tuit de alguna compañera que enlaza una noticia de algún periódico en el que cuentan cómo se están desmantelando los espacios dedicados a la cultura crítica y democrática de Madrid que tantísimo esfuerzo ha costado construir en los últimos años.

Es triste que estas sigan siendo las lógicas imperantes, más aún cuando esta situación sin precedentes, esta pandemia que tanto daño nos ha hecho, nos ha permitido, al menos, poner las cartas sobre la mesa y discernir realmente el tipo de cultura y espacios culturales que necesitamos. Seamos

5. Usamos el término empresa acercándonos a su etimología: «comenzar una acción relevante».

6. A nivel macro, ya que, a nivel micro, tenemos la suerte de rodearnos de proyectos, compañeras y profesionales que son todo un ejemplo de buenas prácticas culturales.

claras: la grandísima mayoría de las instituciones culturales no está a la altura de las circunstancias. Solo los espacios y equipamientos culturales con una vinculación más comprometida y sólida con su contexto han mantenido su razón de ser. Las instituciones que basaban sus lógicas en atracción de visitantes a toda costa o en servir de espacio de recreo de decisiones más políticas que sociales, más lucrativas que culturales, han suspendido el examen de contemporaneidad⁷ estrepitosamente. Se han quedado tan vacías e inoperativas como los aeropuertos o los estadios de fútbol. No han podido ni han sabido ocupar su lugar como garantes de la cultura, cuando la cultura se nos hacía tan necesaria. Lamentablemente, atendiendo a las últimas noticias que vamos recibiendo sobre el futuro panorama cultural, seguiremos en esa línea.

Sin embargo, no todas las instituciones de producción de conocimiento contemporáneas han suspendido ese examen. La institución educativa se ha revelado como un espacio para la comunidad, un lugar de apoyo y de cuidados sin precedentes. Los centros educativos han demostrado su legitimidad, más allá de su función académica, al poner en marcha iniciativas que van desde el apoyo a las familias desfavorecidas hasta la generación de redes de apoyo emocional. Profesoras y directoras de centros educativos se han convertido en gestoras de vínculos y recursos en una contemporaneidad que va más allá de los imaginarios que estas instituciones nos habían ofrecido hasta ese momento. Mientras tanto, las gestoras culturales de los museos y centros de arte han intentado encontrar su hueco, entender qué lugar pueden ocupar en este nuevo mundo. La gran mayoría de los museos han optado por formatos virtuales que pretenden trasladar la experiencia al hogar del visitante, algo que quizá pueda servir de

7. Consideramos que, entre otras cosas, la pandemia, en la que aún hoy nos encontramos inmersas, es un fenómeno tremendamente contemporáneo propiciado por cuestiones tan actuales como la liberalización de los mercados, las economías extractivistas y demás lindezas que nos procura esta era moderna en la que nos ha tocado vivir.

entretenimiento en un momento puntual, pero que no soluciona ni de lejos el problema que esta situación genera no solo en el público, sino también en las personas que trabajan en estos espacios, muchas de las cuales se han visto gravemente afectadas por la situación.

Porque, precisamente, también somos testigos del desgaste emocional que está sufriendo la sociedad en su conjunto y que vemos reflejado de una forma muy evidente en los centros educativos y en las profesionales que los sostienen. Como decíamos, la educativa ha sido una de las instituciones que han estado a la altura; sin embargo, el agotamiento también se ha dejado ver con jornadas interminables y adaptaciones exprés al formato digital, mientras se ha intentado atender a las necesidades más básicas a las que los servicios sociales no llegaban en pleno confinamiento. Sin duda, observamos cómo se necesita activar palancas que den apoyo y sirvan de válvulas de escape.

Este cóctel de situaciones en las que estamos ahora mismo nos lleva a rescatar el origen del propósito de este grupo de trabajo al que fuimos llamadas a participar como mediadoras y del que nos sentimos muy afortunadas de haber podido formar parte. Su nombre, «Darnos aire», ya nos encamina hacia el reto que íbamos a traernos entre manos y que consistía en pensar cómo, desde las instituciones culturales, podemos oxigenar las instituciones educativas. Aunque quizá, viendo la situación que estamos viviendo, son precisamente los museos y centros de arte los que habría que airear. Lo cierto es que en Pedagogías Invisibles nos habíamos parado a pensar en esta cuestión en multitud de ocasiones, y nos ha hecho detonar, a su vez, otros interrogantes, como ¿cuál es la mejor manera de establecer otras formas de relación y comunicación entre dos instituciones (la cultural y la educativa) que, bajo nuestro prisma, comparten tantos principios y posiciones? O ¿qué trasvase de conocimientos puede darse entre la escuela y el museo, y viceversa?

Respondiendo a esta última pregunta, vemos claramente un espacio de trabajo en el que la institución cultural tiene mucho que aprender de la educativa, en particular en los procesos de gestión. Mientras que en la gestión cultural se suele optar por procesos que mantengan unos estándares de eficiencia productivistas, en la escuela se opta por una gestión más centrada en la persona, en sus necesidades, y en fortalecer la comunidad en torno a ella. Volvamos a la pandemia para rescatar un ejemplo que ilustra esta afirmación: mientras que en los meses más duros de la COVID las instituciones culturales estaban vacías, las escuelas articularon iniciativas a través de las cuales se procuraba una dieta sana y equilibrada a las alumnas de familias más desfavorecidas, se establecieron redes de apoyo académico para que estudiantes que no contaban con medios tecnológicos pudieran estar al día e incluso se articularon fondos de ayuda económica para las familias que lo necesitasen.

De esta manera, vemos que es precisamente en la gestión cultural desde donde se pueden activar palancas de acercamiento y facilitación. Es necesario generar un diálogo para que la gestión cultural comience a comprender, empatizar e incorporar las lógicas de la gestión educativa: a este proceso lo denominamos «resignificar desde lo educativo» (De Pascual y Oviedo, 2020). Se trata de recurrir a todo el potencial transformador inherente a los procesos pedagógicos para ponerlos en el centro de las dinámicas de la institución, pero no solo en lo referente a la programación, sino también en la organización y en la relación consigo misma y con el entorno. En este sentido, arte y educación confluyen como escenarios para la producción de conocimiento, como modos de hacer relaciones y vínculos, de hacer conexiones para producir significados.

Un ejemplo que parece anecdótico y, sin embargo, es significativo es cómo la programación y la gestión cultural se organizan a través de años completos,

pero la gestión educativa se realiza en cursos escolares. Poder sincronizar estos tiempos y atender estas dos temporalidades es un reto que ya supondría un cambio profundo. También podemos poner ejemplos concretos en los que se han tendido puentes entre ambos ámbitos, cultural y educativo, para hacer frente a la situación actual, como el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, que ha cedido espacios y equipamientos culturales a las escuelas para poder bajar las ratios de las clases y así poder continuar con el curso escolar cumpliendo con las medidas de seguridad.

Pero el ejemplo más cercano que tenemos y que estamos poniendo en práctica es el de la Red PLANEA⁸. Desde el curso 2019/2020, comenzamos el reto de formar una red de arte y escuela. Es en este marco donde hemos podido poner en práctica algunas de esas palancas que veníamos ensayando a menor escala y de manera intuitiva.

PLANEA, Red de Arte y Escuela, es una red de centros educativos, agentes e instituciones culturales que se comprometen a utilizar las prácticas artísticas en la escuela pública de manera transversal. Surge, precisamente, desde la iniciativa de una institución cultural, la Fundación Daniel y Nina Carasso, y en colaboración con ZEMOS98 y Pedagogías Invisibles, dos agentes culturales que trabajamos en la gestión y mediación de proyectos culturales; y PERMEA, un máster universitario de mediación y educación que se desarrolla en el Centre del Carme Cultura Contemporània, dependiente del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana⁹. Esta red nace con vocación de generalización y permanencia, con la intención de expandir prácticas transformadoras de arte y escuela de la mano de las consejerías de Educación. Es decir, es una red cuyo cometido consiste en apoyar a las escuelas en su apuesta por las artes como un

8. PLANEA, Red de Arte y Escuela: <https://redplanea.org/>.

9. <https://www.consorcimuseus.gva.es/cmccv/?lang=es>.

pilar fundamental de la educación.

PLANEA no trata de responder a las urgencias contemporáneas desde los paradigmas e inercias que rigen en la mayoría de los casos a las instituciones culturales, educativas y sus intercambios, sino de repensar los fundamentos para encontrar marcos epistemológicos y de relación que permitan una producción compartida de conocimiento entre ambas instancias, una producción fluida y regida por parámetros que se alejen del productivismo cuantitativo y encuentren nuevas formas de entender la eficiencia.

Para activar toda esta amalgama de posicionamientos políticos o pedagógicos, Pedagogías Invisibles ha sido nodo mediador en la Comunidad de Madrid (CAM). Pero ¿qué significa eso en la práctica?

PLANEA nació con el objetivo de generar acciones a varios niveles o en distintas capas, acciones que están a su vez interrelacionadas y que posibilitan nuevos horizontes y retos mayores. Así, una red de centros de la CAM en la que se realizan proyectos de arte y escuela que son significativos y ejemplares articula una serie de nuevas posibilidades en el territorio que sirve de contaminante para otros centros, a través de los recursos generados o de la ampliación de imaginarios y visibilización de los mismos.

A su vez, este mayor número de centros coordinados y organizados ayuda a que estos intereses e iniciativas de diferentes comunidades educativas (docentes, familias, juntas directivas...) sean escuchados y amparados por la Administración con nuevos recursos o herramientas burocráticas.

No hay que olvidar tampoco que PLANEA tiene la vocación de incorporar a su red a agentes culturales, entre los que se incluyen desde creadoras interesadas y preocupadas por desarrollar propuestas artísticas educativas hasta equipamientos culturales de diversa índole que quieran reforzar en sus programaciones sus vínculos y colaboraciones con el sistema educativo formal,

pasando por organizaciones, colectivos y redes que estén trabajando en esta dirección en los márgenes de las instituciones.

Por último, PLANEA tiene un carácter estatal, por lo que los esfuerzos desde los nodos no pueden únicamente estar enfocados en el desarrollo de proyectos o en la generación de relaciones dentro de su territorio, sino que tienen que preocuparse de articular estrategias, estructuras, relaciones y herramientas que sean comunes y que consigan amplificar los esfuerzos de cada comunidad autónoma.

Dicho esto, y haciendo un mapa rápido de las funciones de cada nodo mediador, sí que observamos que las tareas son múltiples y se ubican en ese espacio liminal del que hablábamos antes entre la gestión y la mediación cultural.

Trabajamos desde la mediación y gestión de los proyectos en centros educativos. Uno de los aspectos fundamentales que entendemos que se deben activar entre entidades culturales y educativas es la escucha. A través de diversas reuniones con la dirección y las docentes, atendemos a las necesidades y retos a los que se enfrentan, así como a las fórmulas ya imaginadas o puestas en práctica. Sobre esta base les proponemos unas líneas de acción directa, agentes artísticos con los que colaborar y fórmulas desde las que poder activar resoluciones a sus necesidades. Buscamos cómo hibridar, por ejemplo, recursos que ofrece la Administración, como las formaciones de los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF), y los complementamos con creadoras que acompañan y mentorizan estas formaciones. Participamos del diálogo que comienzan a tener docentes y creadoras para que juntas puedan imaginar programas que sea posible desarrollar en el centro educativo y acoger en equipamientos culturales.

Trabajamos en la creación de alianzas con agentes y equipamientos

culturales y educativos. Este acercamiento favorece el que se generen nuevos marcos y programas, se repiensen esfuerzos y recursos enfocados a lo que estos equipamientos consideran «lo educativo», o incluso amplía o transforma sus dinámicas internas a la hora de relacionarse con lo que sucede más allá de los muros de sus equipamientos.

Buscamos una mediación con la Administración Pública, porque, sin contar con las consejerías, no se producirá ningún cambio real o duradero. Hay que ir de la mano de la Administración e investigar juntas dónde están las palancas que pueden ayudarnos a impulsar programas de arte y escuela avalados por las consejerías de Educación. Para esta labor, hemos desarrollado en este primer año un «grupo de aprendizajes» en el que participaron desde un inspector de educación hasta investigadores vinculados a la educación y la cultura, y coordinados por un periodista especializado en educación. Su trabajo estará recogido en la primera publicación de PLANEA.

Desarrollamos y gestionamos la creación de recursos. Una de las cuestiones en las que tenemos que ahondar a la hora de hacer proyectos de arte y escuela es en buscar mecanismos con los que ampliar el impacto de estos. ¿Cómo hacer para que no se queden en experiencias puntuales, para que se generen otros impactos y recorridos? Sabemos que los procesos que se están construyendo en los centros educativos tienen un gran valor y un potencial de replicabilidad. Por ello, hemos articulado un centro de recursos desde el cual se pueda proveer a las escuelas de materiales a los que recurrir para implementar actividades y proyectos que pongan las metodologías artísticas en el centro.

Estas tareas y funciones describen un estar en el medio que favorece las intersecciones, los intercambios, que agiliza la comunicación, que posibilita lugares de encuentro. Ese lugar liminal que mencionamos al comienzo del texto que nos hace poseedoras de la libertad de movimiento por no estar sujetas a

lógicas institucionales. Un lugar de experimentación de procesos y metodologías que nos ha venido dado por abordar la cultura desde la *extitucionalidad*.

No estar sometidas a las directrices institucionales nos ha permitido forzar la máquina para poner cara a cara a estas dos entidades y ejercer de mediadoras, propiciando entendimiento y negociaciones entre ambas. Por supuesto, esto tampoco podemos hacerlo solas: por el camino nos hemos encontrado con numerosas compañeras, aliadas, artistas, docentes, gestoras que, como nosotras, entienden el enorme potencial que tienen los procesos de aprendizaje y transformación cuando los concebimos desde el pensamiento artístico y los resignificamos desde lo educativo.

Con ellas, y con la cada vez más angustiosa y liberadora sensación de que lo que hacíamos no nos sirve, proponemos forzar la máquina no para trabajar con ella, sino con aquello que produce: la energía para reconfigurar un nuevo paradigma de vida.

Bibliografía

De Pascual, A., y Oviedo, C. (2020). Una propuesta de contagio. En Red de Pedagogías Empáticas (eds.), *Bisagra: pedagogías empáticas/indisciplinas artísticas*. Ciudad de México.

Experimenta educación: innovación ciudadana en la escuela.

Marta Malo

EXPERIMENTA: ¿OTRA FUNCIÓN PÚBLICA?

En 2016, coincidiendo con la voluntad expresa del Ayuntamiento de Madrid de promover la cultura de proximidad en los distritos de la ciudad, Medialab Prado lanza el programa de Experimenta Distrito. La primera edición, en el distrito de Villaverde, viene seguida por otra más ambiciosa al año siguiente, desplegada en tres distritos a la vez: Fuencarral, Moratalaz y Retiro.

En 2019, se lanza una tercera edición, esta vez en el distrito de Puente de Vallecas y con una temática específica: la salud comunitaria. A lo largo de ese mismo año se hacen otras dos ediciones temáticas: Taxi Experimenta y Laboratorios Bibliotecarios.

De acuerdo con el texto de su primera convocatoria, en el distrito de Villaverde, el programa Experimenta propone «habilitar un lugar donde los vecinos y vecinas (...) puedan colaborar en el desarrollo de proyectos que mejoren la vida en común y ayuden a pensar Madrid desde toda la riqueza y la complejidad de sus barrios». Se trata de probar en los barrios el tipo de experiencias colaborativas que se promueven en Medialab y que están inspiradas en los modos de hacer del *software* libre, los *hacklabs* y los espacios *makers*: unas personas proponen una idea, otras se suman para mejorarla y entre todas se produce un primer prototipo durante un taller intensivo; además, el proceso se documenta y se publica bajo licencias libres para que otras personas puedan probarlo y mejorarlo a su vez. Las ideas no tienen dueño: se comparten y fecundan el acervo común, como semillas la tierra; esta es la lógica.

Dentro del programa, Medialab Prado, en colaboración con diferentes entidades según la ocasión, ofrece un equipo de mediación y coordinación, un grupo de mentores y un pequeño fondo para materiales. También busca el espacio físico y virtual, provee de viandas, ofrece un servicio de cuidado para

criaturas y se ocupa de la comunicación. Por su parte, las y los participantes ponen las ideas, el tiempo, las destrezas y la capacidad de colaborar con personas conocidas y desconocidas.

La propuesta descoloca los términos clásicos de la función pública en el marco del estado del bienestar. La prestación de servicios y la redistribución de recursos quedan desplazadas a favor de la generación de un marco de colaboración que, en teoría, cualquier vecino o vecina puede aprovechar, o no.

Personalmente, tuve la suerte de participar de mentora en dos de las ediciones de Experimenta Distrito. Muchos años antes de esta experiencia, había podido empaparme de la lógica del don de los primeros *hacklabs* madrileños¹⁰ y me intrigaba sobremanera hasta qué punto algo similar se podía emular desde una institución pública. Pude ver de primera mano la perplejidad que generaba en vecinos y vecinas el desplazamiento que proponía Medialab: pero ¿cómo? ¿Esto es un programa público pero no nos dan nada? La posición de la demanda hacia el Estado se activaba como un automatismo, lógico en barrios, como Villaverde o Moratalaz, organizados durante años en torno a aquella lógica, y ahora golpeados por programas de austeridad, desregulación y privatización que llevan en la ciudad más de dos décadas desmantelando los cimientos del estado del bienestar.

Esta perplejidad, acompañada por el buen hacer del equipo de mediadoras (énfasis en el femenino)¹¹, tenía sus efectos interesantes: invitaba a otro modo de relación con lo público, no desde la demanda en lo discursivo y la delegación en el hacer, sino desde la activación discursiva y práctica: «Lo que

10. Gracias a Miquel Vidal, Pedro Álvarez (Roxu) y, sobre todo, Margarita Padilla, que me permitieron desarrollar, con su paciencia y generosidad, una intimidad crítica con la tecnología en los *hacklabs*.

11. Especial reconocimiento merecen quienes llevaron esta tarea de mediación en los dos Experimenta en los que participé: Alma Orozco, Pedro Rodríguez, Gema Fernández-Blanco y Ana Franco en el caso de Moratalaz, e Isabel Ochoa, Laura Alises, Cecilia Montero, Marianna Papapietro y Helena de Almeida en el caso de Puente de Vallecas.

de aquí salga depende de nosotros/as/es». No obstante, había un pero: en el juego «libre» de la colaboración orientada a la producción de prototipos, algunas personas (pasadas por la universidad, formadas en las industrias creativas) estaban mejor pertrechadas, nadaban mejor en las aguas creativas, mientras otras se movían con incomodidad, no entendían del todo el sentido, dejaban de venir reclamadas por otras urgencias cotidianas.

La experiencia era demasiado corta, demasiado temporal, para que este diferencial se convirtiera en algo generador de aprendizajes para unas y otras, para que el conocimiento mutuo se tradujera en prácticas de vinculación y cooperación más allá de la experiencia puntualísima de un laboratorio ciudadano. El telón de fondo de desamortización de lo público y creciente desigualdad social no ayudaba.

LOS RETOS

A finales de 2019, me vi nuevamente involucrada en un Experimenta. En esta ocasión, el equipo de Medialab proponía un reto específico. Había que imaginar una adaptación del programa a partir de dos premisas: que se desarrollase en un centro educativo y que pusiese el acento en los aprendizajes.

Por las venturas de la vida, yo llevaba cinco años colaborando muy activamente en un centro público de difícil desempeño del barrio de El Pozo, organizado como comunidad de aprendizaje, así que conocía de primera mano las dificultades que atraviesa la escuela pública. Durante el curso 2018-2019, había organizado, además, un conjunto de diálogos con maestras, educadoras y mediadoras ligadas a los movimientos de renovación pedagógica, a la pedagogía crítica y al antirracismo.

Había podido discutir en profundidad con estas personas sobre las tres almas que habitan hoy los centros educativos: el alma disciplinaria, ligada al

proyecto de construcción nacional de la modernidad colonial, hoy en crisis; el alma neoliberal, que fagocitaba los lenguajes de la renovación pedagógica y las infraestructuras públicas para proponer competitividad y segregación escolar; y, por último, el alma del compromiso, que, inspirada en lo mejor de los movimientos de renovación pedagógica (y disputando su sentido con lo neoliberal), construía día a día la escuela como comunidad de aprendizaje en el desierto de lo social y en la creciente desamortización del patrimonio público.

Así, al reto planteado por Medialab Prado se sumaba otro: ¿qué tipo de ajustes podían hacerse al programa de Experimenta Distrito para que, a la par que se incluía en la colaboración la visión de niños y niñas, a la vez que se trastocaba el enfoque disciplinario de lo escolar con la introducción de la experimentación y el ensayo y error de la cultura digital, no se jugara a favor de las dinámicas neoliberales que hacen competir a unos niños con otros y a unos colegios con otros a ver quién es más creativo y excelente? ¿Cómo proponer un marco «libre» de colaboración donde no «gane el mejor», sino que ganemos muchxs, cada cual según su necesidad y según su potencia? ¿Cómo aprovechar el Experimenta para favorecer culturas escolares antisegregadoras, de apertura y compromiso, que se hacen cargo de la creciente vulnerabilidad de la infancia?

El marco que ofrecía Medialab Prado era modesto en tiempo, recursos humanos y presupuesto, pero había escucha, generosidad y apuesta por lo público, y eso era ya mucho: desde luego, suficiente para aceptar el desafío e intentar algo que mereciera mínimamente la pena.

EL PROGRAMA

Con todo esto sobre la mesa, un grupo de personas de Medialab Prado, Hablarenarte y yo imaginamos un diseño para lo que en adelante llamaríamos Experimenta Educación, con dos patas interrelacionadas: la «convocatoria

general» y el «Experimenta en el cole».

CONVOCATORIA GENERAL

La convocatoria general de Experimenta Educación seguiría la pauta «clásica» de los Experimenta: 1) se lanzaría una convocatoria de ideas y se promovería en el territorio a través de una labor de mediación; 2) se seleccionarían algunas de esas ideas; 3) se abriría una segunda convocatoria, en esta ocasión en busca de personas colaboradoras para las ideas seleccionadas; y 4) se organizarían unos talleres intensivos de producción durante dos fines de semana, en los cuales se crearía conjuntamente todo lo propuesto.

En esta ocasión, la convocatoria general haría hincapié en los aprendizajes: en qué es lo que aprendemos cuando se juntan personas con perfiles y edades diferentes para colaborar en la construcción de proyectos concretos, tanto por el intercambio de saberes como por el aprendizaje que se produce en el proceso de colaboración mismo.

Además, el proceso tendría dos anclajes territoriales. Por un lado, la Asociación Cultural La Kalle, una entidad de largo recorrido en el distrito de Puente de Vallecas, ligada a la tradición asociativa vallecana de educación de calle y pionera en llevar la cultura digital y *maker* a los barrios de Madrid.

El otro anclaje sería el único instituto público de Entrevías, el barrio más castigado desde el punto de vista socioeconómico de toda la capital. Se trata de un instituto durante mucho tiempo estigmatizado y guetizado, que, sin embargo, gracias a la implicación, creatividad y compromiso de su equipo, está consiguiendo empezar a revertir su situación. Con la celebración del Experimenta Educación en su sede, de manera temporal, el capital simbólico de Medialab Prado podría dar reconocimiento y realce al instituto en el contexto del distrito, al mismo tiempo que el instituto podría explorar temporalmente

una noción expandida de comunidad educativa de la que muchas personas (y no solo maestros y alumnos) serían parte.

EXPERIMENTA EN EL COLE

El dispositivo de «Experimenta en el cole», inicialmente bautizado como «MiniExperimenta», funcionaría de interfaz entre el proceso de construcción colaborativa desde vecinos y vecinas y la vida escolar de niños y niñas, para generar puntos de contacto y de intersección entre el laboratorio ciudadano general y los centros escolares, permitiendo afectaciones y descolocamientos recíprocos, a la vez que se ponían en valor centros educativos públicos.

A través de una convocatoria específica, se involucraría a maestros y maestras de tres colegios de primaria, junto con dos profesoras del instituto, para que hicieran de su aula un laboratorio ciudadano. Un equipo formado por una maestra especializada en formación en metodologías activas, dos mediadoras, una coordinadora y dos mentores acompañaría el proceso, que incluiría trabajo con asociaciones del entorno cercano a los colegios y al instituto, visitas al espacio de fabricación digital de la asociación La Kalle y un cierre común en el instituto, donde se cruzarían con la convocatoria general.

Con esta convocatoria *ad hoc*, las aulas se abrirían a su entorno, vinculando a niños y niñas a lo que les rodea, estimulando el descubrimiento de sus características, peculiaridades y potencialidades, así como la conciencia de su propia capacidad de mejorar y cambiar las cosas.

Se multiplicarían las interacciones que se dan en horario escolar, enriqueciendo los mundos de vida e imaginarios de niños y niñas de todos los grupos sociales, a la par que estos encontrarían un lugar donde se escucha y valora lo que proponen. Los maestros y maestras, por su parte, se conectarían entre sí y trabajarían, durante casi tres meses, en estrecha colaboración,

familiarizándose con la metodología de experimentación y creación colectiva, a la vez que compartirían sus dificultades y encontrarían acompañamiento en su difícil labor cotidiana.

COLABORACIÓN Y VULNERABILIDAD, O QUÉ PUEDE LO PÚBLICO HOY

El programa arrancó en enero con varias dificultades administrativas y presupuestarias. No obstante, la convocatoria de «Experimenta en el cole», lanzada a principios del mes pasado, tuvo buena acogida entre los colegios, con cinco centros presentados, de los que se seleccionaron tres.

Es demasiado pronto para hacer ningún tipo de valoración del programa. Los retos son grandes y el proyecto, modesto en sus recursos y en su alcance.

En el centro de la apuesta no solo está la pregunta por lo que sucede al abrir un laboratorio ciudadano en un centro educativo, sino el dilema mismo de la función pública hoy: en tiempos de creciente desigualdad y fractura social, ¿podemos imaginar una función pública que favorezca el vínculo social, en lugar de suplantarlo o quebrarlo, que abra y sostenga marcos para la libre colaboración, inspirados en las prefiguraciones del procomún ensayadas desde el *software* libre y la cultura digital, a la vez que cuida la vulnerabilidad y compensa la desigualdad? ¿O son acaso estos términos incompatibles?

Darnos nieve.

Sara San Gregorio

No creo que sea el único artículo de la publicación que comience el texto con la extraña paradoja que supuso comenzar el programa Darnos Aire la tarde de aquel día en el que se manifestaba que respirar del mismo aire era peligroso.

El día que los colegios cerraron vivimos la sesión con la sensación compartida de que el riesgo asomaba y la falsa conciliación se evidenciaba, todas intuimos que se celebraba nuestro primer y último espacio-tiempo de encuentro.

No sé bien cómo abordar este texto, aún duelen los recuerdos de los días en los que todo empezó a acabarse, de cuando todo acababa de empezar. Agradezco el aire que nos dejaron inspirar entre la primera y la segunda sesión.

Un martes entre marzo y diciembre, anuncia aún el artículo de Medialab Prado. Ni el martes de abril, ni el de mayo, ni el de junio hubo encuentro, porque no había manera de encontrarse, si no era virtual, y otra reunión *online* nos hubiera quitado aún más aire. Fue en julio, cuando ya paseábamos y pudimos reencontrarnos e incluso abrazarnos, mientras ya podíamos vernos, hablar y darnos tiempo. Pese a que no íbamos a volver a compartir espacio, se reanudaron las sesiones, *online*, cuando ya podíamos coger el aire de otros lugares, de otros tiempos, de otros cuerpos, de otros afectos.

El espacio es mi lenguaje, es mi propuesta, es mi trabajo. Soy arquitecta, y aunque he desarrollado mi profesión desde lo lúdico, lo cultural y lo educativo, siempre ha sido a través del espacio, del objeto, del entorno natural o construido que nos reúne, que nos afecta, que nos hace compartir la realidad material. Sigue sin ser fácil para mí tener algo que aportar desde lo virtual; sin embargo, la red me ha posibilitado estos meses aprender, escuchar, leer, ser testigo de debates diversos, ser parte de grupos de apoyo mutuo, de inquietudes compartidas, de desahogo, de puesta en común. Darme tiempo para Darnos Aire ha sido una de las experiencias que han logrado que la pantalla se

convirtiera en una ventana con vistas al espacio íntimo de mis compañeros, y desde esa confianza leímos, debatimos, dialogamos, aportamos.

Ahora que los conozco, deseo tener con ellos más conversaciones. Me encantaría sumar a la conversación voces de niñas y niños. Quiero abrir una de las sesiones canceladas sobre juego y juguetes. Me encantaría que esto sucediera en un lugar común, un espacio compartido con ellas y ellos presentes. Camino hacia este deseo con el texto.

Casi en cada entrevista que hicieron a Francesco Tonucci durante los meses de confinamiento repetía: «Hablamos mucho de los niños pero muy poco con los niños».

Nos trasladó que en los consejos virtuales de los niños de algunas ciudades de la red, las reflexiones y vivencias de los más pequeños tenían en común estos tres ejes:

- > Extrañaron a sus amigos.
- > Lo pasaron bien con sus padres.
- > Acabaron hartos de deberes y clases virtuales.

¿Cómo podemos traducir esto en términos de espacio y de juego?

Extrañaron a sus amigos

**Me gustaría estar con mis amigos,
jugar, invitarlos a jugar a mi casa, o ir
a jugar a su casa, o ir al parque a jugar,
a la plaza, salir a caminar a las calles,
andar en bici, gritar ¡y eso!**

**Martina, diez años
(Wonder Ponder, 2020)**

Extrañaban tener un sitio común con sus amigos. Si echaban de menos la escuela era por ese lugar que compartían con sus iguales. Algunos han podido seguir hablándose, escribiéndose e incluso quedando para jugar a videojuegos en línea, pero jugar de verdad es recrearse con el otro, desde otros lenguajes que se alimentan de la interacción corporal, gestual y sensorial.

Las amistades que se entablan en la infancia surgen al jugar juntos a través del contacto humano directo. El aprendizaje vivencial, la convivencia y la cohesión social están promovidos por los espacios que compartimos, y en muchas ocasiones el principal lugar común de las criaturas es la escuela. El cierre de los centros cerró el único espacio de relación y cierta autonomía que tenían los niños en el confinamiento anterior. Antes de todo esto ya se les encerraba, sin virus amenazando, pero sí anteponiendo los coches, el espacio público y los tiempos de la vida productiva.

**Sí, me siento libre. En torno a un 40%.
Puedo ver a mis amigos online. Cuando
los veo me siento prácticamente como
si los hubiera visto. Hago la mayoría de
las cosas que hacía antes, aunque sea
en entornos electrónicos. Tengo una
libertad electrónica.**

**Rüzgar, diez años, Turquía
(Wonder Ponder, 2020)**

Lo pasaron muy bien con sus padres

**Hablar con mis padres de cosas que no
hablaba nunca es una de las cosas que
me ayudan a sobrellevar la situación. Y
jugar con mi hermano, algo que había
hecho pocas veces en mi vida, también
ayuda.**

**Iñaki, dieciséis años, Muro de Alcoy
(Wonder Ponder, 2020)**

Las semanas de encierro marcaron la época en la que los niños compartieron más que nunca espacio y tiempo con sus padres. Incluirlos por necesidad en las labores de vida práctica e incluso de teletrabajo les concedió un rol que nunca tendrían que haber perdido, y es el de ser partícipes de la cotidianidad familiar y no cargas de la vida adulta que lastran el ritmo productivo.

Las madres y padres con niños en casa tuvimos la oportunidad de vivenciar, visibilizar y vincularnos con la experiencia infantil y dejar de enmascararla e interpretarla. Pudimos tomar más conciencia de lo desnaturalizada que está la vida para ellos y ellas.

El espacio doméstico, pese a ser ocupado por lo laboral, reconquistó su esencia de ser el lugar de convivencia y de vida en común. A nadie se le escapa que un espacio más amplio, con más luz, con distribución adaptada al día a día, con terraza o con jardín facilitó mucho la relación entre los familiares y las experiencias que compartieron. Vivir en las ciudades, cerca del trabajo, tiene un precio muy alto en el espacio doméstico. Un coste que forma parte de una serie de decisiones que son ajenas a nuestros anhelos de cotidianidad. Este tiempo en el que la casa era el único lugar ha puesto en valor el espacio ciudadano arrebatado y en cuestión nuestras formas de habitar cuando tenemos centrada la vida en torno al trabajo adulto remunerado.

Creo que será bueno para muchos niños que hacían muchas actividades extraescolares y sus padres trabajaban mucho, porque ahora verán que se puede estar en casa y se pueden hacer muchas cosas.

**María, once años, Alcoy
(Wonder Ponder, 2020)**

Hartos de deberes y clases virtuales

¿Por qué me han quitado mis derechos y no mis deberes?

**Zoe, diez años, Sevilla
(Wonder Ponder, 2020)**

Cuando los centros educativos dejaron de ser espacios físicos, se quiso trasladar al mundo *online* lo que según los adultos era la esencia de la escuela: avanzar contenidos, no perder clase, hacer tareas y evaluar aprendizajes. Se quiso sustituir a través de la pantalla el espacio escolar, invadiendo con contenidos ajenos a la nueva realidad el ambiente doméstico.

En cambio, muchas casas exploraron su potencial como espacio de

aprendizaje, los objetos con los que convivimos pudieron utilizarse como material educativo y los rituales de vida práctica como didáctica de nuevas experiencias.

Es muy difícil incorporar aprendizajes cuando lo que se evalúa dista tanto de lo que les afecta.

Nos quitaron de la escuela lo que más me interesaba, los amigos y el recreo, y se ha quedado lo que menos nos gustaba, las clases y las tareas.

**Pablo, nueve años, Argentina
(Wonder Ponder, 2020)**

Pocas iniciativas más, además de la de Tonucci, dieron voz a niños y a adolescentes durante el confinamiento. Las únicas que conozco: «Me pregunto: autoentrevistas desde el confinamiento», de Wonder Ponder, e «Infancia confinada», de Marta Martínez Muñoz, Iván Rodríguez Pascual y Gabriela Velásquez Crespo.

La atención general a niños y a adolescentes ha sido en el mejor de los casos llenarlos de arcoíris, de propuestas de entretenimiento y de enhorabuenas policiales por haberse portado bien. En los peores episodios; tratarlos como vectores de contagio o como primeros responsables de matar a sus abuelos por juntarse con amigos después de meses encerrados. Hay algunos artículos sobre esto en el blog de Paco Herrero Azorín que tendríamos que tener la obligación de leer cada día antes del desayuno.

Me parece que es con buena intención y por intentar que los niños estén contentos, pero decir «todo va a ir bien», «todo va a ir bien», «todo va a ir bien» no me aporta nada porque no todo va a ir bien. ¡No todo está yendo bien! Hay gente que se está muriendo, o sea, todo no va bien. Otra cosa es que todo puede ir bien, pero esto va a afectar a los siguientes meses, años. Y yo, no sé. Todo no va a ir bien. Y ese es un mensaje que para algunas personas es fundamental transmitirles a los niños. Y no hay que mentir. Hay que decir la verdad. «Espero que estéis bien», «espero que lo estéis pasando lo mejor posible». Pero no decir que todo va a ir bien, porque no va a ir bien.

**Iain, once años, Madrid
(Wonder Ponder, 2020)**

Darnos Aire quería explorar el potencial de los laboratorios ciudadanos como lugares para aliviar presión sobre lo escolar.

Mi aportación escrita desde aquí será contestar a las cuestiones planteadas en la primera parte con algunos proyectos que he podido desarrollar en Medialab-Prado. Trataré de explicar en qué manera dar espacio y tiempo desde las instituciones tiene una repercusión directa en el bienestar y la mejora de la vida en común de los ciudadanos.

ENCONTRARSE Y JUGAR: LA REGADERA COMO ESPACIO DE JUEGO LIBRE

La Regadera fue un proyecto dirigido a niñas y niños de cero a cinco años que cerró su temporada en Medialab en diciembre de 2019. Un proyecto preconfinamiento que ya atendía a las necesidades de entornos amables para criar en Madrid desde el encuentro extraordinario y el juego.

Pocos lugares existían en toda la ciudad en los que jugar con libertad cuando eres tan pequeño y en los que la experiencia estética y el placer sensorial se pudieran compartir y disfrutar en familia y con amigos.

Cada mes se creaba un espacio temporal diferente diseñado por un artista o educador en el que se tenían en cuenta patrones de juego que íbamos observando y recogiendo. Antes del confinamiento también se deseaban espacios que compartir jugando, y La Regadera pudo contribuir de manera creciente a que al menos hubiera uno una vez al mes.

DAR VOZ, ESCUCHAR, DIALOGAR E INCLUIR: EL IMAGINATORIO EN EL CAMPAMENTO INTERGENERACIONAL DE CERO A NOVENTA Y NUEVE

El primer Imaginatorio era un lugar, un lugar amable, con diferentes materiales a disposición y con adultas acompañando el juego y recogiendo y documentando sus derivas. Un espacio en el que encontrarse, jugar y también imaginar e inventar, y aportar desde la espontaneidad y el juego ideas y procesos en el desarrollo de los proyectos que se estaban llevando a cabo en el campamento

intergeneracional.

La segunda edición «De 0 a 99» llegó en verano de 2020, cuando el espacio de Medialab aún no había abierto al público. Sin embargo, se volvió a programar el campamento y el Imaginatorio tuvo que encontrar la manera de convertirse en un no lugar.

Siempre he argumentado en mis proyectos que en la niñez tenemos muchos más lenguajes que el verbal y que el modo de incluirlos tiene que pasar por crear las condiciones para que cada una de sus formas de expresión se pueda explorar.

El Imaginatorio de 2020 me obligó a diseñar un proyecto desde esta contradicción. Tuvimos que centrar la edición en generar un conversatorio, principalmente verbal, pero que siguiera siendo inclusivo con personas de edades diversas.

Propuse al equipo de Medialab trabajar con Wonder Ponder y su material «Abre, mira, piensa». Convertir el Imaginatorio 2020 en una oportunidad para compartir vivencias y construir imaginarios desde imágenes y preguntas.

Había muchas conversaciones pendientes, en las que participaban los niños, como estas que planteó Ani Pérez, investigadora militante de pedagogía anarquista y educación antifascista, al principio del confinamiento:

**Para las que estéis conviviendo
estos días con niñas, recordad que
manualidades se pueden hacer
cualquier día y que es difícil que
se repita una oportunidad así para
abordar con nuestras hijas la relación**

**entre lo individual y lo colectivo,
entre libertad y responsabilidad, el
desmantelamiento de lo público y
su impacto en los colectivos más
vulnerables, el colapso al que conduce
el modo de producción capitalista,
la división social del trabajo y la
explotación de la clase obrera,
los despidos improcedentes y la
precariedad, la desfachatez de quienes
comercian con las vidas de otras y ven
solo números donde hay personas, el
individualismo atroz del yo primero,
la invisibilidad de las más oprimidas,
la importancia de revalorizar los
cuidados, la necesidad de solidaridad
y apoyo mutuo, el tiempo en la
sociedad capitalista, los estragos
que para muchas hace el encierro,
las estrategias de supervivencia que
desarrollamos y lo importante que
es que no olvidemos y no callemos.
Dejemos a un lado nuestra habitual
condescendencia y tomémonos en**

serio la contramanipulación: hablemos
con nuestras hijas para que nuestro
silencio no normalice la injusticia,
para que puedan entender una de las
experiencias más excepcionales de sus/
nuestras vidas, para que, aunque sea
por un par de semanas, les dediquemos
la escucha que necesitan. No sé cómo
esperamos construir sin ellas un mundo
que merezca la alegría.

El grupo del Imaginario lo formamos personas de diferentes edades: cuatro, seis, ocho, nueve, nueve, once, doce, treinta y seis, cuarenta y cinco, cincuenta y cuatro y sesenta y cuatro años. Una profesora de infantil, un profesor de secundaria jubilado, un técnico de iluminación escénica y otras profesiones que no se revelaron. Con el material de Wonder Ponder como base de las dinámicas nos hicimos preguntas y pensamos de forma lúdica sobre la libertad, la identidad, la realidad o la crueldad. Compartimos algunos encuentros *online* y otros en el Retiro. Recogimos y transcribimos cada conversación y las convertimos en materiales para abrir nuevas sesiones y diálogos en los que, ahora sí, se pregunte, se escuche y se responda a las personas, tengan la edad que tengan.

Después de una larga espera, que hemos pasado encerradas, solas y silenciadas, un laboratorio ciudadano nos da el aire arrebatado para juntarnos a hablar entre generaciones. Una institución cultural expandió la experiencia que nos había regalado el confinamiento de formar parte de la vida de otras

personas con las que no solemos relacionarnos de manera estrecha con la excusa de la edad. Compensó de forma simbólica la incapacitación que han sufrido niñas y niños de dar su opinión ante decisiones que les están afectando de forma directa.

APRENDER HACIENDO Y COLABORANDO: JUGUETORÍA COMO TALLER DE PRODUCCIÓN LÚDICA

Tras el verano de la nueva normalidad se funda Juguetoría con cinco charlas *online* que enmarcan un taller de producción presencial, pero no intensivo, en el que los procesos lúdicos atraviesan cada una de sus fases. Juguetoría puede contarse desde distintos lugares. Trataré de analizar la experiencia de Juguetoría desde las formas de relación y los espacios y canales que los han promovido.

Juguetoría se ha contado a sí misma cómo la historia de una factoría de juguetes en la que diseñamos para jugar, pero también y sobre todo jugamos para diseñar. Con esta utopía en el horizonte, Juguetoría se fundó en septiembre incorporando el saber, la experiencia y la investigación de distintos profesionales. Este contenido, que sí tenía sentido recibirlo como clase magistral, se materializó en charlas *online*, que están accesibles para acercarse a cada una de las investigaciones en cualquier momento.

En octubre, como formación vivencial para el diseño y fabricación de juguetes, se programó un *hackatón* para replicar con las máquinas del FabLab juguetes históricos e iconos del diseño.

Escuelas de diseño, de educación y de arquitectura participaron en la digitalización de juguetes y en la creación de recursos educativos.

No pudieron acudir de forma presencial e intensiva a Medialab, lo trabajaron en clase, subieron sus aportes al repositorio compartido. Por turnos programamos visitas con cada uno de los grupos burbuja para que visitaran el

FabLab mientras se fabricaba lo que habían trazado.

Una semana después, con todo lo dibujado ya convertido en objetos, se programó una sesión de juego en familia en la que las piezas se entregaron mezcladas y sin instrucciones. Se presentaron de forma intencionada en diferentes mesas. Cada familia en una mesa, con las ventanas abiertas, con todo ese material a disposición, inventaron nuevos juguetes, mezclando piezas, decidiendo un uso o interpretando símbolos. Más adelante, a estas sesiones de juego se fueron sumando las piezas de los proyectos, y el juego espontáneo fue dando pistas a los equipos para explorar nuevos caminos.

Se abrió una convocatoria para desarrollar proyectos de juguetes, después de que cada una de las fases anteriores se hubiera celebrado y comunicado por diferentes redes. Llegaron propuestas muy buenas, muy bien armadas y enmarcadas a medida de Juguetoría. Algunos de los proyectos que se desarrollaron surgen de una fusión inicial de dos propuestas sugerida desde el jurado. Estas propuestas de fusión de proyectos resultaron en equipos que también se complementaron fenomenal. Conocer a las personas desde lo que proponen da muchas pistas de con quién podrían colaborar y permite hacer de esa colaboración un aprendizaje mutuo.

La formación específica de los proyectos la hicimos de forma virtual de nuevo; los dibujos, las fotos, los vídeos de las máquinas funcionando eran los que habíamos recogido del *hackatón*, de manera que la formación sirvió para ordenar conceptos ya experimentados. Al contrario que en las charlas de inicio, estas sesiones proponían diferentes juegos y ejercicios que daban la palabra a los participantes de los proyectos y se generó un contexto inicial para que se conocieran entre ellos. El sábado después de la formación se programó otra sesión de juego en la que muchos de ellos se apuntaron a jugar, a ver jugar y a tocar todo lo que habían visto a través de la pantalla.

De los equipos formados, algunos se juntaban a trabajar de forma presencial y otros armaron una forma de trabajar *online* en la parte de diseño y dejaban los encuentros presenciales solo para la producción. Cada proyecto tenía un día de la semana para utilizar el FabLab; las nuevas medidas impedían que se juntaran equipos trabajando a la vez. Este mandato de regulación del aforo fue bueno para organizar los tiempos de producción. Ya que no se podía compartir espacio, la forma de poner en común unos proyectos con otros fue crear un canal de Telegram, una cuenta de Instagram y un blog. Los equipos y sus piezas se juntaban de forma presencial como testigos de las sesiones de juego. La colaboración entre propuestas se facilitaba poniendo los juguetes a jugar juntos y observando cómo personas ajenas a los proyectos pero muy cercanas a la experimentación y al juego inventaban nuevas formas de ser.

Juguetería ha sido muchas cosas, pero entre otras ha sido un ejemplo de cómo el aprendizaje, la colaboración, el juego, el diseño y la cultura pueden ir de la mano, incluso en tiempos de crisis sanitaria. El debate no está en los extremos entre lo *online* y lo presencial, sino en entender dónde está la interacción de las personas y crear las condiciones en cada uno de los contextos. La experiencia compartida no tendría que perder significado en la adaptación a uno u otro entorno y debería ser el contexto en que se desarrolle una experiencia lúdica y significativa.

Hemos celebrado el cierre de Juguetería muchas veces, la última mentoría, la presentación de proyectos, la exposición para «Un año en un día»... Cada etapa que se cerraba era un motivo para celebrar y abrir la siguiente. El 9 de enero teníamos programada nuestra siguiente fiesta de cierre. Las sesiones de Navidad en las que doscientas familias pasaron por el auditorio de Medialab a jugar con los juguetes producidos tuvieron su último turno el viernes 8 por la tarde. Al día siguiente programamos una sesión cerrada de juego con los participantes de los

proyectos, sus invitados y familias, para, después de jugar, recoger juntos y que cada uno de los equipos y sus piezas encontraran otros lugares para jugar.

El sábado 9, Medialab cerró, toda la ciudad cerró. Los 3.764.810 coches que hay en Madrid no se movieron de su sitio. El sábado 9 de enero nos regaló kilómetros de calles libres de coches y llenas de nieve en las que todos teníamos que ir despacio. La experiencia sensorial del blanco, del frío, del sonido de las risas y el espacio del silencio nos concedió ver muchas de estas utopías hechas realidad. Toda la ciudad era un juguete no estructurado, era un espacio acogedor a la convivencia entre familias, vecinos y personas desconocidas con las que jugar. A veces, cuando haces pequeñas cosas con la mirada puesta en que las grandes cosas mejoren, la vida te devuelve por un momento, por un día, el anhelo hecho realidad. No imagino mejor fiesta de cierre de Juguetoría, aunque tuviéramos que cancelar la nuestra, aunque a los tres días volviéramos a regalar la ciudad a las prisas, a encerrar el juego y a mantener distancias entre los afectos. Si vamos construyendo proyectos sobre utopías que se alejan según avanzamos, seguimos necesitando horizontes bellos hacia los que mirar y caminar. No imagino un cierre mejor para este texto que acabar diciendo: «Darnos nieve».

BIBLIOGRAFÍA

Wonder Ponder (2020). Me pregunto: autoentrevistas desde el confinamiento.

Wonder Ponder. <https://www.wonderponderonline.com/me-pregunto-autoentrevistas>

En defensa de los afectos.

Daniel Brailovsky

DE HARTAZGOS Y POLIFONÍAS

Si una persona es ortodoxa por naturaleza (en neolengua se le llama piensabien), sabrá en cualquier circunstancia, sin detenerse a pensarlo, cuál es la creencia acertada o la emoción deseable.

GEORGE ORWELL, 1984

Casi todo ha sido dicho, pensado, escrito, refutado y vuelto a decir. O al menos esa es la sensación que reina muchas veces en los debates intelectuales de esta época. Es realmente difícil decir algo nuevo, algo distinto. Tal vez siempre lo fue, como sugería Foucault en *La arqueología del saber* (1979): no basta con abrir los ojos, con prestar atención o con adquirir conciencia para que se iluminen nuevos objetos. Y sobre la «educación emocional» se han dicho ya muchas cosas, aunque la mayor parte de esas cosas se hayan escuchado más bien poco en los lugares donde los programas socioemocionales se aplican. Repasemos rápidamente.

Se ha dicho que sus marcos conceptuales son más bien básicos y «marketineros», cercanos a los *best sellers* de autoayuda y alejados de los ensayos filosóficos, psicoanalíticos o pedagógicos desde los que las relaciones y los afectos vienen siendo estudiados desde hace muchos años. Es decir, que hay mucho Goleman, mucha gestión, mucho *coaching* y poco Wallon, Mahler, Spitz, Vigotsky, Bowlby, Green, Freud o Lacan.

Se ha dicho que su propósito de crear y aplicar «coeficientes emocionales», su trabajo tendiente a promover la autorregulación y el «perfeccionamiento» de las emociones en los niños, reedita visiones mecanicistas, conductistas y conservadoras (cuando no eugenésicas) de la educación. Y que tras el espíritu *new age* de la autorregulación emocional hay una clara intención disciplinante, de control de la conducta, visible en el estilo de los ejercicios que usualmente proponen sus promotores¹².

Que el parentesco usual de la educación emocional con las neurociencias la aleja aún más de una visión humanista de la cuestión, pues paradójicamente pretende subrayar la vida afectiva pero basándose en parámetros biologicistas. En este punto, se ha señalado el contraste entre el enfoque de la educación emocional y la Educación Sexual Integral¹³ como modelos ubicados en extremos opuestos de una tensión.

Se ha señalado que sus métodos (que van desde ejercicios de «pintar el monstruito con el color de su emoción» o unir con flechas las emociones, el dominó de las caritas tristes o alegres, etc., hasta las meditaciones guiadas y los ejercicios de respiración) retoman modalidades de trabajo cuestionadas y superadas hace décadas por cualquier enfoque didáctico serio.

Se ha mostrado con preocupación que, en este enfoque, las emociones aparecen en general disociadas de las relaciones, como asuntos que el individuo debe «gestionar», hipersimplificadas en iconos visuales estáticos (emojis, caritas, colores, etc.) y confinadas en típicas categorías operacionales como la empatía o la sinergia.

Se ha criticado, además, el origen de toda esta jerga en el ámbito

12. A modo de ejemplo, véase en el enlace que sigue la propuesta del «semáforo de las emociones»: <https://www.orientacionandujar.es/2017/04/14/regulacion-emocional-semaforo-las-emociones/>

13. Educación Sexual Integral (ESI), ref. Ley 26.150, sancionada en 2006 en Argentina. Su primer artículo define la ESI como un derecho, y su carácter integral se basa en que «articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos».

empresarial, habitualmente empleada para pensar cuestiones de liderazgo y gestión de «recursos humanos». En este punto, se han leído con escozor los términos en los que este asunto es planteado en el ámbito empresarial. Por ejemplo, en una entrevista al especialista en inteligencia emocional (IE) Edgar Bresó, ante la pregunta «¿cómo influye la IE en la productividad de la empresa?», responde: «Los últimos datos que manejamos en Emotional Apps nos hablan de una pérdida aproximada de 72 días de trabajo por cada 30 trabajadores/as y un descenso medio de la productividad de 10.400 euros al año en el entorno europeo para aquellas empresas en las que sus empleados no poseen las competencias emocionales adecuadas» (Bresó, 2017). Y lo que preocupa en ese punto es que las escuelas tomen, sin mediaciones, un modelo tan descarnadamente economicista de las emociones para pensar las relaciones escolares¹⁴.

Se ha escuchado con espanto que hay provincias que sancionaron leyes de educación emocional basadas en estas premisas, y se ha hecho notar que los principales impulsores de esta corriente son los organismos internacionales, preocupadísimos como están en enseñar a los sujetos a soportar las penurias a las que los somete un sistema social injusto.

Todo esto se está diciendo, y con buenas razones, en nuestros días. Los que aún no se han detenido a leer nada de esto se sorprenden al conocer estas críticas. Quienes venimos haciéndolo ya estamos bastante hastiados de la neuropedagogía de las emociones. Pero más allá de indiferencias o hartazgos,

14. Sobre la aparición del discurso de las emociones en las empresas vale la pena conocer su larga historia, recopilada por Eva Illouz. Su libro de 2007, *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*, muestra cómo, ya desde inicios del siglo xx, «los psicólogos parecían prometer nada menos que aumentar las ganancias, combatir los conflictos laborales, organizar relaciones no confrontativas entre gerentes y trabajadores, así como neutralizar las luchas de clases mediante su incorporación al lenguaje benigno de la personalidad y las emociones» (p. 45), y recupera la figura de Elton Mayo (1880-1949), quien «revolucionó las teorías de la administración porque, al mismo tiempo que reformuló el lenguaje moral de la individualidad en la terminología desapasionada de la ciencia psicológica, sustituyó la retórica de la racionalidad de los ingenieros, que había prevalecido hasta entonces, por un nuevo léxico de relaciones humanas» (p. 40).

de la educación de las emociones se viene hablando desde hace muchísimo tiempo. Mucho antes de que el Banco Mundial reconociera en ellas un insumo para la socialización del capital humano. Y creo que vale la pena esbozar una defensa de la educación que aspira (que viene aspirando) a llegar al corazón y no solo a la mente, pues ante tanto uso espurio o sesgado de su nombre, parece necesario reivindicar ese impulso desde un lugar diferente.

Me invita a hacerlo, además, una sensación extraña que me viene acometiendo cada vez que, dictando seminarios o jornadas con docentes en distintas geografías, me encuentro con una escena recurrente: la de colectivos de educadores que trabajan con compromiso y vocación, que defienden sus derechos como trabajadores y que, a la vez, «trabajan las emociones» (con monstruito, cajita de emociones y todo eso) sin aparente conflicto, sin ver allí una contradicción. Las primeras veces me esforcé en ejercer una especie de trabajo de concientización, destinado a revelar las verdaderas intenciones escondidas tras la máscara bonachona de ese enfoque. Pero pronto comencé a sentirme incómodo con esa postura, porque reconocí que mi esfuerzo de concientización sobre los orígenes neoliberales y gerencialistas de la «educación emocional» terminaba poniéndolos en una actitud defensiva, dejándolos con una sensación de culpa o simplemente eludiendo el asunto. Como sucede con muchos artefactos escolares, además, muchas veces los docentes estaban transformando estas propuestas en otras cosas.

En fin, comencé a ver que, aunque lamentemos que los dineros públicos se dirijan a estas modas espurias, los docentes concretos que llevan estas propuestas a sus estudiantes no pueden ser vistos como cómplices ni víctimas y, claramente, no están renunciando a muchos otros aspectos de su ejercicio crítico y noble de la docencia. No se apropian homogéneamente de todo el paquete. No hay pura sumisión cuando se habla de todo esto, hay polifonía.

Dicho de otro modo: me enfrenté al carácter ambiguo, complejo, de los efectos que genera —que está generando— el boom comercial de la educación emocional en las escuelas. Y me di cuenta de que, al mismo tiempo que se pueden y deben señalar sus orígenes perversos, sus opciones teóricas sesgadas, sus metodologías conservadoras, también se puede aprovechar el hecho de que se ha tematizado algo que la vieja escuela nueva viene tematizando —aunque los neuroemocionalistas no tengan idea— desde hace más de un siglo.

Digamos que no faltan ejemplos de pedagogías y hasta métodos de enseñanza que toman como referencia los efectos emotivos, conmovedores o memorables de las relaciones pedagógicas, sin reducirlas a mercancía o instrumento de control. Digamos que sobran páginas escritas sobre la enseñanza como un don y que subrayan lo mucho que hay de valioso en esa dimensión de la afectuosidad y la amorosidad de las relaciones educativas, que son también relaciones de cuidado. Además de denunciar sus folletos, debemos abrir nuestras bibliotecas.

EMOCIONES Y AFECTOS

En este punto, cabe detenernos en la diferencia entre «emociones» y «afectos», que es una distinción desde la que resulta más sencillo comprender la diferencia entre los enfoques neurocientíficos que reducen y simplifican (para controlar) la cuestión en lo educativo y los enfoques pedagógicos, psicoanalíticos o culturales que abren la cuestión para comprenderla en su complejidad. Esbozando una versión posible de esta distinción, digamos que las emociones son más cercanas al instinto, y se entienden en el orden estrictamente individual. El psicoanálisis freudiano habla de las emociones en el marco de su hipótesis económica y se refiere, por ejemplo, a la «descarga de emociones» o a cierto «*quantum*», uno de cuyos rasgos es su independencia con respecto a la representación.

Dice el diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis que este *quantum* «posee todas las propiedades de una cantidad (aun cuando no estemos en condiciones de medirla), algo que puede aumentar, disminuir, desplazarse, descargarse» (1971, p. 372). Las emociones son entonces entendidas como fuerzas que la biología pone en el ser humano y que este debe conquistar, encausar, domesticar. Los naturalistas clásicos, como Darwin, «han resaltado la importancia de las emociones en cuanto a su función adaptativa para la supervivencia del individuo y de la especie (...) relacionadas con estados biológicamente significativos como son la procreación, la cría y la amenaza a la integridad de los individuos y de la especie» (Piqueras Rodríguez *et al.*, 2008, pp. 46-47)¹⁵.

Los afectos, en cambio, se sitúan en el territorio de la intersubjetividad, lo afectivo es esencialmente relacional, representacional y situado. Como dice Daniel Calmels (2018b) refiriéndose a la crianza como una relación corporal, «esta relación corpórea en la crianza genera en el niño muestras de su emoción, experiencia necesaria para poder construir los afectos, o sea ese lazo amoroso que nos liga a los otros. La emoción comienza, el afecto re-comienza»¹⁶. Y esto invita a pensar en la escuela subrayando que educar, enseñar, aprender o estudiar son cosas que suceden entre cuerpos y no entre organismos. Se requiere pensar en términos de afectividad cuando se desea comprender los encuentros entre personas, las fantasmáticas o ficciones que los sostienen y el plano del deseo que subyace a los mismos.

15. Para un análisis extenso y detallado de las distintas teorías sobre las emociones vale la pena repasar la tesis doctoral de Marta Gil Blasco (2014), titulada *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública* (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. <https://core.ac.uk/download/pdf/71032359.pdf>).

16. En un avance de su libro (aún inédito) *Manifiestos del cuerpo*, Daniel Calmels dice que «la emoción se presentifica, da cuenta de su presencia, es imposible ignorarla. El afecto lleva tiempo, se construye en el tiempo y si se va, si se termina, se alimenta del recuerdo. Extrañar al ser amado no es una emoción, es producto del afecto. Al recordar al ser querido me emociono, es una "emoción afectada". La emoción no perdura, aunque quedan rastros en sus cercanías. No se puede vivir emocionado. El afecto es el sentido de una vida amorosa, del cuidado, de la ternura» (ver en bit.ly/afectoyemocion).

La mirada sobre lo afectivo se emparenta con la mirada sobre la subjetividad, ese «conjunto de procesos que constituyen al sujeto a partir de la relación que guarda con sus semejantes y con el orden simbólico cultural» (Anzaldúa Arce, 2008, p. 133), que no busca predecirse y controlarse, sino considerarse, tenerse en cuenta, para no creer que todo lo que hay en el aula es lo que se ve a simple vista; esto es, para ampliar la mirada y humanizar las relaciones. La afectividad es historizable y puede verse en contexto de las épocas (por ejemplo, Abramowski, 2018) o analizarse a partir del entramado de discursos, afectividades y lazos sociales (por ejemplo, Vassiliades, 2013).

Como puede verse, la perspectiva dominante de la «educación emocional» promueve el dominio y el control de las emociones («subiéndoles o bajándoles el volumen», promoviendo su «autorregulación»)¹⁷, su inclusión en un currículum más o menos enciclopédico (donde se las puede definir, caracterizar y clasificar) y hasta su «perfeccionamiento», mientras que desconoce toda la dinámica propia de los afectos.

Los afectos tiñen de singularidad, de especificidad, cualquier escena, haciendo que un mismo gesto, una misma acción, pueda significarse de maneras muy diferentes. Ayudar a alguien, por ejemplo, puede ser al mismo tiempo un modo de impugnarlo y decirle que es incapaz. Hay siempre «otra escena» detrás de escena, que no es completamente accesible ni abarcable, ni mucho menos controlable ni regulable. Toledo *et al.* (1998) llamaban a esa otra escena «el traspatio», aquello que existe en la escuela y que merece ser

17. El objetivo de un estudio enmarcado en este enfoque, por ejemplo, propone «ofrecer a los niños conocimiento y práctica en habilidades que favorecen la autorregulación cognitiva, emocional y comportamental. Por ello se plantean objetivos de conocimiento y aprendizaje conceptual de las habilidades, lo que implica el conocimiento por parte de los estudiantes sobre las definiciones teóricas de las habilidades regulatorias sobre las que se va a trabajar —y objetivos de puesta en práctica de estas habilidades—, que implica practicar las formas, estrategias, habilidades y maneras adaptativas de cada uno de los procesos propuestos (Andrés *et al.*, 2016, p. 27, referido en un documento oficial del INFoD, en http://materiales.infed.edu.ar/plataforma/programas/Programa_Capacidades%20socioemocionales.pdf).

visibilizado para comprender su complejidad, aunque no pueda ser dominado. Y en este conjunto de planteos se menciona la cuestión del deseo de saber, de aprender y de enseñar como claves que pretenden ver más allá de los planteos didácticos, donde muchas veces es difícil pensar al «niño» desde la subjetividad, encerrado como está en un triángulo didáctico que le reserva un lugar aséptico y despersonalizado.

A la vez, desde la propia perspectiva psicoanalítica es casi un corolario inevitable llamar la atención sobre esta pretensión de «autorregular» las emociones, dado que la lógica y la dinámica de lo inconsciente no es la del «panel de control» de la gestión. La imagen (recurrentemente expuesta en los materiales de la educación emocional) de un «botón de volumen» que el sujeto debería poder accionar para intensificar o atenuar una emoción o para eliminar el «ruido emocional» se volvió literalmente absurda el día que se formuló la idea del inconsciente. El uso del término «autorregulación» existe en el psicoanálisis, aunque tiene empleos e implicancias diferentes de las que le atribuye la educación emocional. Suele referirse a cierta regulación que va diferenciándose en la relación entre el bebé y la madre en los primeros meses, dentro de concepciones de la diáda como se la concibe en autores de la línea de Margaret Mahler (por ejemplo, Ramírez, 2010). Schejtman y Vardy, por ejemplo, investigan los procesos de autorregulación en la relación diádica durante el primer año de vida del bebé y presentan el concepto destacando que «su producción se juega en el interior de los vínculos primarios [y, por tanto], abarca una complejidad y heterogeneidad difícil de cercar» (2008, p. 100).

Que las emociones y los afectos no se puedan controlar en forma tan sencilla como suponen los métodos de la educación emocional, sin embargo, no implica que se deba hacer de cuenta que no existen, y la historia de la lucha por derrocar el reduccionismo a lo racional en la escuela, como veremos enseguida,

es una lucha en la que no solo el psicoanálisis, sino también la filosofía, la didáctica y la pedagogía, han ocupado un lugar importante.

Desde los planteos de la pedagogía, por ejemplo, es fascinante la perspectiva que recupera el trasfondo afectivo de la idea de «estudio», en contraste con el sesgo más individualista del «aprendizaje». Vale la pena reproducir una cita algo extensa de un apartado titulado *Elogio del estudio*, donde Maximiliano López despliega este contraste.

Aun cuando puedan parecer a primera vista términos equivalentes, existe una gran diferencia entre aprender y estudiar. El término aprender deriva del latín *aprehendere*, que significa literalmente capturar, [y] enuncia básicamente el gesto del gato que caza al ratón, del policía que atrapa al ladrón, o del aprendiz que se esmera por capturar un determinado saber. (...) La palabra estudio proviene del latín *studium*, con el significado de empeño, aplicación, celo, ansia, cuidado, desvelo, poseyendo también el sentido de afecto (*studia habere alicuius* quería decir «gozar del afecto de alguien»). (...) La palabra aprender expresa el deseo

de tomar algo del mundo, mientras que el término estudio señala, sobre todo, el deseo de colocarse con relación a algo, cuidarlo y prestarle atención. En ese sentido, podría decirse que el estudioso no se sirve de aquello que estudia, sino que, por el contrario, se desvive por ello, le dedica su vida, gasta su vida en eso. La idea de estudio nos remite, en primer lugar, a una cierta disposición al mundo, como lo muestra su etimología, expresa una manera particular de relacionarse con las cosas, de ocuparse de ellas, de prestarles atención y, en ese sentido, el término posee una resonancia anímica (en Larrosa, 2019, p. 324).

El gesto de recuperar del estudio su carácter amoroso, su épica de una relación con el saber que amerita ser honrada y elevada, invita también a pensar las relaciones escolares como cofradías de estudio donde se comparte, sobre todo, un afecto. Carlos Skliar (2016) habla de la necesidad de regresar la educación a la patria de los afectos, de anteponer, frente a un predominio de cierto lenguaje jurídico, los registros de lo afectivo, lo narrativo, lo ético. Y ese afecto dirigido al mundo que se estudia en la escuela, como señala López en

otro lugar, hace que el mundo pueda —al menos durante algunas horas, las que se pasan en el aula—, «ser experimentado en su abundancia, su generosidad, su inmensa gratuidad» (en Cubas, Rechia y Larrosa, 2020).

El contraste entre emoción y afecto es el contraste entre la biología y la pedagogía, entre el organismo y el cuerpo, entre el afán de medir o controlar y la curiosidad por comprender o asombrarse. No es lo mismo. Y no da igual.

LAS CRÍTICAS A LA ESCUELA EXCESIVAMENTE (Y EXCLUSIVAMENTE)

RACIONAL

Me gustaría rescatar la perspectiva de algunos pedagogos clásicos, cercanos al movimiento de la Escuela Nueva, que entre sus principios destacaban el de humanizar las relaciones y dar lugar a la vida afectiva y a los sentimientos. Esto aparece ya a finales del siglo XIX como una respuesta a la excesiva racionalidad que caracteriza a la vida escolar en la pedagogía tradicional. Igual que otras ciencias sociales, también la educación pretendió hacer propios algunos principios de la racionalidad científica más dura para legitimarse como disciplina. Lo vemos en los intentos de los primeros laboratorios psicológicos por predecir y controlar los procesos de aprendizaje, en los esfuerzos de las teorías curriculares por taxonomizar lo enseñable (Bobbitt, Bloom, etc.), y lo seguimos viendo cada vez que alguien inventa o descubre un método efficacísimo para lograr que los alumnos se aprendan la lección, de una buena vez. Y las posiciones críticas respecto de esta apropiación del *ethos* racional de la ciencia dura han sido siempre proclives a anteponer una visión humanista, desde la que el sujeto pueda ser visto de un modo integral.

Luego vendrían las críticas a la «pedagogía tecnicista», esa que hace de la planificación racional y sistemática un principio totalizador. Pero ya desde mucho antes, los fundadores de la Escuela Nueva, aquél conjunto de debates

y propuestas sobre la forma escolar, la ética de las relaciones educativas y los dispositivos didácticos que tuvo lugar entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, han señalado como uno de los ejes de sus propuestas el desarmado de esa maquinaria hiperracional que es la escuela positivista, con sus credenciales metódicas y científicas, con sus máquinas de clasificar y de normalizar. Remito al bellissimo análisis de Inés Dussel (2006) sobre el amor y la educación, donde dialoga con una novela de Unamuno (*Amor y pedagogía*, 1902) para entender ese carácter antiamoroso, antiafectivo que se reconoce en la pedagogía positivista. Y a los trabajos de Alicia Fernández (desde la psicopedagogía) o de Daniel Calmels (desde la psicomotricidad), donde el cuerpo y el saber se entrelazan con los vínculos de afecto que suponen los gestos del sostén, del apoyo y de las persecuciones en clave lúdica (Calmels, 2018).

La Escuela Nueva, sin dejar de asumirse científica, convivió con enfoques más espiritualistas y observó con preocupación cierto aspecto automatizante de los métodos tradicionales, a los que sistemáticamente cuestionó. Aun tratándose de un movimiento metódico y científico, hizo suya una ética y una filosofía desde la que dedicó unas cuantas páginas a tratar de humanizar y ablandar ese imaginario tan rígido. Adolphe Ferrière, uno de los grandes referentes de esta corriente, es autor de un breve poema que se convirtió en todo un icono de las críticas a la escuela tradicional: «Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela» (en Meirieu, 2016). Allí dice:

El niño ama la naturaleza,
se lo hacinó en aulas cerradas.
(...) Le encanta moverse,
se le obligó a permanecer inmóvil.

Es feliz manipulando objetos,
se le puso en contacto con las ideas.
Ama usar las manos,
se le pidió que solo usara el cerebro (...).

La visión ampliada de lo educativo que impulsan los revisionismos de esa época apunta a habilitar una forma de pensamiento crítico que implica «cuestionar el excesivo racionalismo y [avizorar] un horizonte valórico más amplio» (García, 2009, p. 33). A los principios planteados por Ferrière en el congreso de Calais, tal como reseñan los historiadores del escolanovismo, se añadió luego el que planteaba: «La Escuela Nueva debe preparar, en cada niño, el futuro ciudadano, capaz de cumplir no solo sus deberes para con la Patria, sino también para con la humanidad» (Arrondo, 2004, p. 13). Puede leerse en ese postulado un intento de llevar humanidad al sesgo racional y contractualista de los fines socializadores de la escuela (ver también Brailovsky, 2019).

La idea de una oposición entre la razón y el afecto aparece en distintos autores de esta corriente. En menor medida expresada como una atención dirigida hacia la afectividad del niño como un objeto necesario de estudio del educador; más frecuentemente como un principio filosófico que orienta la tarea y según el cual se ve al niño en su totalidad, como un sujeto integral, no reducido a su actividad racional. Se plantea la idea de individualidad, pero entendida no ya desde la resonancia actual del término como personalismo, sino como cierta forma de singularidad holística. La Escuela Nueva, afirma Flórez Ochoa, «parte de una concepción antropológica moderna, de una ética de la libertad relativista y pragmática, de una concepción holística biopsicosocial del niño» (1995, p. 203). El principio de individualidad, dentro de esta concepción, supone que:

No existen individuos abstractos ni promedios, el individuo siempre es concreto, Pedro, María, cada uno con su interioridad, sensibilidad, energía, afectos, experiencias, aptitudes, estilo y ritmo personal de hablar y pensar, ideas, sueños, proyecciones personales (y familiares), etc., que imbricados constituyen la individualidad a la que tendrían que atender, asistir y promover tanto el buen profesor como la buena enseñanza

(Flórez Ochoa, 1995, p. 210).

Hay, en suma, en la visión de los discursos críticos emancipadores, una valoración integral del niño que confronta la idea del sujeto del aprendizaje como un ser racional idealizado, pasible de contener procesos tipificados y transparentes. Y dentro de esta visión, la idea de dar cabida a los afectos tiene un lugar natural y evidente¹⁸.

VIGOTSKY Y LAS EMOCIONES

18. Como nota interesante dentro de esta caracterización, Dussel señala que la Escuela Nueva «propuso un equilibrio distinto con la dimensión afectiva. Pero en muchos casos primó una versión medicalizada de los afectos, o biologicista. No casualmente, muchos de los pedagogos escolanovistas eran médicos (como Montessori) o adscribían a visiones “naturalistas” del desarrollo humano (como Piaget)» (2006, p. 5). Pero si acaso en el escolanovismo clásico el afecto como visión holística del niño discutió con las versiones más médicas de esta afectividad, en el discurso contemporáneo, encuentro mixto entre escolanovismos, críticas y poscríticas, la afectividad se inscribe con toda nitidez en una valoración de la singularidad que elude toda visión científicista.

Hace unos veinte años alguien puso en mis manos un libro de Lew Vigotsky *Pensamiento y lenguaje* (1995). El libro me dijo, entre muchas otras cosas, dos o tres que nunca olvidé y que seguí pensando intensamente. Una de ellas: que las palabras no tienen un significado cerrado, sino que el significado de las palabras, en lo personal, va evolucionando a lo largo de la vida. El concepto, dice Vigotsky, está hecho de ese sonido y esa escritura, pero también de esa experiencia que lo va coloreando a medida que se escucha, que se dice, que se usa. O dicho en otras palabras: que las palabras significan, pero también sienten; tienen significado, pero también sentidos. Que hay afecto en la significación. Un ejemplo interesante es la relación que propone entre el lenguaje y la actividad. Lo dice del siguiente modo:

[El lenguaje] señalaba primero el resultado final en una actividad, luego se trasladaba gradualmente hacia el centro, y finalmente se ubicaba en el comienzo de la actividad para asumir una función directiva y elevar los actos del niño al nivel del comportamiento intencional. Lo que sucede aquí es similar a lo que ocurre en la bien conocida secuencia de desarrollo del nombre de los dibujos. Un niño pequeño dibuja primero, después determina qué es lo que ha dibujado;

**en la edad siguiente pone nombre al
dibujo cuando está a medio hacer y,
finalmente, decide de antemano qué es
lo que va a dibujar**

(Vigotsky, 1995, p. 20).

Uno puede ver allí la descripción de una sucesión genética, de esas que tanto gustan a la psicología del desarrollo. Pero yo vi la expresión de una experiencia que, sospechaba, inauguraba palabras potentes para pensar el pensamiento. Y la idea de que un lenguaje puede ser al comienzo un atributo, una música de las cosas, para ir convirtiéndose luego en un entorno de sentido, en una anticipación, en una sustitución, es una idea que, anclada en la experiencia, va más allá de su performatividad «limpia» de proposiciones enlazadas entre sí. Mientras leía este libro, mis alumnos de dos años jugaban en la sala y balbuceaban esa lengua fascinante que había llevado a Vigotsky mucho tiempo atrás a escribir esta idea. Y esa es la razón poderosa, creo, por la que la idea del libro quedó tan fuertemente marcada en mi pensamiento. Hubo lectura, comprensión y también afecto. Hubo estudio.

Lo anterior sugiere que el saber no es una experiencia racional limpia y aséptica, y tiene mucho que ver con el tratamiento específico que Vigotsky dio a la cuestión de las emociones. Me permitiré seguir por un momento los comentarios de Córdova (2006) al libro de Lew Vigotsky *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (2004), un libro que ya en los años treinta esbozaba con bastante nitidez una serie de críticas a los enfoques teóricos que pretendían encerrar la complejidad de la vida emocional humana

en categorías biologicistas. Es notable cómo hace casi cien años, las críticas de la psicología cultural a las teorías sobre las emociones de la época guardaban algunas semejanzas notables con las observaciones críticas que hoy se dirigen a la «educación emocional».

El libro centra su crítica en las teorías de las emociones de Williams James (1842-1910) y de Carl George Lange (1834-1900), en las que «las emociones son explicables únicamente por sus componentes viscerales, musculares y vasculares; las emociones no son otra cosa que sensaciones corporales de las que cobramos conciencia» (Córdova, 2006, p. 181). Para estos teóricos, comenta este autor, «la naturaleza fisiológica de las emociones consistía en meros cambios orgánicos de tipo vascular o visceral: modificaciones del flujo sanguíneo expresadas por palidez o enrojecimiento del rostro, apertura de pupilas, sensaciones estomacales, contracción de músculos de la cara y cuerpo, rechinado o presión de dientes, aumento en la respiración, del ritmo cardíaco, sudoración, temblores, etc.» (p. 181). «El espantoso resultado al que nos lleva la psicología de las emociones contemporánea —dice Vigotsky sobre aquellas teorías—, es haber privado absolutamente de sentido a las pasiones del alma y haber eliminado toda esperanza de comprender un día el significado vital de la pasión y, con ella, de toda la conciencia humana» (p. 181).

Al biologizar las emociones, dirá Vigotsky, estas teorías resultan «incapaces de ver en ellas lo que tienen propiamente de humanas: el significado que cada una de ellas tiene para la persona que las siente; es decir, la influencia que la conciencia y el pensamiento tienen en cada una de ellas; su relación estrecha con la personalidad de cada individuo; la dependencia que tienen con las vivencias del sujeto en un contexto histórico, bajo condiciones sociales concretas, y, sobre todo, su desarrollo y cambio cualitativo durante las condiciones de vida del hombre» (Córdova, 2006, p. 184).

La psicología de Vigotsky, dado su carácter de teoría «sociohistórica», es usualmente destacada como reivindicativa de la dimensión intersubjetiva en las relaciones escolares. Según Vigotsky, de hecho, todo proceso de interiorización (diríamos, de aprendizaje) se da en dos momentos: uno intersubjetivo, que demanda la interacción e intercambio activo con otros (y en el que la posibilidad de intercambios, acciones compartidas y lenguaje colectivo son esenciales) y un momento intrasubjetivo de carácter individual y que en el ámbito escolar suele asociarse a las tareas de lectura y escritura. Una lectura posible de este postulado psicológico sugiere que nunca aprendemos nada totalmente solos, y que la alteridad, con toda su afectividad latente, traza incluso los recorridos de las formas más íntimas del saber.

«QUE VUELVAN LAS MARIPOSAS»

Durante un recorrido por escuelas de la provincia de Buenos Aires tuve hace poco la oportunidad de conversar largamente con docentes de una pequeña escuela rural situada en medio de kilómetros y kilómetros de plantaciones de soja. Los pocos estudiantes provenían de chacras de la zona o de las dos pequeñas poblaciones de las que la escolita era equidistante. La tarea de esas docentes era dura y abnegada. No faltaban ocasiones de entrar en la intimidad de los dramas familiares, de tener que contener desbordes de los alumnos y alumnas, de enfrentar juntos las carencias y las dificultades que acarrea la vida en el campo. No tenían siquiera agua corriente potable y padecían, en muchos sentidos, los efectos de las fumigaciones indiscriminadas e ilegales. Para los días en que visité la escuela, este problema era tematizado junto a los chicos a partir de una pregunta original e interesante: «¿Por qué ya no vemos más mariposas?».

Entre los abundantes artilugios didácticos que poblaban la sala, pude ver «la cajita de las emociones», un cubo de cartón, forrado con papel afiche

amarillo, dentro del cual había varios papelitos doblados que decían cosas como «miedo a las víboras», «felicidad», «aburrido» o «me gusta jugar en las hamacas». Había, en suma, expresiones (más o menos comprometidas, más o menos estereotipadas, pero expresiones al fin) de cosas que los chicos habían escrito libremente, a pedido de su maestra. Y pensé entonces que la cajita de las emociones, para el caso, era también una oportunidad para decir «que tengamos agua» o «que vuelvan las mariposas».

También recordé, claro, a Janusz Korczak y su caja de las peleas. Este pedagogo polaco, que dirigió y enseñó en un orfanato en Varsovia en los años cuarenta, descubrió que, antes que prohibir las peleas (muy frecuentes) entre los niños, convenía pedirles que escribieran su deseo de pegarle al compañero y dejaran la nota en una caja. Él la leería y discutirían sus razones. Por supuesto: el aplazamiento y la conversación terminaban por mostrar lo absurdo de cualquier violencia. Philippe Meirieu (2006) dice sobre este recurso de Korczak:

El ciudadano es precisamente aquel que renuncia a lo infantil, es aquel que sabe tomarse el tiempo de examinar las consecuencias de sus actos, que no está en la inmediatez, que está en el tiempo de la reflexión, y esto es lo que me hace decir que toda educación es una educación para el aplazamiento, no es una educación para la frustración.

Para Meirieu, la invitación de Korczac a los chicos a escribir lo que sentían era un medio para poner en práctica la formación de la ciudadanía, para demostrar (por el absurdo) que el impulso detrás de la violencia se desarma con palabras, con conversaciones y con argumentos. Y podemos agregar que esta iniciativa se inscribía en la pasión de Korczac por el periodismo escolar, por hacer escribir a los alumnos. La caja de las peleas reposaba sobre la premisa de que vale la pena sospechar de la nítida contundencia con que se presenta el odio, y de que el mundo allí afuera, perverso y violento (y más en pleno Holocausto), no es necesariamente un modelo que seguir.

¿Qué puede significar que la misma consigna (escribir y poner en una cajita lo que sentimos) sea planteada por la «educación emocional» como un medio para el autoconocimiento y el autocontrol de las emociones individuales, para reforzar los mecanismos adaptativos que las emociones encarnan? ¿Pueden tener puntos de contacto inesperados dos prácticas tan parecidas, apoyadas en fundamentos casi opuestos? ¿Y qué impediría que detrás de la «cajita de las emociones» los docentes terminen inventando nuevas versiones de la «caja de las peleas»? ¿Son acaso —han sido alguna vez— las prescripciones del currículum, en su frágil coyuntura, mandatos que seguir ciegamente en las aulas?

No tengo respuesta a esas preguntas, pero comparto mis dudas, mis inquietudes, y digo: la batalla contra esta versión lavada y adulterada de la crítica antirracional a la que se ha dado en llamar «educación emocional» requiere por estos días redoblar en lo académico, en lo discursivo y en lo legal; pero también —al igual que la caja de las peleas de Korczac— demanda darse tiempo y mirar con atención la delicada posición de maestros y maestras que, teniendo en sus manos esos recursos, los resignifican, los reinventan y los convierten (a veces) en otras cosas.

Ante la propuesta de la «autorregulación emocional», así, debemos

anteponer entonces los preceptos indispensables de una pedagogía amorosa, del cuidado, de la pasión y del afecto. Tal vez lo que hay por hacer se parece a ofrecer otros vocabularios, otras preguntas, otras bibliotecas y otras propuestas para hablar de las emociones. Poner nuestros libros a discutir con los infogramas de las ONG y los organismos que impulsan la educación emocional. Como en aquellas antiguas artes marciales orientales, que vencen al oponente aprovechando su propia fuerza, tal vez sea hora de entrar en debate subrayando otros sentidos de la vida afectiva en la escuela. Porque no es aceptable que las corrientes gerencialistas se apropien de la alegría, ni de las emociones, convirtiéndolas en puro *marketing*.

** Agradezco los aportes y comentarios a avances de este trabajo que me han ofrecido Daniel Calmels, Moira Bernini, Augusto Laplacette, Verónica Silva y Natalia Hernández. Y también los valiosos intercambios en los encuentros del ISPEI Eccleston con algunos de ellos y Gabriela Ortega, Laura Vasta y Mónica Varona.*

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. L. (junio de 2010). Los «afectos magisteriales»: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea. *Propuesta Educativa*, 33, pp. 113-115. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação [online]*, 18(e019). <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>.
- Andrés, M. L., et al. (2016). ¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? *Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*. Mar del Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2008). La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar la otra escena. *Psicoanálisis y Educación*, 43, pp. 119-137. <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/43-119.pdf>
- Arrondo, C. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la “Escuela Nueva” en la historia de la Universidad Nacional de La Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 4, pp. 7-29.
- Brailovsky, D. (18 de octubre de 2016). Las neurociencias no revolucionan la educación. *La Izquierda Diario*. <http://www.laizquierdadiario.com/Las-neurociencias-no-revolucionan-la-educacion>
- (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bresó, E. (9 de febrero de 2017). Las competencias emocionales pueden convertirse en un precursor de la salud laboral. *RH Saludable*. <https://rhsaludable.com/edgar-breso-las-competencias-emocionales-pueden->

convertirse-en-un-precursor-de-la-salud-laboral/

Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires: Paidós Argentina.

Calmels, D. (4 de diciembre de 2018). Cuerpos que juegan: entrevista a Daniel Calmels (entrevistado por Luis A. Vives). *Evaristo Cultural*. <http://evaristocultural.com.ar/2018/12/04/15469/>

Córdoba, A. E. (2006). Lev Vigotsky (2004), *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*, trad. Judith Viaplana, Madrid, Akal (reseña). *Signos Lingüísticos*, 2(4), pp. 179-194.

Cubas, C. J., Rechia, K. C., y Larrosa, J. (eds.) (2020). *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En

Flórez Ochoa, R. (1995). La dimensión pedagógica: formación y escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), pp. 197-219.

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Frigerio, G., y Diker, G. (eds.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.

Laplanche, J.; Lagache, D., y Pontalis, J. B. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Meirieu, P. (27 de junio de 2006). El significado de educar en un mundo sin referencias [conferencia]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos*

claves. Buenos Aires: Paidós Argentina.

- Piqueras Rodríguez, J., et al. (2008). Ansiedad, depresión y salud. *Suma Psicológica*, 15(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134212604002>
- Ramírez, N. (2010). Las relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: una concepción psicoanalítica. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), pp. 221-230.
- Schejtman, C. R., y Vardy, I. (2008). Regulación afectiva diádica y autorregulación en los infantes en el primer año de vida. *Anuario de Investigaciones*, 15, pp. 99-108.
- Skliar, C. (2016). Entrevista a Carlos Skliar: tiempo, vínculos, lenguaje y pedagogía (entrevistado por Gabriel Latorre). *Boletín de Novedades Educativas*, 71. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n-71-entrevista-carlos-skliar-tiempo-vinculos-lenguaje-pedagogia>
- Toledo, M.; Sosa, E.; Aguilar, C., y Colín, S. (1998). *El traspatio escolar: una mirada al aula desde el sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la «carencia» cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10(20). https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9209/pr.9209.pdf
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vigotsky (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

Los afectos en la vida escolar.

Rodrigo J. García Gómez

Acceder al conocimiento, gozarlo y compartirlo significa «buena educación», aunque no siempre ha sido así. Se ha asociado más a erudición, elocuencia, «buenas formas», dominio técnico, gestión estratégica..., que, sin dejar de ser aspectos relevantes, consideramos que no agotan el concepto. «No. A los adultos que trucaron los motores de Volkswagen no les faltaba competencia lectora, ni matemática, ni científica. Probablemente, de todo ello andaban bien sobrados. Lo que les faltaba era, pura y sencillamente, ética» (García *et al.*, 2020). También, bastantes dosis de empatía.

Las declaraciones y convenciones internacionales (sustento jurídico de los derechos conquistados y acordados por la humanidad), al referirse a la educación, la asocian a la ambiciosa expresión... «desarrollo pleno de la personalidad». La Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁹ se refiere al «pleno desarrollo de la personalidad humana», el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales²⁰ habla de «pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad», mientras la Convención sobre los Derechos del Niño²¹ propone «desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades».

Definir esta plenitud es difícil si no incorporamos uno de sus componentes esenciales: los afectos. Los humanos somos animales con emociones, sentimientos y afectos. «De hecho, todo lo que nos pasa y toda la información que manejamos, sea cual sea su origen, tiene “color afectivo”, nos provoca algún significado (aunque sea de aburrimiento, tedio o indiferencia) en nuestro humor, emociones, sentimientos, afectos, etc., porque somos seres vivos con “ánima”, que sentimos la vida y sus avatares» (López, 2009, p. 10)

19. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

20. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

21. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Esta afirmación evoca la relevancia de la educación de los afectos en los establecimientos escolares y la necesidad de pronunciarnos al respecto. Es también una manera de hacer un alto en el camino y pensar. «Poner freno» a esa compulsiva mercantilización de los aprendizajes a la que están sometidos tanto las instituciones escolares como los propios docentes.

Este texto nos invita a «darnos aire» como profesionales de la enseñanza. Abrir las ventanas y «que haya corriente». Hacer «volar» algunas concepciones de «cortas miras» que entienden de forma muy limitada la función de las instituciones escolares. «Soltar» algunos corsés enciclopedistas, intelectualistas, de planificación burocrática... Escuchar nuevos mensajes y propuestas que reclaman espacios de bienestar personal y social, mucho más conscientes del valor y el poder de las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Entender y empatizar con los comportamientos afectivos asociados a un entramado de claves psicológicas, históricas, sociales, culturales y políticas que explican la realidad de estudiantes y comunidades escolares y vecinales. Construir juntos, entre muchos, de una manera dialogada y consciente, proyectos educativos orientados al pleno desarrollo de la personalidad.

UNA «BUENA» VIDA ESCOLAR NO SE ENTIENDE SIN LOS AFECTOS

Es difícil imaginar que la educación en las instituciones de enseñanza pueda desarrollarse en un clima de relación afectivamente «neutral». Es difícil definir una relación educativa sin huella emocional, indiferente a simpatías y rechazos, promotora de dignidad o humillación...

Costaría encontrar al estudiante que defina como emocionalmente neutral su experiencia de vida escolar. Francesco Tonucci, en una reciente entrevista (Tonucci, 2020), afirma que niños, niñas, jóvenes..., después de un tiempo de confinamiento por la COVID-19, afirman echar de menos la escuela, expresado

de manera más precisa, la posibilidad de estar junto a los colegas, las amigas y los amigos que «habitan» ese mismo espacio.

La vida escolar no se entiende sin los afectos que circulan en las relaciones interpersonales, institucionales e informales propias de este tipo de establecimientos. No tiene sentido negarlos o actuar como si no formasen parte del anunciado «pleno desarrollo personal». El debate no estaría, por tanto, en su existencia, sino en si deben ser objeto de educación en un establecimiento de enseñanza. Curioso cuestionamiento, encontrándonos inmersos en una tradición que no desdeña trabajarlos desde la vertiente más represiva, disciplinaria. La regulación de la disciplina escolar ha sido y se sigue considerando un ámbito fundamental de la formación de los estudiantes.

Si la personalidad infantil, juvenil y adulta cuenta con ese «color afectivo», ¿tiene sentido alejar de la acción docente la educación de los afectos, en toda su amplitud y manifestaciones? ¿Tiene sentido considerarlos solo a efectos de inhibición o, incluso, de represión?

«Yo estoy aquí para enseñar, no para educaros...» es una expresión que todos hemos oído en boca de algún docente, junto a aquella otra de «para educar ya están los padres», en algún caso apoyada también por familiares. Estas manifestaciones escuchadas por cualquier estudiante alimentan una lógica reacción de distanciamiento. Como si el interés, las afecciones que les puede suscitar la materia de estudio no fueran preocupaciones de sus docentes. Esta expectativa acrecienta en el estudiante el sentimiento de «habitar» una realidad (la escolar) presidida por convencionalismos sin alma, en lugar de por personas.

Las emociones que este negacionismo aviva en el estudiante no pueden ignorarse o considerarse neutrales (no «dejan huella»). El extrañamiento que provocan inhabilita al docente en ese intento de acercarlos al conocimiento de la realidad. Haría muy mal en ignorarlas. Para hacer que el estudio sea algo

deseado, hay que haber vivido experiencias emocionalmente reconfortantes, de éxito.

Abandonar el trabajo educativo de los afectos supone ignorar el sustento afectivo de la relación de enseñanza-aprendizaje. Algo comprobable desde la experiencia. Sabemos de su capacidad para promover o inhibir aprendizajes. Tampoco podemos olvidar que la sociedad encomienda a las instituciones escolares un papel de agente socializador. Se les considera espacios que suscitan relaciones sociales emocionalmente seguras, con competencias para configurar entornos de bienestar y confianza, donde el conocimiento y el desarrollo pleno pueda hacerse realidad.

LA «BUENA» EDUCACIÓN NECESITA DEL DESEO DE INDAGAR Y APRENDER

Las conclusiones de la investigación educativa (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016) coinciden con nuestras propias vivencias en considerar que, sin curiosidad, sin deseo de aprender, es difícil abrirse al estudio de la realidad.

Tradicionalmente, para tratar de despertar ese interés, hemos utilizado —y lo seguimos haciendo— la presión externa, el miedo a la sanción... Cuando todos sabemos que el miedo no promueve aprendizaje en profundidad (Fullan y Langworthy, 2014). El deseo surge de la vivencia de una positiva relación emocional con el objeto de estudio, las personas que lo orientan y las que lo compartimos. Con «la pandemia nos (...) estamos dando cuenta de lo que deberíamos haber sabido todo el tiempo: que (la presión) no puede crear un camino hacia un aprendizaje poderoso, que las relaciones son fundamentales para el aprendizaje, que los intereses de los estudiantes deben estimularse y ellos mismos deben ser reconocidos» (Mehta, 2020).

Despertar y apoyar el deseo de conocer desde una relación basada en el temor y en el miedo es, para algunos, sinónimo de «mantenerse neutral». No

se integran los afectos en la tarea docente y el profesional se mantiene en el plano cognitivo, en el de la razón. Hacer que el deseo por conocer surja en un ambiente de apoyo, ayuda, seguimiento y trabajo, incorporando las emociones y sentimientos que afloran, se considera intromisión en un aspecto ajeno a la tarea docente: «La mejor manera de educar las emociones de nuestros alumnos es no comprometerlas. Y la mejor forma de mostrar aprecio hacia los demás es respetar sus posicionamientos, aunque no se empaticice con ellos (al fin y al cabo, ¿qué mérito tiene empatizar con alguien que ve las cosas igual que nosotros?)» (Royo, 2021).

Recordemos, de nuevo, esa frase anterior: «Yo estoy aquí solo para instruir». Es decir, estoy solo para trabajar el componente más «racional» de tu personalidad (aunque me olvide de ese mandato del desarrollo pleno), y el más epistemológico del objeto de estudio; del resto (entre otros, los afectos), que se ocupen las familias. Curiosa cirugía esta, que se pretende entronizar.

La crítica que hacemos de esta posición no aboga, sin embargo, por la cosificación disciplinaria de la educación de los afectos. Es algo más cultural, más ritual, más incorporado a la vida escolar. Tiene que ver con la configuración de escenarios educativos democráticos, la creación de condiciones favorables de estudio indagatorio y riguroso, el cuidado y la atención de los afectos que surgen en todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje, la consideración del conocimiento en toda su complejidad cognitiva, emocional y social, el significado del aprendizaje en el entorno vital, y también con educar en un marco ético de definición y actuación.

LA TRADICIÓN ESCOLAR NO HA JUGADO A FAVOR

Los sistemas escolares nacen en plena revolución industrial, a mediados del siglo XIX, en respuesta a la enorme demanda de mano de obra «cualificada». Se

necesitaba un aparato²² institucional (disciplinario, en términos foucaultianos) para «formar» a los operarios de esta industria (Santiago, 2017).

Además de enseñar a leer, escribir y las cuatro reglas aritméticas, había que trabajar determinadas rutinas comportamentales relacionadas con respetar horarios, mantener la uniformidad de las respuestas, «ser funcionales» en una cadena de producción, acatar las consignas procedimentales y las jerarquías organizativas y sociales... La aceptación o, digámoslo claro, la sumisión a un orden era económicamente rentable, generaba beneficios; sobre todo a un sector de la sociedad. Era preciso enseñar en un clima afectivo de obediencia, de temerosa evitación de la sanción y la posible expulsión del prometido paraíso laboral, abierto solo para los estudiantes «más educados».

Es preocupante esa simpleza argumental utilizada para aislar la «instrucción» de la «educación», a no ser que con ello se pretenda encubrir algunos intereses espurios. Como expresa la viñeta de El Roto (2006), «¡invierte en miedo, va a subir mucho».

Desde esta concepción, cualquier intento, desde corrientes educativas más innovadoras (Carbonell, 2015), de educar en el máximo desarrollo de todas las posibilidades personales es considerado un cometido inadecuado para la tarea de enseñar. Educar en la comprensión y fomento de las relaciones de igualdad, aceptación de la diferencia, empatía, apoyo, colaboración, solidaridad y acción conjunta para la transformación de una realidad injusta se conceptualizaba como una clara intromisión en el mundo «privado» de los afectos. Daniel Pennac, en su texto, *Mal de escuela*, recoge la siguiente conversación: «¡Los profes nos comen el tarro, señor!», afirma el estudiante, a lo que le responde el docente: «Te equivocas. El tarro te lo han comido ya. Los profesores intentan devolvértelo»

22. Término utilizado por los teóricos de la reproducción escolar: Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Carnoy, Apple, Lerena, entre otros.

(Pennac, 2008, p. 192).

Los más «negacionistas» de la educación de los afectos en las escuelas manifestarían que los profesionales de la enseñanza deben centrarse en la instrucción, en impartir doctrina, en reforzar los comportamientos más adaptados con buenas calificaciones académicas, y en sancionar otros que pudiesen resultar conflictivos (los que alteran esa premisa de eficacia y rentabilidad de los aprendizajes, orientados al más «adecuado» desempeño laboral) (Ojeda y Cabaluz, 2011). Este era, y de alguna forma sigue siendo, un comportamiento culturalmente exigido al aparato escolar e incluso demandado, en ocasiones, por el propio alumnado.

Pero profundicemos un poco más. Dentro de la corriente de rechazo al trabajo escolar de los afectos en las instituciones escolares se encuentra hoy en su máximo esplendor otro discurso, a nuestro juicio, igualmente espurio. Nos referimos a un conjunto de referencias prácticas que apoyan, explícitamente, la incorporación de los afectos, pero con propósitos contrarios a los de la referida plenitud. Es decir, apuestan por trabajar los afectos en el ambiente escolar, pero en beneficio, de nuevo, de la «formación» de nuevos operarios necesarios en la actual revolución tecnológica.

Su preocupación no es la formación de sujetos autónomos, forjadores del propio destino y con capacidad de análisis y decisión. Se trata de barnizar ideas anteriormente defendidas, propugnando, por ejemplo, la instrucción en la elaboración de respuestas «creativas», competitivas en un mercado de productos susceptibles de explotación comercial. Se defiende la formación en la adaptabilidad de los comportamientos a una vertiginosa evolución y modificación de los desempeños laborales, a la obsolescencia del puesto de trabajo, asumiendo con naturalidad la penuria de contratos-basura...

Este discurso, que contiene elementos que de entrada pueden

parecer positivos, resulta engañoso desde el punto de vista del necesario empoderamiento de los estudiantes. No es consecuente con esta visión transformadora la incorporación al mundo escolar de sesiones o talleres en los que trabajar actitudes que incorporan un sesgo de conformismo o sumisión. Entre otros, trabajar la resiliencia para la aceptación de la realidad «tal y como viene dada» (algo que debo aprender a considerar imposible de cambiar para, con ello, evitarme la consecuente frustración), las técnicas de liderazgo estratégico conducentes al éxito (pero que no buscan la verdad), las técnicas de colaboración para el desarrollo de procesos de producción de bajo coste (sin la posibilidad de plantearse el sentido de la tarea, que se quiere «optimizar»), y un largo etcétera conocido por todos. Al defender el desarrollo pleno de la personalidad hablamos de un enfoque transformador y crítico de la educación de los afectos. Pretendemos trascender los requerimientos productivos, mercantiles, de consumo, de compra y venta a los que se quiere asociar la tarea docente²³.

Social, individual y éticamente es más auténtico y efectivo trabajar los afectos que surgen y circulan en la relación de enseñanza-aprendizaje en escenarios de reconocimiento y no de sospecha. Es necesario construir ambientes de confianza, de apoyo a los más débiles (distanciados del discurso más académico), de trabajo personalizado basado en el conocimiento contrastado y al servicio del progreso moral, emocional, cognitivo, físico, social y personal de las personas y la sociedad en su conjunto. La preparación para el desempeño laboral es un componente de la formación de los estudiantes, pero

23. «En el liberalismo, la educación no ha de perder nunca su perspectiva “productivista” de imbricación con el desarrollo económico. Tanto es así, que las reformas educativas impulsadas por los Gobiernos liberales suelen primar la idea de competitividad, con las miras puestas siempre en la productividad, por lo que la calidad de la educación se mide por el éxito escolar, “pero también por la pertinencia de la enseñanza en un mundo laboral en plena evolución” (Carnoy, 2001, 101-102). El neoliberalismo más radical puede acentuar, sin embargo, muchos de los rasgos señalados, llegando a entender incluso la educación como mero valor de mercancía» (Hernández García, 2010, p. 38).

nunca el fin; es uno de los aspectos, cuyo logro es importante, aunque no único, que conseguir en ese deseado desarrollo pleno de la personalidad.

¿Quiénes deciden qué afectos deben ser promovidos y cuáles ignorados?

Las argumentaciones anteriores puede que nos convenzan de la necesidad de integrar los afectos en las actividades relacionales y de estudio en ambientes escolares de reconocimiento y apoyo. La pregunta ahora es ¿quiénes deciden qué afectos, orientación y versión deben ser trabajados en las escuelas?

Las autoridades ministeriales actualmente están planteando el «nuevo currículo» de la reforma LOMLOE. Definen una serie de competencias clave y perfiles de salida por etapas educativas, con descriptores operativos de acreditación de los aprendizajes. Esta situación nos permite dedicar alguna reflexión al respecto de esta prescripción de las prácticas docentes, en esta ocasión, refiriéndonos exclusivamente a la educación de los afectos. Adquiere, por tanto, sentido la cuestión anunciada de ¿qué afectos y qué versión de estos dominan la vida escolar? y ¿quiénes lo deciden?

Esta cuestión es importante, porque el contenido de la respuesta, sus consideraciones y validación, configuran el modelo de sujeto que se defiende. No es una decisión neutral. El marco cultural dominante tendrá un peso fundamental, y el grado de contribución a la formación de un buen (éticamente considerado) desarrollo personal suele quedar relegado a un segundo plano²⁴.

De ahí la necesidad de la construcción colectiva, en cada contexto particular, de un marco común de definición y sentido de la educación de los afectos. Presidido por los enunciados de las convenciones internacionales de

24. «Giroux ha puesto efectivamente en entredicho el supuesto dominante de que las escuelas funcionan como uno de los mecanismos centrales para el desarrollo del orden social democrático e igualitario. Su análisis del resurgimiento neoconservador en educación ha ayudado a descubrir la lógica por medio de la cual el movimiento elitista ha sido capaz de camuflar su deserción en materia de equidad y reforma social». (McLaren, 1997, p. 12).

derechos comunes, la constitución y las leyes educativas. Especificado y validado colectivamente en cada realidad escolar, en cada escenario de aprendizaje. Y orientado hacia el bien común y la protección de los más débiles, sin concesiones a la injusticia.

Una cuestión clave de este proceso sería decidir, por ejemplo, qué se considera «apropiado» en la expresión de los afectos (¿se admite o no mostrar enojo y cuestionar la autoridad?...). Según cómo respondamos, el modo y los procedimientos para trabajar en las instituciones escolares será muy diferente.

Otras preguntas que podrían guiar la reflexión en las comunidades educativas pueden ser: ¿a favor de quiénes se establece una determinada conformidad afectiva y a expensas de quiénes otros? En contextos de regulación de comportamientos, como son los establecimientos escolares, ¿cuáles podrían ser las consecuencias de considerar «apropiados» determinados comportamientos en aquellos que sufren las decisiones de injusticia social?... «La noción de afecto tiene las connotaciones de intensidad y dinamismo que alimentan las fuerzas de la sociabilidad. No se puede pensar fuera de las complejidades, reconfiguraciones y rearticulaciones del poder».(Athanasiou et al., 2009, p. 6)

Por tanto, en la educación de los afectos «la tarea principal no es enseñar a los jóvenes cómo deben sentirse, sino permitirles entender por qué sienten determinadas emociones en un contexto social y político en particular; por qué, quizá, no se supone que se sientan de otra manera; y cómo imaginar de manera crítica otras condiciones en las que podrían darse alternativas muy diferentes» (Zembylas, 2019, p. 20)

Este planteamiento supone una crítica a posiciones más técnicas, más prácticas..., que pretenden modelar los sentimientos de los estudiantes sin reparar en la experiencia emocional que viven como resultado de las

relaciones de poder que se legitiman en un determinado escenario educativo. La educación de los afectos, a nuestro juicio, tiene más que ver con generar condiciones de posibilidad. Configurar marcos de relaciones de enseñanza-aprendizaje que propicien la construcción de personalidades analíticas que cuestionen las normas culturales e históricas sobre las que se han construido las emociones, cómo se expresan, quiénes pueden y logran expresarlas, y bajo qué circunstancias.

«Nos hemos instalado en la obviedad de la incertidumbre. Todo es incierto, complejo, demasiado rápido... Y en vez de buscar las herramientas para poder leer lo que ocurre, para descifrar la realidad, nos resignamos a buscar respuestas eficaces al cambio permanente y a entrenarnos para este objetivo. La realidad como cambio permanente es una definición vacía de valores, relaciones, afectos, propósitos. Y deriva en una educación meramente adaptativa»

(Garcés, 2020).

Las relaciones de poder están presentes en los contextos de aprendizaje y explican los flujos emocionales que circulan en su interior. Los afectos no residen inalterablemente en los sujetos, sino que circulan impulsados por las relaciones de diferencia y jerarquía específicas en cada entorno.

El análisis de las tensiones afectivas, que surgen con la defensa de la formación para el empoderamiento de los estudiantes y la resistencia a los regímenes relacionales dominantes en el aula, demuestra el elevado nivel de generalización de determinadas pedagogías, hoy por hoy muy presentes, acerca de la educación de los afectos en las escuelas.

Los vínculos emocionales que se entrelazan y circulan en cada escenario de aprendizaje están estrechamente relacionados con las singularidades epistemológicas, culturales e históricas y condiciones materiales. Entenderlo de esta manera nos hace ser optimistas acerca del papel posibilitador de las decisiones pedagógicas de los docentes (Zembylas, 2019).

RESISTIRSE AL SOMETIMIENTO Y CREAR NUEVOS ESCENARIOS

Cómo abordar esta realidad y poder trabajar las emociones que resultan de las relaciones sociales en los escenarios escolares. Qué hacer para configurar entornos en los que sea posible entender la resistencia emocional de los estudiantes, reconocer la insolidaridad afectiva dominante y contribuir a una paulatina transformación.

Mientras la pedagogía de los afectos estudia las referencias culturales, históricas, de poder..., la práctica educativa necesita para su desarrollo de muchas más referencias y condiciones estructurales.

La educación de los afectos desde una óptica explicativa y transformativa tendrá más posibilidades en un sistema educativo que plantee un currículo abierto, que permita y facilite su desarrollo ajustado a cada realidad. Es factible

con un profesorado que se comporte como intelectual crítico (Giroux, 1997); es decir, que problematice el supuesto de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social. Un intelectual sensible a la diferencia, conocedor de las relaciones de poder dentro y fuera de las instituciones educativas y de su vinculación con los «regímenes emocionales» establecidos y legitimados.

Esta educación de los afectos necesita docentes que construyan su desarrollo profesional con el resto de los colegas, afrontando colegiadamente las dificultades que plantean las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Profesionales que comprendan el significado emocional del estudio, que pongan en práctica un estilo investigativo de enseñanza y aprendizaje, que sean rigurosos y minuciosos en la detección de las barreras al estudio y capaces de abordar la enseñanza de cuestiones importantes. Aunque dichas cuestiones no aguanten... «el filtro de unas pruebas [de lápiz y papel] o [quepan] en unas parrillas y unos descriptores previamente establecidos, como el sentido de la justicia, la colaboración, la discriminación, el dominio de unos sobre otros, la adaptación a las normas, la solidaridad, el individualismo, la competitividad, lo que es válido y lo que no, el poder, la crítica» (Sancho y Hernández, 2020).

Unas instituciones escolares entendidas como lugares de conocimiento, donde los estudiantes aprendan a ser sujetos conscientes de su realidad y aprendan las habilidades necesarias para configurar verdaderas democracias. «En lugar de considerarlas extensiones del lugar de trabajo, o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera. Las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana» (Giroux, 1997, pp. 34-35).

Escuelas que no se consideren únicas depositarias del conocimiento y del modo «adecuado» de conducir las relaciones sociales y los consiguientes flujos

emocionales. Instituciones que se definan como nodos de formación que, junto al resto de agentes socioeducativos, sean capaces de colaborar para construir proyectos formativos de barrio, ciudad...

Más allá de todo esto, rescatamos el valor que en la educación de los afectos tiene el modo particular de proceder en cada escenario educativo, el aula, la agrupación de nivel o niveles, de materias curriculares; en contextos formales, académicos o informales. Todos ellos son espacios donde poder tomar en consideración cada decisión de enseñanza y que permiten abordar la incertidumbre que significa poner en relación la vida emocional de unos y otros.

Bibliografía

- Athanasidou, A; Hantzaroula, P; y Yannakopoulos, K. (mayo de 2009). Towards a New Epistemology: The «Affective Turn». *Historein*, 8, pp. 5-16. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/historein/article/view/2123/1963>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Garcés, M. (14 de diciembre de 2020). «Se intenta reducir el aprendizaje a una flexibilidad adaptativa» (entrevistada por Rodrigo Santodomingo). *Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/12/14/marina-garces-se-intenta-reducir-el-aprendizaje-a-una-flexibilidad-adaptativa>
- García, R. J.; Jover, G.; Bengoechea, A., y Linares, R. (5 de abril de 2020). Leer la palabra y el mundo. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/03/30/escuelas_en_red/1585565138_409646.html
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid y Barcelona: MEC y Paidós.
- Hernández García, J. (enero-abril 2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista española de Pedagogía*, 245, pp. 133-150. <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-245/ideologia-educacion-y-politicas-educativas/101400010130/>
- López, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1997). Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica*

del aprendizaje. Madrid y Barcelona: MEC y Paidós (pp. 11-24).

Mehta, J. (23 de diciembre de 2020). Make Schools More Human. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/12/23/opinion/covid-schools-vaccine.html>

OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1561/naturaleza-aprendizaje-usando-investigacion-inspirar-practica>

Ojeda, P., y Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado: contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 37(2), pp. 363-377. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200022>

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori: Barcelona.

Roto, El (16 de marzo de 2006). Invierte en miedo, va a subir mucho. *El País*. https://elpais.com/diario/2006/03/16/vinetas/1142463605_850215.html

Royo, A. (16 de marzo de 2021). Metamorfosis educativa y emotivismo terapéutico. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2021-03-16/metamorfosis-educativa-y-emotivismo-terapeutico.html>

Sancho, J. M., y Hernández, H. (24 de mayo de 2021). Deconstruir la evaluación: qué tipo de sujeto y sociedad configura. Por Otra Política Educativa [blog]. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/05/24/deconstruir-la-evaluacion-que-tipo-de-sujeto-y-sociedad-configura/>

Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, pp. 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>

Tonucci, F. (11 de abril de 2020). «No perdamos este tiempo precioso dando

deberes». *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. Dossier «Emociones y afectos en el mundo educativo». *Propuesta Educativa*, 51, pp. 6-14. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51.pdf>

Dejarse atrapar por preguntas.

Alberto Corsín Jiménez

¿Qué ponemos en juego cuando hacemos una pregunta? ¿A qué nos aventuramos cuando nos lanzamos a aprender?

Permitidme empezar con una breve historia sobre cazadoras, científicas y periodistas, y sus distintos modos de hacerse preguntas y buscar respuestas.

En noviembre de 2011, el periódico *El País* se hizo eco de un hallazgo arqueológico cuyo titular leía así: «Las mujeres prehistóricas también cazaban grandes animales» (Criado, 2020a). La noticia daba cuenta de la excavación de una tumba de ocho mil años de antigüedad en los Andes peruanos donde se han encontrado restos de una mujer de entre diecisiete y diecinueve años junto con material de caza: puntas de proyectiles, cuchillos de pedernal y nódulos de ocre, usado para pigmentar y curar pieles.

El equipo de arqueología empleó una novedosa técnica de proteómica con la que identificaron péptidos de amelogenina en el esmalte dental de los restos, que permitieron confirmar que se trataba de una mujer. El descubrimiento dio la vuelta al mundo. Según sus autores, y especialmente según los medios de comunicación, contribuía a desmontar uno de los paradigmas más asentados en las ciencias de la prehistoria: «la idea dominante —como decía el artículo de *El País*— de que en las primeras comunidades humanas ya había una división del trabajo por género».

Dos semanas después, el periódico regresaba sobre el asunto. Con un título aún más audaz y ambicioso, «La cazadora que reescribió la prehistoria» (Criado, 2020b), los redactores de *El País* avalaban la tesis de que la «división sexual del trabajo» no es universal en la condición humana. Sabemos, decían, que hace entre 150.000 y 40.000 años, en el Paleolítico Medio, «la dieta era muy reducida y no confeccionaban la ropa a medida. Así que no habría mucho margen para la división del trabajo». Las cosas empiezan a cambiar hace 50.000 años, cuando los arqueólogos observan ya mayores estrías en el desgaste de los

dientes de mujeres que de hombres, signo de que unas y otros se empleaban en tareas distintas.

QUÉ DIFÍCIL Y QUÉ ESCURRIDIZO SE ANTOJA EL ARTE DE LA PREGUNTA

Hace más de cuarenta años la antropología ya advirtió que cuando preguntamos por la división de género no hacemos en realidad otra cosa que proyectar un modelo de organización individual sobre sociedades cuyas preocupaciones y formas de relación son otras. De hecho, la pregunta desliza por la puerta de atrás todo un conjunto de oposiciones —hombre versus mujer, depredador versus presa, maestro versus esclavo, naturaleza versus cultura— que sostiene las fantasías heteropatriarcales de la sociedad occidental contemporánea.

Todo ello es de sobra conocido en arqueología. El mismo equipo cuyos hallazgos cubría con bombo y platillo *El País* ya se encargaba de hacer constar en el artículo de investigación original que «los constructos de género modernos no reflejan los del pasado» (Haas *et al.*, 2020).

Entonces, os diréis, ¿por qué la algarabía? ¿Qué necesidad de hacer pasar por novedoso algo ya conocido? ¿Qué sabemos hoy que no sabíamos antes? ¿Qué hemos aprendido?

Hemos aprendido muchas cosas, sin duda. El equipo de arqueología empleó con éxito técnicas proteómicas sobre restos de esmaltes dentales. Se ha aprendido a tipificar la morfología de distintos desgastes dentales a partir de sus estrías. Y se ha avanzado y se han perfeccionado métodos bioarqueológicos con los que estudiar la anatomía y biología de restos óseos. Ahora bien, contrastado esto, ¿podemos decir con justicia que las proteínas y los dientes han abierto una ventana a la «reescritura de la prehistoria» y al descubrimiento de otro paradigma de la «división de género»?

Cuando hacemos ciencia, dice la filósofa e historiadora de la ciencia Isabelle Stengers, lejos de asumir una posición de calculada distancia frente a la realidad, nos damos un chapuzón en ella. Nos lanzamos a una suerte de piscina, un espacio de juego, riesgos y atrevimientos cuyas aguas se modulan según el baile de complicidades y complejidades que establecemos con nuestro entorno (Stengers, 2010).

Siguiendo la estela de Stengers, a estas piscinas las vamos a llamar «situaciones» (*milieus*). Investigar y aprender no es otra cosa que zambullirse en los misterios de una situación. Nos adentramos en las situaciones con ciertas *obligaciones*; en el caso de las gentes de ciencia, por ejemplo, las que tienen para con sus oficios (sus métodos, sus expectativas, sus ambiciones). Pero las situaciones nos imponen, también, sus propios *requisitos*. Creemos tener una investigación más o menos cerrada cuando, de repente, aparece algo o alguien que trastoca nuestras conclusiones. A veces, dice Stengers no sin ironía, los objetos que estudiamos «objetan» nuestro propio modo de estudio. La ciencia no es otra cosa que ese delicado equilibrio entre obligaciones y requisitos.

He abierto este breve texto con el episodio de la cazadora andina porque ejemplifica tensiones y ambivalencias que encontramos en muy diversos modos de indagación. El desequilibrio entre obligaciones y requerimientos no es exclusivo de la arqueología. Se trata de una tensión que caracteriza casi todas las situaciones de aprendizaje. Aprender entraña, justamente, habitar una situación de riesgo, incertidumbre y ambivalencia. Una situación en la que nuestras aspiraciones, expectativas y obediencias chocan con las militancias, sensibilidades y disposiciones de otros actores: por ejemplo, otras bioarqueólogas y otros antropólogos, pero también las proteínas, los restos óseos o la idea misma de «división de género» con la que trabajan unas y otros. Toda situación está atravesada por una gran diversidad de actores, más de los que

sospechamos, y siempre hay algo de vértigo, precariedad e inestabilidad cuando entramos a habitar una situación de aprendizaje.

Decía antes que las situaciones ponen en juego bailes de complicidades y complejidades. Hace unos años, arqueólogos y antropólogos (casi siempre hombres) llevaban a cabo auténticas operaciones extractivistas con los lugareños y territorios en los que trabajaban: no citaban ni reconocían sus aportaciones, no mostraban interés alguno por dialogar con sus saberes, ni participaban en el diseño de espacios de aprendizaje que no revertieran directamente en la producción de libros o artículos académicos. Sus modos de investigación se resguardaban con arrogancia en una jerarquía de saberes que los situaba a ellos en la cima. Hoy esto ha empezado a cambiar. No en todas las ciencias, pero algunas han asumido que el diseño de una situación de aprendizaje requiere abrir el círculo de complicidades con los que se traba y reclama la complejidad en juego. He aquí otro requisito de las situaciones de aprendizaje: buscar el modo de orillar la complejidad hacia la complicidad.

Pero hay otra condición que, como una suerte de fantasma, acecha y merodea los aprendizajes. Esta afecta a la idea misma de «aprendizaje», al dulce balanceo de «progreso» que muchas veces la impulsa, la sensación de que el objetivo de entrar en una situación de aprendizaje (una clase, un curso, un proyecto de investigación) es justamente «salir» de ella, llegar al otro lado, donde por fin habremos aprendido y estaremos en posesión de un tipo de saber.

Nos encontramos así con que las situaciones de aprendizaje están atravesadas por una tentación acechante, que nos instiga a convertir el vértigo y desconocimiento en una manifestación de poder, razón e ilustración, que nos invita a transformar las *situaciones de aprendizaje* en *situaciones de descubrimiento*. El filósofo y matemático Alfred North Whitehead decía que nos hemos dejado seducir por los cantos de sirena que convierten «lo que sabemos»

en «lo que *podemos saber*» (Whitehead, 1968, p. 74).

Volvamos al ejemplo con el que he abierto el texto. ¿Qué sabemos?, ¿qué podemos saber? La noticia del hallazgo arqueológico transita vertiginosamente entre una situación de aprendizaje y una situación de descubrimiento, entre lo que se sabe y lo que podemos saber. ¿Sabemos que los restos hallados en la tumba son de una mujer? Sí. ¿Sabemos que se trata de una cazadora? No con certeza. ¿Podemos sentenciar que no existía la división de género en la prehistoria tal y como la conocemos ahora? No con estos datos, pero sí si nos acompañamos de otras historias y narraciones: etnología, antropología, historia oral, saberes indígenas. De este modo abandonamos nuestras pretensiones de «poder saber» y ampliamos el círculo de complicidades y complejidades de lo que ya sabemos.

Debemos, en suma, aprender a reclamar los aprendizajes por encima de los descubrimientos. Aprender a diseñar y habitar situaciones en las que interesa menos *cazar respuestas que dejarse atrapar por preguntas*.

Bibliografía

- Criado, M. Á. (2020a, 4 de noviembre). Las mujeres prehistóricas también cazaban grandes animales. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2020-11-04/las-mujeres-prehistoricas-tambien-cazaban-grandes-animales.html>
- (2020b, 13 de noviembre). La cazadora que reescribió la prehistoria. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2020-11-13/la-cazadora-que-reescribio-la-prehistoria.html>
- Haas, R.; Watson, J.; Buonasera, T.; Southon, J.; Chen, J. C.; Noe, S.; Smith, K.; Llave, C. V.; Eerkens, J.; y Parker, G. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6(45), eabd0310. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abd0310>
- Stengers, I. (2010). *Cosmopolitics I*. Mineápolis/Londres: University of Minnesota Press.
- Whitehead, A. N. (1968). *Modes of Thought*. Nueva York: Free Press.

Recursos educativos abiertos en tiempos de pandemia.

Tíscar Lara

2001 es más que *Una odisea del espacio* o unos atentados en el corazón de Estados Unidos. Es un año clave en la historia de la cultura digital. Nace la Wikipedia, ese símbolo de la web de lectoescritura que permite la edición colaborativa, pública y anónima. Se forjan las licencias Creative Commons, el marco legal que vino a ensanchar el universo pacato del *copyright*. Y, además, es también en 2001 cuando el MIT anunció el acceso público y gratuito a los materiales *online* de cursos oficiales bajo la iniciativa OpenCourseWare, que luego imitaron tantas universidades en otros países.

Dejando el siglo xx atrás, el mundo se encaminaba hacia un nuevo orden geopolítico mientras internet tejía su propio hilo de Ariadna 2.0 inspirado bajo las premisas libertarias del *software* libre: apertura, reproducción, prototipado, etc. Además de los blogs y wikis, como grandes contenedores de texto, llegó el furor de las plataformas especializadas en contenidos, el llamado UGC o *user generated content*, como fue Slideshare para presentaciones, Flickr para imágenes o YouTube para vídeos. Con ello surgieron miles de blogs y wikis de maestros y maestras que usaban estas herramientas para la elaboración propia de materiales en su práctica docente, la comunicación con familias, el aprendizaje autónomo, la actualización profesional, la conexión con otros colegas, etc. Fue entonces cuando nacieron redes educativas como Aulablog o Espiral, de abajo arriba, de profesionales para profesionales. Una energía ciertamente arrolladora.

La segunda década del nuevo siglo estuvo protagonizada por las instituciones y su posterior empuje a los MOOC. Además del impulso del MIT en la Educación Superior, desde otros organismos, como la UNESCO a nivel internacional, pero también desde los ministerios de Educación e incluso desde las consejerías se lanzaron repositorios propios en este nuevo fenómeno que se acuñó como recursos educativos abiertos (REA), u *open educational resources*

(OER) en su versión en inglés. Ejemplos de ellos son el Procomún y las guías LADA del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, o la web de EducaMadrid. Ahora que vamos a entrar en la tercera década, cuando el movimiento *open source* ha perdido fuelle y los encuentros autoorganizados de maestros se han convertido en grandes platós del Ibex-35, cabe pararnos a reflexionar sobre la utilidad de esos REA, sobre si han funcionado en los objetivos que se marcaron, si han servido para que el colectivo docente haya mejorado su práctica de aula, si han facilitado el aprendizaje, si se han usado como semilla para crear nuevos contenidos, si han sustituido a los materiales editoriales..., cómo y en qué medida.

En otras palabras, cabe hacernos preguntas como las siguientes:

¿necesitamos esos REA? ¿Son la solución a nuestros males? ¿Hay pocos, hay muchos? ¿Hemos llegado a la saturación, a la parálisis por inundación? Pero, quizá más importante..., ¿qué requieren para funcionar mejor? ¿Mediación? ¿Asistencia? Y aún más crítico: ¿qué necesita la escuela? ¿Hemos hablado con ella? ¿Se ha partido de sus necesidades? ¿Sabemos qué es lo urgente y prioritario a pie de aula para orientar los esfuerzos de inversión?

RECURSOS EDUCATIVOS EN ABIERTO: OTRA MIRADA

Confieso que si este texto se hubiera escrito hace un año, se podría terminar en este punto. Pero la vida hoy es muy distinta y este sintagma nominal, «recursos educativos en abierto», en tiempos de pandemia significa mucho más que OER o REA. Recursos educativos en abierto son las personas, pero también las infraestructuras, las prácticas, los horarios, los currículos... La propia esencia de una escuela abierta.

Son los huesos, los músculos, los órganos, la sangre, los sentidos y hasta el alma de ese cuerpo que representa la escuela y que, en una situación de

emergencia sanitaria, económica y social como la actual, se han puesto más de manifiesto que nunca en su necesidad de respirar aire.

Recursos educativos abiertos es disponer de una política pública con la suficiente voluntad para hacer del barrio un ecosistema donde germine una comunidad de aprendizaje, para sacar las clases a espacios abiertos, para tejer alianzas con edificios vecinos, para inventar aulas híbridas donde se respire aire digital, para incorporar la riqueza intergeneracional, para construir vínculos de apoyo entre afectados y cómplices, para dar un respiro al yugo del currículo, para centrar la experiencia en competencias vitales como el pensamiento crítico y creativo, para poner patas arriba los horarios y diseñar nuevas configuraciones y, en definitiva, para hacer de la necesidad virtud y convertir lo excepcional del mal llamado «año perdido» en un rico laboratorio experimental.

¿Qué aprendimos y supimos aplicar de todo ese aprendizaje de la energía 2.0 cuando nos vimos privados del aire presencial en el confinamiento? Poco más que una estrategia de reemplazo que ahondó en la brecha social y digital: imitar horarios, currículo, apuntes y metodologías que no se prestaban al nuevo entorno *online*.

¿Qué se ha hecho con la vuelta al cole en septiembre, después de varios meses de trauma justificados por la emergencia? Forzar un simulacro de normalidad donde nada es normal. Sin voluntad, compromiso, creatividad e innovación por ensayar nuevas fórmulas, nuevos «recursos educativos abiertos». Una gran oportunidad perdida en una situación que era, al mismo tiempo, un grito de reclamo y de permiso.

¿Qué más tiene que pasar para que seamos conscientes de la otra emergencia, la escolar, la que ya estaba ahí y la que seguirá siendo aún más grave?

Construir escuela con la comunidad: alianzas educativas para la emancipación, el compromiso y la acción.

Pablo Rivera Vargas
Raquel Miño Puigcercós

No son pocos —ni insignificantes— los desafíos que enfrenta la sociedad moderna para dar continuidad a un proyecto de desarrollo que aborde las necesidades y tensiones del presente. Pero esto no es nuevo. La historia reciente nos ha mostrado un conjunto sostenido de iniciativas destinadas a construir una vida en común, provenientes de diversos sectores. Una vida que pueda otorgar espacios a todos los colectivos y comunidades que la componen, pero que, a la vez, lo haga con un proyecto sostenible y representativo. Y es que, en general, la transformación o la continuidad de unos hábitos, valores y maneras de vivir son dinámicas que han marcado el debate ético, político, cultural y económico desde la Revolución industrial, y en las que el sistema educativo, en cuanto que motor vital para la socialización, ha desempeñado un rol clave.

La escuela es una entidad que nace bajo la promesa de buscar favorecer una comprensión estándar de símbolos culturales que permitan la vida social. Sin embargo, desde su origen las políticas y acciones de esta función socializadora han ido variando a partir del valor con el que se ponderan las experiencias y saberes que configuran la vida fuera de la escuela. Por un lado, hemos pasado por propuestas de modelos escolares estratificadores y basados en la meritocracia, que han desconectado la experiencia escolar de la vida cotidiana en las comunidades bajo la promesa de lo que Durkheim (2013) denominó «la construcción de una nueva sociedad». Por otro lado, hemos pasado por propuestas de tinte emancipador que, desde la propia validación simétrica del «dentro» y el «fuera» de la escuela, y con el objetivo de que los individuos aprendan a pensar por sí mismos y con otros (Bernstein, 1996; Garcés, 2020), han buscado proyectar una experiencia escolar más implicada y representativa.

Hoy, este debate sigue vigente. Si bien las dinámicas reproductivas de los sistemas educativos basados en la generación de capital social siguen

prevaleciendo, nuestra socialización está marcada por la sociedad digital. Un escenario que ha extendido la usabilidad de las tecnologías digitales en todo ámbito de nuestra vida, facilitándonos el acceso a una cantidad de información más amplia y diversa que nunca. Pero que también ha generado nuevos retos y problemáticas, muchas de ellas aún sin solución. Con todo, resulta evidente que niños, niñas y jóvenes están construyendo sus subjetividades a partir de lo que experimentan y aprenden tanto fuera como dentro de la escuela, y que asumir esta realidad está representando todo un desafío para el sistema educativo —y para las escuelas— en la construcción de un nuevo sentido de educar que responda a las necesidades de alfabetización en la sociedad del conocimiento.

Ante esta realidad, cada vez se hacen más notorias las voces que defienden la necesidad de transformación y reconstrucción de un sistema educativo que esté conformado por escuelas que contribuyan a formar una ciudadanía más solidaria, crítica y comprometida por el bien común. Voces que apuestan por intensificar los esfuerzos por conectar la escuela con las comunidades, y desde ahí construir un proyecto educativo que favorezca la identificación y el compromiso del estudiantado con su propia experiencia formativa (Biesta, 2019; Edwards y Mackenzie, 2006; Erstad *et al.*, 2021).

A partir de este impulso transformador, que tiene como objetivo resignificar y fortalecer tanto la escuela como la experiencia educativa del estudiantado, en el presente capítulo nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo es posible orientar la transformación educativa desde una propuesta emancipadora basada en la alianza entre escuelas y comunidades?

La estructura de este trabajo incluye tres apartados: 1) un análisis sobre los procesos de transformación educativa y la emergencia de la agencia transformadora; 2) una discusión a partir de la descripción de iniciativas de transformación educativa basadas en la creación de alianzas entre centros

públicos de educación secundaria, comunidades y colectivos que conforman la sociedad, y 3) una propuesta de diez preguntas para detonar diálogos entre los actores implicados en educación.

Nuestro propósito en este trabajo es, primero, contribuir a la comprensión de los movimientos y las prácticas generadas entre las escuelas y la ciudadanía en el tiempo, en su intento por construir maneras de habitar el mundo que busquen el bien común. Y segundo, a través de los casos que se describen, dejar en evidencia que ya existen prácticas educativas comprometidas con la transformación, pero cuyo impacto en la formación de los jóvenes debe ser analizado y difundido para que sean sostenibles y puedan transferirse a otros contextos educativos.

PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE LA ESCUELA Y SU VÍNCULO CON LAS COMUNIDADES

La consolidación institucional de la escuela, y particularmente la generación de los sistemas educativos modernos, ha representado uno de los avances más trascendentes de la historia de la humanidad. Su emergencia, en pleno siglo XIX, a la vez que representa la extensión paulatina del acceso al conocimiento a una parte significativa de la población, ha representado también oportunidades para 1) construir y reproducir sociedades cohesionadas y comprometidas con un proyecto de desarrollo común, y para (2) transformar las sociedades mediante resistencias y emancipaciones. Y es que la historia moderna ha estado marcada por estas dos inercias: armonía social y cambio social. Y, desde luego, la escuela ha jugado un rol clave en ambas.

Esta función social, en ocasiones reproductiva y en otras transformadora, también ha marcado el vínculo de las escuelas con las comunidades. Desde posicionarse como instituciones cerradas, de proyecto educativo meritocrático

(Becker, 1964) y aisladas de la cultura simbólica primaria del estudiantado (Bernstein, 1996), a iniciativas transformadoras (Freire, 1968; Giroux, 2004; Hooks, 1994) que han apostado por dar valor y conectar el dentro y fuera de la escuela de forma simétrica y en clave emancipadora (Erstad *et al.*, 2021).

El contexto actual está profundamente marcado, por un lado, por la readecuación de los presupuestos reproductivos y parametrizados en el campo educativo. Y por otro, por la liquidez de las propuestas educativas (Bauman, 2015), las cuales, situadas bajo las dinámicas compulsivas en las que se va construyendo la sociedad (Giddens, 2013), desnudan la existencia de un modelo de sociedad que no pareciera ir hacia ninguna dirección. Se trata de un escenario donde el énfasis se ha puesto en la capacidad funcional de los sistemas educativos para integrar y proporcionar cohesión al entramado social, y la psicologización y parametrización del fenómeno educativo (Fardella, 2020). Una apuesta que hace descansar en el individuo la responsabilidad de sus resultados educativos y la definición de sus posiciones sociales finales, invisibilizando aquellas estructuras —políticas, económicas, sociales, identitarias, etc.— que habilitan de manera diferencial las posibilidades socioeducativas a las que acceden los distintos grupos, sectores o clases que componen la sociedad (Rivera-Vargas *et al.*, 2020; Giroux *et al.*, 2020).

En este contexto, los movimientos sociales interseccionales y las prácticas pedagógicas transformadoras —feministas, antirracistas, ecologistas y soberanistas— están ejerciendo un rol contrahegemónico que se está haciendo mucho más presente en las calles que en las escuelas. Si bien en muchos países estos movimientos son reprimidos, una buena parte de la ciudadanía y de la política se apoya en el marco de los derechos humanos para reivindicar la necesidad de construir una sociedad más justa y solidaria (Touraine y Rivera-Vargas, 2017). Estos movimientos están también presentes en las instituciones

educativas, avanzando en la toma de conciencia sobre el papel fundamental de la educación para promover la emancipación y la transformación social. En la práctica, este posicionamiento se traduce en múltiples iniciativas de distintos actores que forman parte de la comunidad educativa.

En esta línea emerge la apuesta por la «agencia transformadora» en educación (Biesta, 2019; Edwards y Mackenzie, 2006; Erstad *et al.*, 2021; Stetsenko, 2019), una propuesta que justamente aboga por transformar la educación mediante la conexión entre el diseño curricular y los intereses del estudiantado por determinadas problemáticas que le afectan. Por «agencia» nos referimos a la capacidad de iniciar acciones y tomar decisiones de manera autónoma y comprometida. Por lo tanto, al generar «agencia» en el estudiantado se pretende favorecer su «apropiación» durante su trayectoria de aprendizaje escolar y, a la vez, su implicación en la construcción de su identidad de aprendiz. Junto a esto resulta esencial la conexión que establece el estudiantado con otros actores relevantes a través de diversos contextos, generando de esta manera «agencia relacional» (Bender y Peppler, 2019).

Profundizando en esta propuesta, Stetsenko (2019) propone la noción de «agencia transformadora radical», llevando la agencia hacia consideraciones explícitamente políticas y activistas. Su argumento se basa en que existe un residuo de pasividad en todas las concepciones principales de desarrollo humano y agencia transformadora, y que, para superarlo, necesitamos (re) construir las premisas básicas del desarrollo y la transformación. En la misma línea, Lipman (2011) sostiene que, si queremos imaginar nuevas formas de vivir en común, necesitamos crear espacios en las escuelas donde el estudiantado aprenda a integrar sus realidades sociales y a examinar las causas profundas de las múltiples crisis que están enfrentando sus comunidades.

Una de las características que comparten los centros que apuestan por

la agencia transformadora es el manifiesto grado de autonomía administrativa y curricular con el que cuentan. Una realidad que favorece el desarrollo y la participación de los centros en iniciativas pedagógicas y sociales que le permitan enfrentar sus necesidades y cumplir con su proyecto educativo.

Existen cada vez más iniciativas que apuestan por incentivar la participación del estudiantado en su experiencia escolar, conectando los centros con las comunidades mediante la agencia transformadora (Bajaj, 2009; Kajamaa y Kumpulainen, 2019; Erstad *et al.*, 2021). En este marco, y de cara a dar una perspectiva más práctica a las ideas hasta ahora descritas, a continuación describimos y analizamos algunas propuestas de centros educativos de secundaria en la ciudad de Barcelona, en las que los autores de este trabajo se han involucrado. Se trata de iniciativas promovidas por el profesorado que justamente están buscando generar agencia en el estudiantado. El análisis que se presenta se da a partir del intento por comprender y a la vez dimensionar su potencial transformador.

ALIANZAS EDUCATIVAS CON LA ESCUELA PARA LA EMANCIPACIÓN, EL COMPROMISO Y LA ACCIÓN

En este apartado presentamos proyectos educativos generados en tres institutos públicos desde el convencimiento de que los entornos escolares son precisamente los espacios donde brindar oportunidades a los individuos para comprender cómo es el mundo en el que viven, qué retos enfrentan sus comunidades y qué puede hacerse desde distintos sectores de la sociedad para afrontarlos. Se trata de centros de secundaria con los que colaboramos, precisamente por su compromiso con la transformación educativa. Desde sus singularidades, los tres centros llevan años desarrollando estos proyectos, que empezaron a gestarse porque una buena parte del estudiantado manifestó

al profesorado y al equipo directivo que no encontraba sentido a asistir a unas clases magistrales y estudiar de memoria el contenido de un currículo descontextualizado y alejado de sus realidades. Por ello, el profesorado empezó a implementar metodologías basadas en proyectos y en problemas, así como a colaborar con instituciones –Administración Pública, universidades y ONG– que permitieran contextualizar y encarnar los conocimientos.

En esencia, estos proyectos cuestionan la lógica curricular e instrumental del aprendizaje, y apuestan por construir un currículo pensado para la transformación a partir de tres principios: 1) la *emancipación*, pues buscan la comprensión de la sociedad en la que viven y la imaginación del tipo de sociedad en la que quisieran vivir, 2) la *acción*, puesto que impulsan la generación de alianzas entre el instituto y otros sectores, colectivos y ámbitos comprometidos con la justicia social; y 3) el *compromiso*, mediante propuestas educativas que abren un abanico de posibilidades a las y los jóvenes para confiar en sí mismos y en sus compañeros y compañeras, en su capacidad de aprender y de cambiar su entorno.

ESCUELAS PARA LA EMANCIPACIÓN

Cuando pensamos en la relación entre escuela y sociedad, a menudo caemos en el discurso aprendido de que «la escuela debe responder a las necesidades de la sociedad» o «debemos enseñar a adaptarse a la sociedad de la cual forman parte». Sin embargo, nos gustaría recuperar el giro que propone Biesta (2019) cuando plantea si en lugar de pensar en el tipo de escuela que necesita una sociedad, no deberíamos pensar en el tipo de sociedad que necesita la escuela²⁵. Es decir, si formamos parte de una sociedad del impulso (Roberts, 2014), que nos

25. Para conocer con mayor profundidad las ideas de Biesta sobre transformación educativa, se puede ver esta entrevista que los autores de este trabajo le realizaron el 31 de agosto de 2020 en el marco del proyecto #educarconsentido: <https://www.youtube.com/watch?v=zJ8kTqy5tyo&t=638s>

aboca cada vez más al consumo, al conflicto, al individualismo y a la inmediatez, ¿no será la escuela un lugar donde precisamente pausar lo que sucede fuera de ella y generar posibilidades de ser-otros y pensar sociedades-otras?

Desde esta lógica de la transformación para la emancipación, se generan espacios en las escuelas donde las y los jóvenes pueden entrar en diálogo sobre el tipo de sociedad en la que quisieran vivir, lo que los lleva a analizar y estudiar las distintas aristas que componen una sociedad. Estos espacios permiten al profesorado y estudiantado examinar las características, las problemáticas y las crisis que enfrentan sus comunidades. En la línea de lo que plantea Stetsenko (2019), son espacios que cuestionan la visión predominantemente pasiva del desarrollo humano, para pasar a entender que somos el mundo, que estamos directamente implicados en sus dinámicas como cocreadoras y cocreadores.

Un ejemplo de este tipo de iniciativas es el proyecto cooperativo Coeduca (Vicente, 2020), desarrollado en el instituto Pla Marcell en colaboración con el Ayuntamiento local. En este centro, el profesorado ofrece un amplio abanico de proyectos que el estudiantado aborda de manera autónoma y cooperativa, pero que necesariamente debe tener un impacto en la comunidad. En este caso, Coeduca tiene como finalidad implementar un proyecto de investigación que, mediante las evidencias generadas, les permita sugerir cambios, tanto en su instituto como en el municipio. Durante dos semanas, el alumnado que ha elegido participar en este proyecto aprende sobre la coeducación, la violencia de género, el colectivo LGTBI+ y el racismo, y, a continuación, diseña e implementa acciones para denunciar y sensibilizar a la población sobre estas desigualdades de carácter estructural.

Otro ejemplo es la iniciativa Vidas en Tránsito, implementada en el instituto Doctor Puigvert. Se trata de un proyecto que pone el foco en la migración y en los flujos migratorios, en el que se trabajan aspectos como

la geopolítica o los índices demográficos. A la vez, se abordan cuestiones como el racismo, la xenofobia y la vulneración de los derechos humanos. El estudiantado finaliza elaborando propuestas para tratar de evitar la vulneración de los derechos humanos, hacer reflexionar a otros sobre la invisibilidad de las personas recién llegadas y repensar el papel de las ONG en los procesos migratorios. A través del proyecto se colabora con la ONG Cehda Ghana²⁶.

Como se ha podido apreciar, en ambos casos aprender tiene un sentido que va mucho más allá de aprobar un examen. Si bien se requiere comprender conceptos, aplicar procesos y desarrollar habilidades, todo esto se hace con el sentido de llegar a comprender una realidad que hasta el momento era invisible para el estudiantado. También en ambos casos implica, primero, pasar por una transformación propia, y segundo, pensar en cómo hacer llegar esta transformación a otras personas.

Pero como toda experiencia, su implementación también ha implicado reconocer ciertos límites, de los cuales el profesorado es plenamente consciente. Por ejemplo, el estudiantado puede participar en proyectos para frenar la violencia de género, pero después agredir verbalmente a una compañera. En este sentido, no podemos perder de vista que los esfuerzos que se hacen desde los institutos pueden no estar en sintonía con las prácticas y acciones que caracterizan la cotidianeidad de sus familias y entornos sociales. Precisamente la comprensión de estas contradicciones es también parte de una educación para la emancipación (Giroux, 2004).

ESCUELAS EN ALIANZA CON INICIATIVAS ORIENTADAS A LA JUSTICIA SOCIAL

El sector educativo no es el único que se está transformando. Es cierto que cada

26. <https://www.cehdaghana.org/es/>

vez somos más quienes, desde la educación, estudiamos y denunciemos que el sistema educativo actual no brinda las mismas oportunidades para todo el estudiantado. Tampoco consigue que todos encuentren sentido a ir a la escuela; ni tampoco que continúen con sus trayectorias formativas y profesionales después de la Educación Secundaria Obligatoria (Tarabini, 2018). A su vez, desde otros sectores también se está denunciando que la actual organización social y económica contribuye cada vez más a reproducir una estructura basada en llenar los bolsillos de unos pocos y perjudicar a los mismos colectivos desfavorecidos de siempre.

Desde la educación se pueden abrir espacios para poder comprender y problematizar todas estas cuestiones. Es más, podemos hacerlo manteniendo un marco de conocimientos y habilidades que estén en sintonía con el marco curricular actual. Por ejemplo, estudiando cómo se han ido configurando nuestra sociedad y los sistemas que la conforman mediante una serie de sucesos interconectados a nivel global —Historia, Sociología, Pedagogía—, cómo hemos representado, comunicado y transmitido estos sucesos por miles de años —Arte, Música, Literatura—, cómo se han desarrollado, cómo funcionan y qué intereses hay detrás de las herramientas y técnicas que usamos a diario —Física, Matemáticas, Química, Tecnología—, cómo funcionan, cómo tratamos y cómo vemos nuestros propios cuerpos y los cuerpos de los demás —Educación Física, Naturales, Ética—, cómo intercambiamos bienes y servicios —Economía— o cuáles son las principales preguntas y problemáticas todavía por resolver de la humanidad —Filosofía, Sociología—.

Durante décadas, estos saberes se han mantenido separados y se han encorsetado como materias para el estudio, pero en los últimos años, algunas escuelas han empezado a cuestionar estas separaciones. Mediante proyectos, abren espacios para comprender en profundidad cómo funciona nuestro

mundo, quiénes lo dominan y quiénes llevan siglos sufriendo a causa de las dinámicas y estructuras de esta dominación. A la vez favorecen la comprensión respecto a dónde y cómo se han producido las transformaciones fundamentales de la historia de la humanidad. Pero estas transformaciones no han terminado y, de hecho, es imposible que alguien pueda comprenderlas todas en su plenitud. Precisamente por ello, la responsabilidad de su estudio no puede recaer solamente en las escuelas —y mucho menos en las familias—, sino que se hace necesario generar alianzas con otras instituciones para que puedan ser abordadas conjuntamente.

Un ejemplo de este tipo de proyectos es el «Rap del confinamiento», diseñado por el profesorado del Institut Quatre Cantons. El estudiantado que decidió participar en este proyecto abordó durante tres semanas la pregunta de investigación «¿cómo está impactando emocionalmente el confinamiento derivado de la pandemia covid-19 a distintos colectivos de la sociedad?». En primer lugar, se invitó a personas expertas del ámbito de la salud para informarse. A continuación, se llevó a cabo un trabajo de campo para conocer perspectivas de personas y colectivos cercanos. A partir de aquí, el profesorado participante situó unas bases instrumentales del rap, para finalmente invitar a un rapero para que les enseñara a rapear, y así poder grabar sus temas musicales.

Este no es el único proyecto que se ha realizado en el instituto utilizando el rap como instrumento artístico. Anteriormente se implementaron proyectos como «Rapegem contra el racisme» [Rapeamos contra el racismo]²⁷ o «El Quatre Cantons diu no a la violència masclista a través del rap» [El Quatre Cantons dice no a la violencia machista a través del rap]²⁸. Las tres propuestas implicaron

27. <http://tgpe.4cantons.cat/2019/03/creacio-musical-3eso-rapegem-contra-el-racisme/>

28. <http://musica.4cantons.cat/els-quatre-cantons-diu-no-a-la-violencia-masclista-a-traves-del-rap/>

una colaboración con comunidades o colectivos, lo que permitió realizar una denuncia social de manera fundamentada, a la vez que consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo del proyecto. Así, los conceptos no deben estudiarse solamente para responder un examen, sino para poder expresarse y explicar los fenómenos abordados. Del mismo modo, las habilidades tampoco se aprenden en un contexto escolar y ficticio, sino que se aplican para poder cumplir con un reto.

ESCUELAS QUE CONTRIBUYAN AL COMPROMISO

Cuando los y las jóvenes se implican, disfrutan y se esfuerzan por algo, tanto en la escuela como fuera de ella, es porque les merece la pena, porque quieren hacerlo... y porque están comprometidos. No importa que les cueste un esfuerzo, siempre y cuando crean que vale la pena. Ahora bien, generar este compromiso también requiere una cierta escucha, que se confíe en ellos, que se les dé un voto de confianza. Ver estas relaciones y políticas del cuidado y la confianza entre una buena parte del profesorado y el estudiantado de los centros con los que colaboramos resulta esperanzador. Nos hace pensar que gracias a la existencia de estas relaciones (dentro y fuera de la escuela), sí es posible incorporar nuevos proyectos y saberes al currículo. Proyectos y saberes que parten de la confianza en ellos mismos, y de la creencia de que su realización podrá mejorar sus vidas y sus entornos.

Recuperando los ejemplos antes presentados, un elemento que tienen en común este tipo de proyectos es que tratan de conectar con los saberes, los intereses y las curiosidades de los y las jóvenes. De esta forma se busca seguir aprendiendo a partir de preguntas, lecturas, documentales, entrevistas y conversaciones con personas y colectivos con quienes se vinculan o colaboran. Esto rompe con un modelo de enseñanza basado en que todo el estudiantado

debe aprender exactamente lo mismo y mediante el mismo proceso, emergiendo de esta manera lo que Coll (2017) denomina «personalización del aprendizaje».

Entre los límites identificados, una cuestión pendiente en los institutos con los que colaboramos tiene que ver con cómo conseguir conectar con el estudiantado que no está comprometido con los proyectos que se proponen. Los centros son conscientes de que para el profesorado es mucho más factible incorporar los saberes e intereses de algunos jóvenes, mientras que en otros casos es más complejo. Por ejemplo, les puede resultar más fácil conectar con los saberes de jóvenes que hablan catalán o castellano, tienen unas bases de geografía del territorio catalán o del municipio, hacen extraescolares de inglés o música y visitan museos con sus familias. En cambio, efectivamente les puede costar más pensar en proyectos que incorporen otros idiomas que habla el estudiantado (como el árabe, el francés o el chino), los territorios de sus países de origen o las historias de personas y acontecimientos relevantes en estos. Del mismo modo, es más habitual incorporar en los proyectos la robótica o la literatura que la fontanería o la estética. Por lo tanto, generar espacios en la escuela donde todo el estudiantado encuentre formas para comprometerse también requiere conocerlo en profundidad y reconocer en él un amplio abanico de historias, identidades y saberes.

REFLEXIONES FINALES: PREGUNTAS PARA PENSAR

A partir de preguntarnos por el sentido y el rol que han cumplido históricamente las escuelas en nuestras sociedades, hemos recuperado algunas respuestas que se han dado desde la sociología y la pedagogía para explicar cómo los sistemas educativos han tenido una función reproductora y emancipadora a la vez. En el presente, los modelos educativos basados en la meritocracia y que

están desconectados de la vida del estudiantado están siendo fuertemente cuestionados, hasta el punto de que muchos centros educativos ya están apostando por construir escuela con las comunidades. Estas escuelas están generando espacios para que el estudiantado piense por sí mismo y con otros. Espacios emancipadores y transformadores orientados a formar una ciudadanía solidaria, crítica y comprometida por el bien común (Lipman, 2011; Garcés, 2020).

Este movimiento, que proviene de las propias aulas y es apoyado por distintos actores políticos y académicos, busca levantar de nuevo la discusión sobre la relación entre la escuela, las comunidades y las realidades de los y las jóvenes. Esto es importante de resaltar, pues se está hablando cada vez más de la colaboración entre la escuela y otras entidades, pero ¿nos estamos preguntando qué finalidad hay detrás de estas iniciativas? ¿Conectar la escuela con el «fuera» es necesariamente un proyecto emancipador, o puede estar orientado también a generar dinámicas reproductivas basadas en la generación de capital social que perpetúen las desigualdades estructurales?».

A partir del análisis y la reflexión sobre algunas iniciativas y prácticas educativas implementadas en tres institutos de Barcelona, en este capítulo hemos señalado tres principios que pueden guiar el diseño de propuestas para generar alianza entre escuelas y comunidades con una perspectiva emancipadora y transformadora.

Desde nuestro punto de vista, es posible y necesario pensar en la extensión de esta propuesta educativa más allá de los centros con los que ya hemos trabajado y de un territorio concreto. Con los problemas que ya arrastrábamos como sociedad, la pandemia nos ha puesto ante el desafío de otorgar un nuevo sentido a muchas de las estructuras y prácticas que configuraban nuestra vida cotidiana. Como mencionamos al comienzo de este capítulo, el sistema educativo y, particularmente, las escuelas han ocupado un rol central en la

construcción de las sociedades modernas, y lo harán otra vez ahora, en la era pospandémica. Ante este escenario, marcado, además, por la mediación activa de las herramientas digitales, contar con una ciudadanía consciente y comprometida es clave de cara a la construcción de un modelo de escuela sostenible, y una sociedad más justa y solidaria.

Para terminar, a continuación formulamos doce preguntas relacionadas con estos principios que esperamos puedan contribuir al diálogo entre los actores educativos que quieren generar estas alianzas en pos de un sistema educativo emancipador, solidario y comprometido con la justicia social.

Sobre la función emancipadora de la escuela:

- > ¿Los entornos escolares son espacios donde brindar oportunidades a los individuos para que comprendan cómo es el mundo que habitan y afronten las problemáticas contemporáneas?
- > ¿Es posible generar prácticas desde la escuela que posibiliten que el estudiantado comprenda mejor la sociedad de la cual forma parte y, a la vez, imagine el tipo de sociedad en la que quisiera vivir?
- > ¿Por qué es importante para la sociedad en la que vivimos que el estudiantado desarrolle y finalice su experiencia escolar con una voluntad emancipadora y transformadora?
- > ¿Qué sucede cuando los esfuerzos que se hacen desde los institutos van a contracorriente de lo que se promueve desde los entornos más inmediatos de los y las jóvenes y en los medios de información que consumen? ¿Estudiar estas contradicciones es también parte de una educación para la emancipación?

Sobre las alianzas entre escuela y comunidad:

- > ¿Qué podemos esperar de las alianzas entre las escuelas y otros sectores, colectivos y ámbitos comprometidos con la justicia social?
- > ¿Como promover alianzas entre escuelas y organizaciones que generen transformación y justicia social, y evitar alianzas que reproduzcan dinámicas basadas en la meritocracia y en la estratificación del acceso al conocimiento?
- > ¿Cómo contribuimos desde las escuelas y sus alianzas con otros sectores a formar una ciudadanía plural que ponga en el centro los cuidados, en oposición a los discursos de odio y al individualismo crecientes?
- > ¿Es la escuela el espacio donde los individuos pueden comprender en profundidad cómo funciona el mundo, quiénes lo dominan, quiénes llevan siglos sufriendo a causa de las dinámicas y estructuras de dominación? ¿Puede hacerlo la escuela sola o es necesaria la colaboración con otros sectores?

Sobre la construcción de compromiso desde la escuela:

- > En relación con las propuestas educativas de las escuelas, ¿pueden estas abrir grandes abanicos de posibilidades para que las y los jóvenes confíen tanto en sí mismos y en sus compañeros y compañeras como en su capacidad de aprender y de cambiar su entorno?
- > ¿Cómo podemos favorecer que el estudiantado que está desconectado de las propuestas transformadoras promovidas desde la escuela pueda sentirse reconocido e interesado en participar en ellas?

- > ¿Cómo podemos favorecer que el profesorado genere nuevos proyectos relacionados con las vidas, las lenguas, los intereses y las historias de los jóvenes que están menos comprometidos en el instituto?
- > Si implementamos proyectos relacionados con las vidas, las lenguas, los intereses y las historias de los jóvenes que están menos comprometidos en el instituto, ¿podría empezar a construirse un mayor compromiso?

Estas preguntas apuntan hacia el diseño de prácticas educativas que partan del compromiso con la comprensión y la mejora de la sociedad de la cual formamos parte, y que esté en sintonía con otras comunidades. Estamos convencidos de que este proyecto requiere también de una colaboración constante entre investigadores, organizaciones y, sobre todo, con quienes conforman las comunidades educativas, tanto profesorado como alumnado, familias y personal de servicios.

Por último, nos gustaría mencionar que se trata de iniciativas y proyectos de transformación educativa que requieren de una activa implicación de la política y de la Administración Pública. Sin ir más lejos, el profesorado de los institutos mencionados en este capítulo trabaja entre diez y doce horas al día para poder hacer posibles estos proyectos. Esto dificulta la conciliación entre la vida personal y la vida profesional, lo cual entra en contradicción con la necesidad de poner en el centro los cuidados de los otros/as y de nosotros/as mismos/as. La implicación de la Administración es clave en este sentido, puesto que articular redes, alianzas y proyectos de colaboración entre escuelas y otras entidades requiere de tiempo y personal que coordine este tipo de acciones.

Bibliografía

- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Bajaj, M. (2009). «I have big things planned for my future»: The limits and possibilities of transformative agency in Zambian schools. *Compare*, 39(4), pp. 551-568. <https://doi.org/10.1080/03057920701844503>
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bender, S., y Peppler, K. (2019). Los entornos de aprendizaje conectado como oportunidad emergente mediante el Cosplay. *Comunicar*, 58, pp. 31-40. <http://doi.org/10.3916/C58-2019-03>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), pp. 657-668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. México: Ediciones SM.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Edwards, A., y Mackenzie, L. (2006). Steps towards participation: The social

- support of learning trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), pp. 287-302. <https://doi.org/10.1080/02601370500169178>
- Erstad, O., Miño, R., y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 29(66), pp. 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 49, pp. 2299-2320.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Giddens, A. (2013). *The consequences of modernity*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- ; Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica: reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 1-7.
- Kajamaa, A., y Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), pp. 266-281. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1647547>
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Nueva York: Routledge.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. En A. Halsey, *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 32-40). Londres: Taylor & Francis.
- Rivera-Vargas, P.; Neut-Aguayo, S., y Neut-Aguayo, P. (2020). Monográfico «Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas». *Izquierdas*, 49, pp. 2066-2082.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts

with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, pp. 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>

Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Madrid: Octaedro.

Touraine, A., y Rivera-Vargas, P. (2017). Actores, conflictos y reformas en sociedades de comunicación global. En P. Rivera-Vargas, E. Sánchez, R. Morales-Olivares, I. Sáez-Rosenkranz, C. Yévenes, y S. Butendieck (eds.), *Conocimiento para la equidad social: pensando Chile globalmente* (pp. 153-157). Santiago de Chile: Colección políticas públicas, Universidad de Santiago de Chile.

Vicente, S. (2020, 5 de marzo). Cardedeu, un municipi transversalment feminista a través de la coeducació. *El Diari de L'Educació*. <https://diarieducacio.cat/educaciolocal/2020/03/05/cardedeu-un-municipi-transversalment-feminista-a-traves-de-la-coeducacio/>

Fondos comunitarios de conocimiento e identidad: la articulación de tiempos, espacios y agentes educativos.

Moisés Esteban-Guitart

No dejar ninguna posibilidad fuera de la escuela. Al contrario, abrir la escuela para que podamos salir y todo el entorno pueda entrar. De manera que los espacios educativos confluyan, que no haya unas barreras establecidas. ¿Qué facilita esto? Que todos y todas podamos aprender tanto dentro como fuera de la escuela.

MERCÈ ROCA,
directora de la escuela Jaume Miret

TRES EJEMPLOS ILUSTRATIVOS COMO PUNTO DE PARTIDA

En la provincia de Lleida, en el pueblo de Soses, se halla un bello testimonio del pasado íbero de la región (650-50 a. C.). Se trata del yacimiento arqueológico de Gebut, explorado por parte del grupo de investigación prehistórica de la Universitat de Lleida. La escuela Jaume Miret se encuentra a escasos cinco kilómetros del yacimiento. La proximidad, y el cambio del equipo directivo del centro, en julio de 2017, motivó la voluntad de poner en valor, y aprovechar pedagógicamente, el patrimonio del municipio. Conjuntamente con el grupo de investigación encargado de las excavaciones, el Ayuntamiento de Soses, el Museo de Lleida, el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià y la AMPA de la escuela, se crea un proyecto transversal que permite el rastreo de la historia de

objetos encontrados en el yacimiento, la herencia y el presente de las religiones y civilizaciones, la artesanía; la creación de un huerto a partir de los productos que cultivaban los íberos en Gebut; la difusión de dicho patrimonio —por parte de los mismos estudiantes a partir de visitas teatralizadas o de la creación de una *app* que reconstruye el poblado de Gebut—, o la práctica misma de la arqueología. Según afirma la directora del centro educativo, Mercè Roca, se trata de «no dejar ninguna posibilidad fuera de la escuela. Al contrario, abrir la escuela para que podamos salir y todo el entorno pueda entrar. De manera que los espacios educativos confluyan, que no haya unas barreras establecidas. ¿Qué facilita esto? Que todos y todas podamos aprender tanto dentro como fuera de la escuela»²⁹.

En un barrio periférico de la ciudad de Banyoles, en la provincia de Girona, la escuela Camins atiende desde el año 2012 a una gran diversidad de alumnado, un 40% procedente del extranjero (principalmente de Marruecos, Gambia y Asia). Uno de los rasgos del proyecto educativo del centro es el trabajo transversal a partir de ambientes de aprendizaje contextualizados, de manera que las aulas se conectan con distintos espacios del municipio: el Aula Darder, dedicada a la ciencia en homenaje al médico y veterinario Francesc Darder (1851-1918); el Ateneo, dedicado a la lengua; la Farga, antigua fábrica de cobre en un barrio de clase obrera dedicada a las matemáticas; la Llotja de Nit, destinada a la creación y expresión artísticas, y vinculada a una galería de arte del municipio; o la Puerta dels Turers, punto de encuentro emblemático de la ciudad, y destinada a las ciencias sociales. Se trata de la integración, en el mismo salón de aula, de recursos y agentes del territorio (el Ateneo, el Museo Darder o el barrio de la Farga), que a la vez sirven como espacios de la ciudad donde los alumnos y

29. El proyecto Fem escola. Descubrim Gebut fue uno de los ganadores de la convocatoria Centros Educativos 360 por parte de la Alianza Educación 360. Se puede consultar un videorresumen del proyecto en https://www.youtube.com/watch?v=fShs61yY3G8&feature=emb_logo

alumnas, *in situ*, realizan distintas actividades pedagógicas y curriculares.

En la ciudad de Barcelona, barrio de Poblenou, el Instituto Quatre Cantons destina el 40% del horario escolar —doce horas semanales— a la realización de proyectos que suponen una respuesta y colaboración con distintas entidades del territorio. En el curso 2017-2018 se proponían los Bloques de Investigación, Creación y Servicio (BICS), que constan de proyectos que duran cinco semanas y que el alumnado elige en función de sus intereses, necesidades y planes personalizados de aprendizaje. En total, la población estudiantil participa en doce BICS a lo largo del curso, de un total de setenta propuestas distintas organizadas en doce áreas temáticas: biomedicina; cultura audiovisual; creación artística, literaria, musical; expresión corporal y actividades físicas; investigación histórica y social; servicio a las personas, o programación y diseño, proyectos y aplicaciones tecnológicas. Por ejemplo, algunos proyectos implementados han sido la organización de un festival para adolescentes a partir de un encargo de una comunidad de músicos del barrio (Nou Pop); la estimulación sensorial de personas afectadas por alzhéimer; la edición y promoción de un libro encargado por parte de una librería del barrio; el diseño de maquetas virtuales y reales 3D de edificios singulares de la zona, o la realización de una representación teatral en el Festival Escena Poblenou. Estos proyectos obligan al centro educativo a colaborar, en el abordaje de problemas y necesidades reales, con distintas entidades, como la Fundación Vilacasas-Can Framis, el Hospital Sant Joan de Déu, el Museu Blau, Fiare Banca Ètica, la Asociación de Parálisis Cerebral, la ONCE, la Red de Derechos Humanos de la Infancia, el CAP Vila Olímpica o la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona.

EL TERRITORIO COMO TIEMPO EXPANDIDO Y ESPACIO EDUCATIVO

A pesar de la diversidad de los proyectos educativos y situaciones concretas que

se dan en Lleida (escuela Jaume Miret), Girona (escuela Camins) o Barcelona (Institut Quatre Cantons), los tres proyectos comparten una misma vocación y misión. A saber: expandir los espacios, tiempos y agentes educativos a partir de la incorporación, y vinculación, con las distintas experiencias, instituciones y recursos sociales, educativos y comunitarios de los que dispone un determinado territorio. La escuela se ensancha en el yacimiento arqueológico de Gebut, en el Museo Darder o a través de la Asociación de Parálisis Cerebral, respectivamente. Se conecta con las huellas de la herencia histórica y cultural, así como con el tejido social de sus gentes.

Existen, en la actualidad, pocas dudas vinculadas al reconocimiento educativo del entorno, ya sea con la idea de ciudades educadoras, aprendizaje servicio, laboratorios ciudadanos, educación 360 u otras prácticas que ponen al descubierto la caducidad de modelos obsoletos que han reducido la riqueza de la educación, entendida como apropiación y creación humana, a los tiempos y espacios escolares (Iglesias *et al.*, 2020). Si bien siempre lo ha sido, hoy se esgrime más que nunca la necesidad de hallar en el territorio, entendido como suma de inteligencias, recursos y experiencias, el complejo marco de actuación y posibilidad educativa. En realidad, en los recursos situados y distribuidos de los que dispone —una entidad, asociación, museo, biblioteca, universidad—, se esconde una posibilidad de aprendizaje que se materializa y multiplica en la medida en que puede ponerse en conexión, «enredarse», con otros agentes, tiempos y espacios educativos (Vila y Esteban-Guitart, 2017). Uno de los más significativos, la escuela; también los ayuntamientos como nodos de servicios, instituciones, equipamientos y recursos sociales, educativos y comunitarios. Recuperando la Ley de Metcalfe del año 1976 a propósito de las comunicaciones: «El valor de una red es proporcional al cuadrado de usuarios conectados al sistema». De modo que para que una auténtica red educativa funcione, se

requiere de nodos interconectados (cuantos más mejor). Espacios, tiempos y agentes «conspirando» para el beneficio de lo humano. No en vano, y en cuanto que proceso cultural, la educación es el resultado de la acción sobre el *cultus*, «cultivo, cultivado»; participio de *colere*, «cultivar» (de ahí *agricultura*). Pues las fronteras semánticas y axiológicas entre educación y cultura son difusas.

Conspirar juntos, tejer lazos de confianza entre dichos espacios, tiempos y agentes educativos, es hoy uno de los mayores retos que tenemos, y que configurarán el tránsito hacia paradigmas expandidos de aprendizaje a lo largo —también a lo ancho y profundo— de nuestras vidas. El acto social, público y colectivo de enseñar, y aprender, se encuentra distribuido entre las distintas participaciones en espacios físicos, virtuales y mixtos. Sin embargo, ello no supone que dicho acto esté conectado. Para ello se requiere de política pública: puesto en comunión, discusión, conjunción. La educación, como actividad destinada al bien común, se relaciona con el reconocimiento, la confianza mutua (condición para el trabajo en red), la responsabilidad compartida. Es un acto de «conspiración» (Magro, 2020) que requiere «conjurar»: aliarse, ligarse, agruparse con otros y otras a partir de una promesa, «juramento», para alguna finalidad, que no puede ser otra que la mejora y el desarrollo personal y social. Por eso la escuela, antagónica y ambivalente por naturaleza, es la institución presente que permite, a partir del legado pasado, proyectar el futuro. «Vivir el día de hoy bajo la enseña del ayer deshaciéndose en mañana», versaba don Miguel de Unamuno en su *Morir soñando*, escrito poco antes de su muerte en el año 1936.

LA APROXIMACIÓN DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

Desde el año 2010 vengo, con una serie de colegas de todo el mundo, y en la

actualidad bajo el marco de la Funds of Knowledge Alliance³⁰, conjurándome y conspirando alrededor de una escuela más personalizada y contextualizada, que sepa reconocer, y legitimar, las identidades de sus diversos y diversas estudiantes, así como aprovechar, valorar y utilizar —con fines pedagógicos— la riqueza de saberes y destrezas de los que disponen. La aproximación de los *fondos de conocimiento* (González *et al.*, 2005), surgida en la década de los ochenta del siglo pasado en la Universidad de Arizona, en Tucson (Estados Unidos), se basa en la premisa de que todas las personas —más allá de su condición sexual o de género, lingüística, económica, religiosa— disponen de experiencias vitales y comunitarias a partir de las cuales han fraguado saberes y destrezas particulares. Según lo expresa uno de sus máximos promotores: «Utilizamos el término fondos de conocimiento para referirnos a esos cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y a las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual» (Moll, 1997, p. 47).

Lejos de constituir un reducto-pósito definitivo, estático y homogéneo, se entiende el fenómeno cultural como *praxis*, como discurrir de prácticas socioculturales y vivencias que se encuentran en continuidad, también en disputa, intergeneracional. En cualquier caso, la cultura mexicana, catalana, española, norteamericana se encarnan y materializan en procesos híbridos, discontinuos, contradictorios de disputa de sentidos y significados. De ahí que la unidad de análisis sea el hogar del alumnado, el contexto familiar más próximo y cotidiano, en el que se acumulan y desarrollan saberes y habilidades que sostienen el desarrollo y bienestar de sus miembros. Desde competencias plurilingües, pasando por habilidades vinculadas a la agricultura, la economía, la construcción, las artes, la reparación o la religión, se concibe a las familias, todas

30. Para más información, ver: <https://fundsofknowledge.org>

ellas, como valiosas, en cuanto que recursos intelectuales.

El reto pedagógico, como antídoto a la perspectiva del déficit, la carencia, el prejuicio y el estereotipo social, consiste en documentar empíricamente dichos repertorios de habilidades y saberes. Para dicho fin, los docentes — convertidos en etnógrafos, antropólogos, en cierto sentido arqueólogos— visitan los hogares de sus alumnos para así poder documentar su historia social, sus orígenes y desarrollos, su actividad productiva, incluyendo su implicación en la economía formal e informal, en la labor doméstica, cotidiana y comunitaria (por ejemplo, religiosa, si es el caso), que revelan los cuerpos acumulados de conocimiento, saber y hacer familiar (Llopart *et al.*, 2017). Ello permite, además, desde la vinculación informal, establecer lazos de conocimiento, reconocimiento y colaboración entre docentes y familias, especialmente sensibles en aquellas situaciones marcadas por desconocimientos, prejuicios en ambas direcciones y discontinuidades de todo tipo (Esteban-Guitart y Vila, 2013).

En definitiva, se trata de identificar, reconocer, legitimar e incorporar dichos fondos de conocimiento para vincularlos con la práctica pedagógica y curricular, y que se conviertan en poderosas herramientas para andamiar los aprendizajes escolares al poder vincularlos a las experiencias, prácticas y saberes locales. «En el centro de la aproximación se halla el establecimiento de alianzas estratégicas para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de nuevas capacidades y la implicación pedagógica sensible y sostenible a la historia social e intelectual de los y las aprendices» (Moll, 2019, p. 138).

Por ejemplo, la familiaridad con el intercambio de divisas de familias transnacionales puede vincularse a la comprensión de unidades y operaciones matemáticas; un determinado interés en los mapas se puede incorporar en ciencias sociales para abordar objetivos vinculados a la geografía; o prácticas vinculadas a la cocina identificadas en determinado hogar pueden estimular la

comprensión multilingüe (reconociendo las distintas lenguas familiares de la población escolar) de distintas recetas, así como de operaciones matemáticas implicadas en las mismas. El ejemplo es lo de menos. Lo de más: las nuevas relaciones de colaboración que se establecen entre docentes y familias, así como el reconocimiento y legitimación de los espacios cotidianos e informales como vectores de los contenidos y competencias escolares. Nuevamente: la ampliación de los tiempos, espacios y actores sociales y educativos.

En cualquier caso, los fondos de conocimiento pueden, fácilmente, convertirse además en artefactos-dispositivos identitarios (Esteban-Guitart, 2016). «Entendemos por fondos de identidad aquellos recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos-transmitidos, que ofrecen vías para la definición, comprensión y expresión de uno/a mismo/a. En otras palabras, la noción de fondos de identidad denota una serie de recursos o caja de signos y herramientas» (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37) que incluyen los distintos espacios, tiempos y actividades que nos constituyen: desde los espacios geográficos, pasando por nuestras aficiones y actividades cotidianas, los recursos culturales que nos apropiamos, las personas significativas a través de las cuales nos vinculamos y aprendemos, o las instituciones sociales. Vincular los aprendizajes escolares a los fondos de conocimiento e identidad del alumnado y sus familias deviene una estrategia para promover aprendizajes con un mayor sentido e impacto, tanto personal como social (Coll *et al.*, 2020). El propósito es establecer vínculos creativos entre la práctica pedagógica y curricular y las experiencias y formas de vida de los aprendices, sin obviar una dimensión crítica de las mismas (Zipin, 2009).

Sin embargo, la literatura existente muestra que gran parte de las experiencias y actuaciones pedagógicas han reducido dichos bancos de saberes, relaciones y habilidades al ámbito estrictamente familiar (hogar del

aprendiz) o incluso individual-personal-intrapsicológico (los fondos de identidad del estudiante) (Hogg y Volman, 2020; Llopart y Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019), obviando la dimensión comunitaria de la educación y el aprendizaje — aquellos espacios, tiempos y agentes que trascienden las fronteras del hogar y de la escuela— y que pueden redefinirse en cuanto que recursos educativos y potenciales oportunidades de aprendizaje.

LOS FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

En los ejemplos con los que empezaba este texto, precisamente, se ensancha la propia noción de *fondos de conocimiento e identidad* al considerar la comunidad, en sí misma y en sus múltiples vectores profesionales, temporales y espaciales. En este sentido, cabe entender por fondos comunitarios de conocimiento e identidad aquellos recursos, instituciones, personas y servicios de que un territorio determinado dispone, y que se definen como oportunidades de aprendizaje, a lo largo y ancho de la vida. Son, además, como bien ilustra el yacimiento de Gebut, espacios simbólicos de identidad compartida que definen las gentes de un territorio, y que por ello pueden facilitar la conexión de distintos tiempos, espacios y agentes educativos: como pueden ser el centro formal de enseñanza y aprendizaje, el Ayuntamiento y la ciudadanía; además del pasado histórico en una línea temporal.

El concepto retiene no solamente las habilidades, destrezas, informaciones y conocimientos disponibles en los hogares de la población escolar, resultado de su experiencia vital, sino también las redes sociales de intercambio, retomando la dimensión socializadora original del concepto de *fondos de conocimiento*. «Utilizamos la expresión *fondos de conocimiento* para referirnos a las distintas redes sociales que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las

habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar» (Moll *et al.*, 2001, p. 186). La misma lógica se aplica a la comunidad como unidad de análisis, que trasciende, y a la vez incluye, al aprendiz y su hogar-familia. De modo que la comunidad, en su multiplicidad de agentes y espacios, se (re)presenta —por parte de la comunidad educativa— según sus conocimientos, recursos, fortalezas. El yacimiento arqueológico de Gebut en Lleida, el Museo Darder de Banyoles, la Fundación Vilacasa-Can Framis de Barcelona o cualquier laboratorio ciudadano, biblioteca, asociación, equipamiento o institución-entidad artística y cultural se conceptualiza como fondo comunitario de conocimiento e identidad. A la vez son depositarios/as, mentores/as y creadores/as de saberes y destrezas particulares, así como cajas de herramientas para la definición, expresión y comprensión personal, social y comunitaria. Son, en definitiva, dispositivos epistémicos y axiológicos vinculados a procesos psicológicos directivos: experiencia artística, religiosa, intelectual. La metáfora de ciudad educadora nos parece relevante aquí: una escuela ampliada, formada por un claustro multiprofesional, situada y distribuida en el territorio, resultado de las múltiples entidades, asociaciones, servicios y oportunidades que la caracterizan.

HACIA UNA EDUCACIÓN DISTRIBUIDA E INTERCONECTADA: UNAS BREVES CONSIDERACIONES FINALES

Lo expuesto en este artículo me permite llegar a dos conclusiones fundamentales, que a la vez pueden considerarse el inicio del debate con relación a la propuesta relativa a los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. En primer lugar, la teoría y praxis educativa debe superar el encapsulamiento del aprendizaje en las fronteras del tiempo y el espacio escolar. Entre tantos ejemplos nacionales e internacionales disponibles, los tres con los que iniciaba el texto permiten ilustrar dicha ampliación. «No dejar ninguna

posibilidad fuera de la escuela», reivindica la directora de la escuela Jaume Miret. Identificar, reconocer y legitimar el espacio público, también privado, del ámbito mal llamado no formal, o informal. Instituciones del ocio y el tiempo libre, de la creación artística y cultural, de la participación ciudadana. Para ello, precisamente, se requiere en primer lugar identificar empíricamente los fondos concretos de conocimiento e identidad disponibles en un determinado espacio (barrio, pueblo, ciudad, territorio). Un inventario y un mapa no solo de recursos, sino también de experiencias, conocimientos y habilidades acumuladas y practicadas es condición necesaria, quizá no suficiente, para su beneficio y desarrollo. Experiencias como los laboratorios ciudadanos, entendidos como espacios de interpensamiento, vivencia expandida e inteligencia colectiva, remiten a esta función pública, en el sentido etimológico de hacer visible para el pueblo (de ahí «publicar»), y en calidad de cosa (*res*) común (*pública*), «república» educativa.

En segundo lugar, los fondos comunitarios de conocimiento e identidad son dinámicos, no estancos ni fondos de armario. Son creaciones y recreaciones ciudadanas que requieren de políticas públicas para su sostén, también para su conexión. Bajo una consideración pública del hecho educativo, cabe considerar la necesidad de articular prácticas horizontales de reconocimiento y crítica compartida para poder cocrear y codiseñar. La interconexión, en este sentido, no se basa en compartir aquello que hemos hecho aisladamente, por separado, sino en crear juntos una nueva realidad: proyecto, actuación. Nuevamente: conspirar, respirar conjuntamente, «darnos aire para conspirar juntos» (Magro, 2020). Dar(nos) tiempo y espacio para ampliar y conectar los tiempos y espacios educativos.

Bibliografía

- Coll, C.; Esteban-Guitart, M., e Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal: estrategias, recursos y experiencias de personalización educativa*. Barcelona: Graó.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Nueva York: Cambridge University Press.
- , y Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the Funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), pp. 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- , y Vila, I. (eds.) (2013). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- González, N.; Moll, L., y Amanti, C. (eds.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hogg, L., y Volman, M. (2020). A synthesis of Funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), pp. 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Iglesias, E.; González-Patiño, J.; Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>

- Llopart, M., y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. *A Literature Review. Journal of Curriculum Studies*, 50(2), pp. 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M.; Vilagran, I.; Güell, C., y Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social, Revista de Ciències Socials Aplicades*, 6(1), pp. 70-95.
- Magro, C. (6 de marzo de 2020). Dar(nos) aire. *co.labora.red*. <https://carlosmagro.wordpress.com/2020/03/06/darnosaire/>
- Moll, L. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), pp. 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- ; Tapia, J., y Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (ed.), *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Madrid: Amorrortu.
- Vila, I., y Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona: Horsori.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), pp. 317-331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>

Activos de aprendizaje: una visión del aprendizaje en el entorno.

Fernando Trujillo Sáez

***Life is a self-renewing process through
action upon the environment...
We never educate directly,
but indirectly by means of the
environment.***

**JOHN DEWEY. *Democracy and
education* (1916)**

LA ESCUELA Y EL ABISMO

Aprender es una actividad fundamental para la vida. Desde distintas áreas de conocimiento se ha argumentado que el ser humano es tal debido a un largo proceso de apropiación cultural a través de la socialización y el aprendizaje. Así, desde la antropología, Clifford Geertz (1988, p. 52) afirma que «la cultura (...) no es solo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella». Desde la psicología, Bruner (1997, p. 23) lo confirma con rotundidad:

***El rasgo distintivo de la evolución
humana es que la mente evolucionó
de una manera que permite a los seres
humanos utilizar las herramientas de la
cultura. Sin esas herramientas, ya sean
simbólicas o materiales, el hombre
no es un «mono desnudo», sino una
abstracción vacía.***

Así pues, la apropiación cultural nos constituye como plenamente humanos, en un doble sentido. Por un lado, la apropiación cultural nos dota de las marcas reconocibles como miembros de la sociedad y de las distintas comunidades culturales a las cuales pertenecemos: familia, barrio, ciudad, regiones y naciones o los múltiples «grupos y espacios de afinidad» (Gee, 2018) a los cuales pertenecemos y que no hacen más que crecer de la mano de la tecnología:

Today, one can find affinity groups devoted to everything from citizen science to improving women's health, passing legislation, curing rare diseases, writing fan fiction, and countless other topics, including many interests that are school-like (such as affinity spaces focused on tech skills, history, and mythology). And within these affinity spaces, people are fully engaged in helping each other to learn, act, and produce, regardless of their age, place of origin, formal credentials, or level of expertise.

Por otro lado, la apropiación cultural es, también, la clave para la agencia, pues tiene el valor de constituir un mecanismo recursivo de reproducción,

reconstrucción, crítica y renovación del entorno. Como explica Bruner (1997, p. 56), nuestra propia identidad se deriva de la agencia, es decir, de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta, en el sentido de poseer un «registro» de encuentros agenciales con el mundo», relacionado con el pasado pero también «extrapolado hacia el futuro»; es decir, mediante la apropiación cultural y la agencia el individuo se convierte en «un yo con historia y con posibilidad».

Es más, en este proceso de construcción de la identidad, el entorno ofrece al individuo un número indeterminado de posibilidades para la acción, idea recogida en el concepto de *affordances* de la psicología ecológica (Withagen *et al.*, 2012), y que podríamos traducir al castellano por «potencialidades». Además, estas *affordances* han de ser entendidas (Aagaard, 2019, p. 49) como invitaciones abiertas a la acción, sujetas a la motivación y la intención del agente: una hoja de papel (un ejemplo clásico en el estudio de las *affordances*) abre múltiples posibilidades de acción (escribir, dibujar, cortar, quemar, arrugar, etc.) y no una única vía de actuación.

En este sentido, Dewey (1916) defiende en su clásico *Democracy and education* que no educamos «directamente», sino que educamos de manera indirecta por medio del entorno. Es más, Dewey distingue entre *chance environment*, que podríamos traducir por «entorno casual», no creado para la educación de manera específica, y *designed environment*, o entorno diseñado específicamente para la educación.

**We never educate directly,
but indirectly by means of the
environment. Whether we permit**

***chance environments to do the work,
or whether we design environments for
the purpose makes a great difference.
And any environment is a chance
environment so far as its educative
influence is concerned unless it has
been deliberately regulated with
reference to its educative effect.***

Siguiendo esta lógica, parece razonable pensar que existen *affordances* que pueden incitar al aprendizaje tanto dentro en los entornos casuales como en los entornos diseñados para la educación. Sin embargo, el fenómeno que define a la escuela es la construcción de la frontera entre el llamado aprendizaje formal y los otros aprendizajes, caracterizados por la negación: el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal. Así, Axel Rivas (2019) señala que «el sistema educativo moderno se basó en la frontera para intervenir sobre los alumnos a gran escala: separó el interior del exterior, institucionalizó la enseñanza y escolarizó el aprendizaje». Es decir, el sistema educativo es, entre otras cosas, un aparato de frontera entre el aprendizaje realizado en un «entorno diseñado para la educación» y el resto de «entornos casuales».

De esta manera, la escuela como institución es parte del «pensamiento abismal» que caracteriza al pensamiento occidental moderno, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 31):

***El pensamiento occidental moderno
es un pensamiento abismal. Este***

consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo del «otro lado de la línea». La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. (...) Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es pues la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica.

Es decir, la escuela se ha constituido históricamente como un espacio rodeado de un abismo: de este lado, el conocimiento y las prácticas que permiten «adquirir» el conocimiento socialmente validado como «académico»; del otro lado, simplemente la invisibilidad, una frontera exterior infranqueable, como explica Marsico (2017): «*Education is the outer border of human development, but it is the only border that is never crossed once and for all*». Por esta razón, De Sousa Santos (2013, p. 63) concluye su reflexión con una pregunta: «¿Cuál será el impacto de una concepción posabismal del saber (como una ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?».

Es más, parece significativo que diversas propuestas que cuestionan las prácticas educativas convencionales se planteen en términos espaciales, como la educación expandida de Zemos98 (Díaz y Freire, 2012; Uribe Zapata, 2019), o de visibilidad/invisibilidad, como el aprendizaje invisible de Cobo y Moravec (2011): la educación formal se constituye como una frontera abismal que no reconoce existencia alguna (y mucho menos validez) al conocimiento generado más allá de sí misma o de los centros de investigación a los cuales supuestamente la escuela está conectada, representados básicamente por la universidad que forma a las educadoras y los educadores en su fase inicial.

Además, este proceso de construcción de una frontera epistémica que separa el interior de la escuela de aquello que queda en el exterior se reproduce también internamente, y genera un fenómeno de «distinción», siguiendo a Bourdieu (2006), en varios sentidos: la segregación según tipos de escuelas (rural/urbana, privada/pública, académica/profesional) y perfiles de estudiantes, el encapsulamiento del conocimiento en materias y la estratificación de estas materias en distintos rangos de importancia, la distinción entre categorías de profesorado (infantil/primaria/secundaria) e incluso entre prácticas docentes

(prácticas convencionales/prácticas innovadoras).

Como consecuencia de todo ello, la educación genera y mantiene fracturas sociales con una clara incidencia en la vida de los individuos. Por limitarnos a un solo indicador, el abandono escolar temprano se define como la proporción de jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años que tienen como estudios máximos la primera etapa de educación secundaria y que no están escolarizados ni recibiendo formación en la actualidad, y en el caso español se elabora a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA): según Bayón-Calvo (2019), la tasa de abandono escolar temprano en España presenta unos niveles que doblan prácticamente la media europea, y aunque se ha reducido sustancialmente en los últimos quince años, esta disminución presenta claras irregularidades territoriales (es mayor en Baleares, Andalucía, Murcia y Extremadura, con Canarias y Comunidad Valenciana o Castilla-La Mancha a la zaga) y socioeconómicas (mayor incidencia en varones, de bajo nivel adquisitivo y con familias con menos certificaciones y estudios). Además, para entender el fenómeno del abandono escolar temprano, es importante tener en cuenta que este es un fenómeno complejo (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019) vinculado tanto con factores endógenos personales (capacidades, aspiraciones o motivación) o relacionales (familia e iguales) como con factores exógenos estructurales (grupo social, situación económica, desempleo o precariedad laboral) o institucionales (políticas sociales o educativas).

Además, el abandono escolar temprano permite ver con claridad el proceso de construcción de frontera: al mismo tiempo, según Romero Sánchez y Hernández Pedreño (2019), el abandono «es el resultado de un proceso biográfico singular, que tiene raíces y orígenes diversos y a menudo es resultado de la confluencia de factores de orden personal, social e institucional»; por otro lado, como comentan Hernández Prados y Rodríguez (2018), «la estructura del

sistema educativo y la del mercado laboral se encuentran interconectadas», pues, por un lado, el mercado laboral ejerce de factor *pull* para el abandono escolar temprano y, por otro lado, «aquellas políticas de gasto en educación, dirigidas directamente a promover la continuidad educativa, incidirán en la reducción del impacto de la descalificación laboral».

Es decir, el abandono escolar temprano no es solo el canario que permite detectar la presencia de grisú en la mina del sistema educativo, sino que señala claramente que el cierre epistémico de la escuela y los procesos internos de distinción son mecanismos al servicio de la reproducción de las condiciones de poder de una sociedad.

EL ENFOQUE DE ACTIVOS DE APRENDIZAJE

Así pues, afrontar los problemas de la escuela pasa, entre otras cuestiones, por superar la construcción de la frontera epistémica. Sin romper la cuarta pared de la educación y reconocer el hecho innegable de la vinculación entre el exterior y el interior de la escuela, no se pueden abordar grandes cuestiones que afectan a la escuela en este momento de la historia: la contribución al estado del bienestar como utopía compartida, el desarrollo de competencias que garanticen una buena vida para todos los aprendices, el logro de la inclusión como vía de construcción de una sociedad integradora, etc.

Para ello, es necesario que nos replanteemos seriamente quién es hoy el aprendiz y qué implica la competencia para aprender y, lógicamente, la competencia para educar y la figura de la educadora o el educador. Desbordar el pensamiento abismal en educación pasa por entender que en el siglo XXI y en la era digital aprender y educar han cobrado, literalmente, nuevos sentidos.

Así, el Marco Global de la Competencia para Aprender y para Educar en la Era Digital, desarrollado por Fundación Profuturo (Trujillo Sáez *et al.*, 2020),

dibuja una imagen del aprendiz hoy como un ciudadano que aprende a lo largo de la vida en contacto con otros aprendices-ciudadanos conectados en red. Así pues, el aprendizaje y la competencia para aprender están vinculados con tres planos de la identidad del aprendiz: la identidad ciudadana, la identidad conectora y la identidad para la construcción de conocimiento.

A su vez, cada una de estas identidades se «actualiza» (es decir, se pone en funcionamiento en una situación social determinada) a través de una serie de roles, funciones y prácticas. En concreto, la identidad ciudadana se desarrolla a través de los roles de «ciudadanía comprometida», «agencia» y «resiliencia»; la identidad conectora, a través de los roles de «pertenencia y colaboración» e «interacción con la diversidad»; y la identidad para la construcción de conocimiento a través de los roles de «creación de conocimiento», «alfabetizaciones múltiples» y «destrezas para el aprendizaje». De esta manera, el aprendiz-ciudadano no queda definido por su inclusión en el ámbito escolar, sino por su participación en la vida de su comunidad y su entorno.

Junto a esta visión del aprendiz, los educadores se mueven en un doble juego: por un lado, un educador es también un aprendiz-ciudadano conectado con otros aprendices-ciudadanos, lo que abre así un horizonte de aprendizaje a lo largo de la vida en contacto con otros nodos de su entorno de aprendizaje; por otro lado, el educador tiene la responsabilidad de generar experiencias memorables de aprendizaje en entornos específicamente diseñados para los aprendices a quienes acompaña.

En definitiva, desde esta doble visión del educador es desde donde se definen (Trujillo Sáez *et al.*, 2020) su identidad ciudadana (que se desarrolla en los roles de «ciudadanía comprometida», «aprendizaje permanente» y «alfabetización tecnológica fundamental»), la identidad conectora (a través de los roles de «liderazgo», «colaboración» y «mentorización») y la identidad docente

(con los roles de «diseño de experiencias de aprendizaje», «facilitación del aprendizaje» y «evaluación»).

Así pues, el aprendiz-ciudadano y el educador-ciudadano se constituyen como miembros de una comunidad en la cual existen «activos de aprendizaje» que les permiten participar e intervenir en la vida de su entorno y desarrollarse en toda su integridad. Esta es la clave del enfoque basado en activos de aprendizaje, claramente inspirado en el movimiento de la salutogénesis y el enfoque basado en activos de salud.

El enfoque basado en activos en el ámbito de la salud se define por su intención (Van Bortel *et al.*, 2019) de identificar aquellos factores que promueven o protegen la salud en diferentes niveles; a su vez, un activo de salud (Morgan y Ziglio, 2007) es aquel factor (o recurso) que aumenta la capacidad de los individuos, grupos, comunidades, poblaciones, sistemas sociales o instituciones para mantener o conservar su salud y su bienestar, así como para reducir las desigualdades en salud³¹.

Desde esta perspectiva, la búsqueda de la salud, o salutogénesis, se define, frente al modelo del déficit más convencional, por la detección y promoción de estos «activos», para lo cual la situación ideal es la puesta en valor y en funcionamiento del plano individual, comunitario y organizativo (Van Bortel *et al.*, 2019):

Evidence suggests that individual-level assets include resilience, self-esteem, sense of purpose and commitment

31. Definición original en Morgan y Ziglio, 2007: «Any factor (or resource), which enhances the ability of individuals, groups, communities, populations, social systems and /or institutions to maintain and sustain health and well-being and to help to reduce health inequities».

to learning; community-level assets include family and relationships or supportive networks, intergenerational solidarity, community cohesion, religious tolerance and harmony; organisational-level assets include the environmental resources necessary for promoting physical, mental and social health, employment security, housing, political democracy and social justice.

Así pues, de igual forma que la salutogénesis cuestiona el modelo tradicional de salud, en el enfoque basado en activos de aprendizaje se plantea que aprender hoy es algo más que procesar información en el aula. Knud Illeris (2018, p. 2) lo expresa con claridad: «Todo aprendizaje implica la integración de dos procesos muy diferentes, concretamente un proceso de interacción externa entre el aprendiz y su entorno social, cultural o material y un proceso psicológico de elaboración y adquisición de conocimiento».

Por tanto, desde este planteamiento los activos de aprendizaje se definen como (Trujillo Sáez y Trujillo Sáez, 2020, p. 109) «aquellos recursos presentes en el contexto escolar y en el entorno urbano y que pueden ser usados conscientemente para procurar (o procurarse a uno mismo) bienestar y desarrollo físico, emocional, intelectual y social». Entre los recursos podemos encontrar...

... personas (el propio docente), artefactos (analógicos, como el libro, o digitales, como un blog o un *podcast*), espacios (la biblioteca), instituciones (la escuela, el centro de salud, el propio Ayuntamiento) o colectivos (grupos de teatro, clubs deportivos, etc.) que contribuyen al bienestar y el desarrollo del individuo o las comunidades, considerando, además, que debemos ser conscientes de que su acceso y uso están condicionados por factores de desigualdad social. (p. 109).

En todo caso, cada individuo tiene a su disposición una amplia batería de «recursos» que pueden ser usados conscientemente para ampliar su conocimiento y su competencia (Trujillo Sáez, 2018, p. 11). La cuestión, por tanto, es localizar y poner en funcionamiento esos activos, promover su uso, potenciarlos y evaluar su impacto en el aprendizaje.

Para ello, el mapeo de activos tiene una amplia tradición en el trabajo comunitario, y también en el enfoque de activos de salud. Para empezar, el mapeo de activos (Botello *et al.*, 2013) no es una simple actividad de «geolocalización», sino un proceso dialógico de conocimiento común en el cual participan diversos agentes realizando tanto un trabajo de campo como la visibilización de estos activos en la web, de tal forma que se pueda transferir

fácilmente esta información a las personas interesadas. Además, es importante recordar que el mapeo (Vivero de Iniciativas Ciudadanas, 2017, p. 13s) «desvela cosas y no es un fin, sino un medio... Para ello es necesario el proceso de rememorar y señalar experiencias de todas las personas participantes».

En esta línea, en diversas experiencias formativas y de reflexión que hemos coordinado se han realizado mapeos de activos de aprendizaje para la formación permanente del profesorado (junto a los Berritzegunes del Departamento de Educación de Euskadi), mapeos para el aprendizaje en materias STEAM (proyecto #ellaSTEM coordinado por Conecta13 para la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio de la Junta de Andalucía) o para el aprendizaje del patrimonio histórico (experiencias con Wikimedia en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta).

Este mapeo de activos genera dos posibles vías de actuación que rompen el pensamiento abismal de la educación: por un lado, el mapeo de activos conduce al proyecto educativo de ciudad (Collet-Sabé y Subirats, 2016), que surge normalmente de la iniciativa del poder local (ayuntamientos, distritos) y pretende poner todos los activos de la ciudad al servicio del aprendizaje de todos los ciudadanos; por otro lado, el mapeo facilita el diseño del plan educativo de entorno, realizado por la comunidad educativa en colaboración con agentes sociales o empresariales del entorno, lo cual fuerza a la escuela a pensar cómo se puede vincular con la comunidad donde se inserta.

Al mismo tiempo, la propia escuela puede disponerse a mapear y movilizar sus propios activos. Para empezar, las educadoras y los educadores pueden trascender el rol transmisor tradicional para participar en el aprendizaje de su alumnado desde su identidad ciudadana y desde roles no convencionales: el docente-investigador, el docente-voluntario que participa en movimientos sociales o el docente como miembro de distintos espacios de afinidad (música,

deportes, etc.).

Por otro lado, el mapeo de activos también es necesario dentro del propio currículo: es fundamental explorar las posibilidades reales del currículo, tanto en el plano metodológico (aprendizaje basado en la indagación, aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en la acción y en la cultura *maker*, etc.) como en el plano de los contenidos, que han de ser leídos críticamente para incorporar voces y experiencias que trasciendan aquellas que parece que son las únicas autorizadas (el libro de texto y el docente).

En este sentido, el enfoque basado en activos busca promover una socialización rica (Trujillo Sáez, 2012 y 2018) del aprendiz en el contexto escolar a través de tres movimientos que rompen con el pensamiento de frontera abismal: el movimiento cooperativo (Pujolàs, 2004), que pone en valor las aportaciones de los propios aprendices en el proceso de construcción de conocimiento; el movimiento de salida del espacio escolar, que empieza a ser ya visible a través de experiencias de aprendizaje-servicio (Uruñuela, 2018), entre otras; y, finalmente, el movimiento de entrada en el espacio escolar de la comunidad a través de procesos como, por ejemplo, los voluntarios de las comunidades de aprendizaje (Díez Palomar y Flecha García, 2010).

CODA

Educación es una palabra que debe estar cargada de utopía: siempre debe hablar de oportunidades, de futuros posibles, de visiones deseables. Un pensamiento abismal que encierre al aprendiz en el aula no contiene el potencial emancipador y empoderador que necesitamos en este momento de la historia. Para ello debemos reescribir qué significan aprender y educar, cómo podemos conjugar ambos verbos y dónde y con quién podemos hacerlo.

Un enfoque basado en activos de aprendizaje nos puede permitir seguir

apreciando la potencia de la escuela como entorno diseñado específicamente para el aprendizaje al tiempo que nos abre puertas y ventanas para salir al mundo exterior. Como quien vive una aventura, necesitamos nuevos mapas de la ciudad donde podamos ir indicando los puntos de interés para el aprendizaje, y para que la reflexión y el diálogo en torno a los activos generen un proceso de transformación de las prácticas educativas y de la relación entre escuela y entorno. Si la utopía es la meta y la transformación es el camino, los activos de aprendizaje son el punto de partida para desbordar las fronteras y airear las instituciones. El resultado final no puede ser otro que un viajero más sabio y más en armonía con el entorno y consigo mismo.

Bibliografía

- Aagaard, J. (2019). Magnética y multiestable: reinterpretar las *affordances* de la Tecnología Educativa. En L. Castañeda y N. Selwyn (eds.), *Reiniciando la universidad: buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo xxi. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), p. 35.
- Botello, B.; Palacio, S.; García, M.; Margolles, M.; Fernández, F.; Hernán, M.; Nieto, J., y Cofiño, R. (2013). Metodología para el mapeo de activos de salud en una comunidad. *Gaceta Sanitaria*, 27, pp. 180-183.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Boadilla del Monte: Machado Libros.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Collet-Sabé, J., y Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas actuales. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20(532).
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.
- Díaz, R., y Freire, J. (eds.) (2012). *Educación expandida*. Sevilla: ZEMOS98.

- Díez Palomar, J., y Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), pp. 19-30.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn on line and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), pp. 8-13.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández Prados, M. Á., y Rodríguez, M. A. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), pp. 182-195.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. En K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 1-15). Oxon: Routledge.
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifiesto for the future of education/ Jerome S. Bruner: manifiesto por el futuro de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 40(4), pp. 754-781.
- Morgan, A., y Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education*, 14(2_supl.), pp. 17-22.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Romero Sánchez, E., y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), pp. 263-293.
- Trujillo Sáez, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- (2018). *Activos de aprendizaje: utopías educativas en construcción*. Madrid: SM.

- , y Trujillo Sáez, J. (2020). Familia, ciudad y sociedad: salud, bienestar y educación como reto colectivo. En Conecta13 y F. Trujillo Sáez (eds.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ; Álvarez Jiménez, D.; Montes Rodríguez, R.; Segura Robles, A., y García San Martín, M. J. (2020). *Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia*. Madrid: ProFuturo.
- Uribe Zapata, A. (2019). Educación expandida en clave formal y no formal: una revisión de la literatura académica. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), pp. 128-144.
- Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Van Bortel, T.; Wickramasinghe, N. D.; Morgan, A., y Martin, S. (2019). Health assets in a global context: a systematic review of the literature. *BMJ Open*, 9(2), e023810.
- Vivero de Iniciativas Ciudadanas (2017). *Cómo hacer un mapeo colectivo*. La Aventura de aprender, 5. Madrid: Continta Me Tienes.
- Withagen, R.; De Poel; H. J., Araújo, D., y Pepping, G. J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), pp. 250-258.

Activos para la salud comunitaria: la educación y el bienestar en el barrio.

Mariano Hernán García

CONOCIENDO EL MODELO DE ACTIVOS PARA LA SALUD Y EL BIENESTAR COMUNITARIO

Los recursos que tenemos para el afrontamiento de la vida cotidiana pueden ser verdaderos activos. Las personas, usando nuestra resiliencia, el pensamiento creativo y las relaciones interpersonales, respondemos mejor a los retos del día a día. Así lo explica el equipo del doctor Ruiz Jiménez en su práctico libro de experiencias ciudadanas sobre los cuidados y el bienestar de la comunidad en el barrio de Vallecas de Madrid (Pérez Alonso *et al.*, 2019).

Las personas con un nivel bajo de bienestar físico, mental o social tienen una peor percepción de salud y de calidad de vida (Antonovsky, 1987; Foresight Programme, 2008; Power, 2010). Por eso conviene no olvidar que la infancia, la adolescencia y la juventud de una comunidad, con su talento, sus competencias sociales, su autoestima, su compromiso con el aprendizaje y su capacidad para la cooperación, pueden aprender a responder a retos del ambiente social y natural (Botello y Hernán, 2009; Benson *et al.*, 2006) y crecerán más saludablemente si disponen de redes de apoyo familiar, capital social y espacios de vida favorables para la existencia.

Por otro lado, sabemos que los recursos personales, familiares o sociales son parte del patrimonio comunitario (Álvarez-Dardet y Ruiz Cantero, 2011; Hernán *et al.*, 2013). Así, la capacidad de cada persona, grupo o comunidad puede servir como generador de bienestar al promover o proteger la salud física y emocional (Antonovsky, 1996).

Un activo para la salud se define como un factor o recurso que aumenta la capacidad de las personas, grupos o comunidades para mantener y potenciar la salud y el bienestar (Morgan y Ziglio, 2007), por eso es fácil dar el salto a identificar qué recursos y qué habilidades de nuestra comunidad, barrio, pueblo, escuela infantil, colegio o instituto hay disponibles para potenciar el bienestar de

cada colectivo.

Si tomamos como referencia el río de la vida (figura 1), lo contemplamos en sus primeras etapas y nos fijamos desde el nacimiento hasta la juventud, descubriremos la infinidad de oportunidades para aprender a crecer saludablemente.

Pensemos por un instante que no dispusiéramos de una *base segura para crecer* (Bowlby, 1989); esto nos afectaría en los primeros años de vida, cruciales para potenciar el crecimiento saludable, probablemente se distorsionaría nuestra salud y dañaría el bienestar a lo largo del resto del curso vital. Sin embargo, algunas personas permanecen sanas a pesar de haber atravesado situaciones difíciles y estresantes. Esto ya lo puso de manifiesto la teoría de la salutogénesis (Antonovsky, 1996), que destacó la importancia de algunos *recursos de resistencia* individuales, sociales y materiales para el mantenimiento de la salud y el bienestar, y también nos mostró la utilidad de esa *base segura* para construir factores de protección o mantener una percepción positiva de la propia salud y de la calidad de vida. Así, se identificó empíricamente el *sentido de la coherencia* como una característica diferencial de las personas que les permite (a unas más que a otras) comprender el mundo cercano en el que viven, manejarlo según sus propios recursos y encontrar sentido, significado y motivación para la vida (Idan et al., 2017). Esto se relaciona con la *resiliencia* o resistencia ante la adversidad y explica por qué algunas personas muestran una buena adaptación a pesar de haber estado expuestas a una adversidad severa (Luthar, 2006), y también tiene fuerte conexión con la creación de capacidad para vivir en un mundo mejor (Collins y Sroufe, 1999; Sen, 1996).

Figura 1
Salud en el río de la vida¹⁵

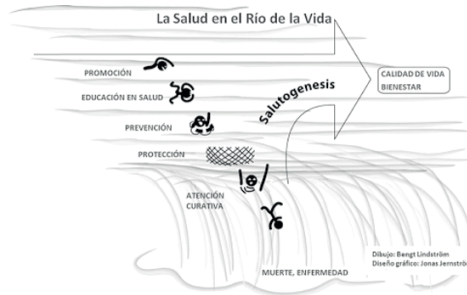


Figura 1. Tomada de Rivera de los Santos *et al.*, 2011.

El modelo de activos aporta una perspectiva para que las comunidades reorienten su mirada al contexto y se centren en aquello que mejora la salud y el bienestar, potencien la equidad en salud y fortalezcan sus decisiones sobre la raíz de las *causas de las causas* de los problemas (Cofiño *et al.*, 2016).

Con este texto que se desarrolla a continuación se pretende plantear el modelo de activos para la salud y el bienestar, pensando en espacios educativos comunitarios e inspirándonos en el mapeo de activos para la acción.

PASAR DE LAS IDEAS A LA ACCIÓN COMUNITARIA

Para seguir leyendo sobre la acción comunitaria y el modelo de activos aplicado a contextos educativos, vamos a considerar diez cuestiones previas:

1. Antes de empezar una intervención para el bienestar o la salud comunitaria en contextos educativos, es clave tener definido por qué y para qué se realiza.
2. Es muy importante comprender el modelo de activos desde la promoción de la salud, entendida esta como el control de las personas y las comunidades sobre su propia salud, lo que implica

acción y mapeos de activos, pero también necesita sustentarse en evidencias o pruebas científicas que la avalen, para lo cual son necesarios procesos de evaluación que vayan generando nuevas evidencias (figura 2).

Figura 2. Modelo de activos para la salud pública. (Adaptada de Morgan, Hernán y Ziglio).

3. Las políticas y las prácticas tradicionales en los sectores sociosanitarios y educativos se centran en la solución de problemas, con miradas más cercanas a lo patógeno o el déficit, lo que suele potenciar el consumismo, la medicalización y la dependencia del sistema. Mientras que la mirada de los activos es una alternativa más centrada en las personas y las comunidades, aprovechando las fortalezas, talentos y habilidades (figura 3); aunque ambas perspectivas son complementarias y nos permiten actuar con mayor precisión (Hernán *et al.*, 2013).

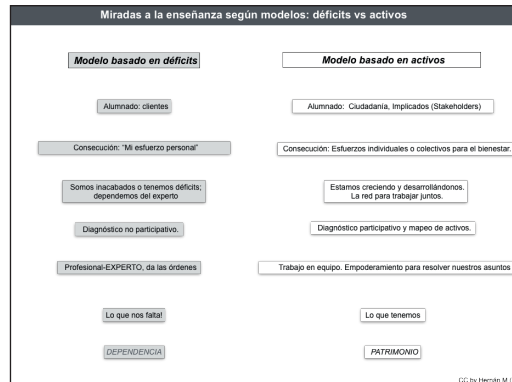


Figura 3. Miradas de la educación-enseñanza: déficits vs. activos.

4. Cuando hablamos de salud comunitaria hacemos referencia a la expresión colectiva de la salud individual y grupal en una comunidad definida que expresa demandas y necesidades y cuenta con recursos o activos propios (patrimonio). Estos activos están determinados por la interacción entre las características individuales y familiares, el medio social, cultural y ambiental, así como los servicios de salud. Por eso al hablar de salud comunitaria merece la pena referirse a las acciones para mejorar la salud o el bienestar de la comunidad (Sobrinó *et al.*, 2018).
5. La identificación y elaboración de un mapa de activos se relaciona con la acción y la creación de capacidad, hecha de forma participativa y orientada a la justicia y la equidad.
6. Sin trabajo intersectorial es muy difícil identificar activos, y sin la participación de las personas implicadas es una tarea imposible.
7. Una metodología práctica para implementar el mapeo de activos nos puede permitir generar un verdadero inventario de riquezas de nuestro entorno para mejorar el bienestar.
8. El desarrollo comunitario basado en activos (Kretzmann y McKnight,

1993) se explica por medio de la identificación participativa de los activos de...

- > Personas
- > Grupos
- > Organizaciones
- > Instituciones
- > Economías locales
- > Espacios físico-naturales
- > Culturas locales

9. El mapa de activos no es solo un inventario de los recursos de una comunidad educativa o vecinal, es también un proceso de empoderamiento, capacitación, participación y responsabilidad sobre la salud y el bienestar en un barrio o en un centro educativo e implica a la sociedad civil de un lugar concreto (Cubillo *et al.*, 2018). Es una herramienta de conexión entre los agentes comunitarios implicados en un proyecto de desarrollo educativo y se usa para preparar un proceso de aprendizaje posterior, con intención transformadora para la salud o el bienestar de las personas implicadas.
10. Las metodologías de ciencia ciudadana (Senabre *et al.*, 2018) son apropiadas para los mapeos y consisten en procesos de investigación-acción participativa en los que se trabaja de manera conjunta y con una visión compartida entre profesionales y ciudadanía, por ejemplo alumnado, profesorado y familias o vecindario de una comunidad, por eso decimos que la identificación de activos para la salud utiliza un enfoque de investigación-acción participativa basada en la comunidad, en el que los diferentes agentes que la integran realizan un proceso para

lograr conocer (observar y conversar sobre) la realidad que los rodea y planificar aquellos objetivos que hagan de su comunidad educativa, barrio o pueblo un lugar más saludable (Cubillo *et al.*, 2019).

EL CICLO DEL MAPEO

Antes de empezar a identificar los activos para la salud hay que decidir quién va a formar parte del equipo de trabajo de campo, cuándo, dónde y cómo se va a recoger la información, qué recursos serán necesarios y cómo se va a monitorizar el proceso. La comunidad educativa tiene un papel central para la identificación y el mapeo de activos. Las personas que la conforman señalan los elementos que generan bienestar a nivel individual, grupal o social. Para esta tarea recomendamos seguir un ciclo parecido al que se sugiere en la guía de *Salud comunitaria basada en activos* (Hernán García *et al.*, s. f.).



Figura 4. El ciclo del mapeo. (Elaboración propia).

El conocimiento adquirido en el mapeo sobre la realidad del barrio, pueblo, escuela, etc., permite establecer y generar redes con otras personas y organizaciones de la comunidad y conexiones, cooperación y trabajo

colaborativo. Además el proceso de elaboración de un mapa de activos para la salud, construido de manera participativa y con enfoque de equidad, puede dar lugar a comunidades más conectadas e igualitarias, con una mayor posibilidad de alcanzar con éxito sus objetivos relacionados con la salud y el bienestar de toda la población (Cubillo *et al.*, 2018).

TÉCNICAS DE MAPEO DE ACTIVOS

Las herramientas para identificar las riquezas de una comunidad son conocidas como técnicas de mapeo de activos. Vamos a referenciar las más usuales, pero recomendamos revisarlas en profundidad a partir de las fichas que se desarrollan en el artículo «Técnicas de identificación de activos para la salud» (Cubillo *et al.*, 2019), resumidas en la tabla 1.

Tabla 1. Técnicas de mapeo de activos. Resumen adaptado de Cubillo *et al.* (2019). ⇨

1. **Entrevistas individuales:** conversación entre la persona entrevistada y la persona que recoge la información. Está orientada a la comprensión de las perspectivas que tienen las personas respecto a sus comportamientos, sentimientos o experiencias.
2. **Grupos focales y de discusión:** conversación de un grupo pequeño de personas diseñada para entender los discursos de un determinado grupo social y obtener información de un tema de interés común. Es clave la interacción entre las personas participantes, ya que hablan unas con otras libremente, se responden, se apoyan o discrepan. La conversación puede estar muy ajustada a un guión o ser más abierta.
3. **Análisis documental:** identificación, recogida y análisis de todo tipo de documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado. La información no la proporcionan las personas investigadas directamente, sino que se obtiene a través de trabajos escritos, gráficos, etc.
4. **Observación:** proceso de contemplar, de forma sistemática y con detenimiento, cómo se desarrollan los comportamientos de las personas, y la utilización y disposición de recursos en la comunidad.
5. **Fiesta de mapeo:** encuentro de personas que se reúnen para cartografiar de forma colectiva determinados lugares mientras se pasea, se observa y se conversa. El paseo puede estar muy estructurado desde el momento inicial o puede ser más abierto.
6. **Cincana-mapeo:** se establece un recorrido de forma lúdica que facilita la reflexión e identificación de activos, así como la identificación y captación audiovisual de los mismos.
7. **Fotovoz:** uso de fotografías realizadas por las personas participantes en la investigación ciudadana y analizadas por ellas mismas de manera grupal, para generar así un relato colectivo que permita detectar y evaluar recursos, activos de la comunidad o problemas en la misma, y estimular la reflexión crítica y la acción social, con un propósito transformador, además de investigador, de la realidad que se analiza.
8. **Mapa mudo:** es una cartografía en la que se presentan los contornos de un territorio y algunos de sus elementos estructurales y se van representando los diferentes activos de forma individual o colectiva.
9. **Investigación narrativa:** consiste en invitar a la gente a contar y compartir historias sobre sus experiencias, habilidades, logros, expectativas y respuestas a distintas situaciones.
10. **Tertulias de café:** se desarrollan conversaciones simultáneas en diferentes mesas, sobre el mismo o diferentes temas. Se establece un sistema de rotación que hace que las personas vayan pasando por las distintas mesas, cambiando las preguntas o temas de trabajo en cada ocasión. Una persona permanece en la mesa a lo largo de toda la dinámica para recoger lo hablado por cada grupo y transmitirlo a los siguientes.
11. **Asambleas, foros comunitarios o espacios abiertos de debate:** empleo de diferentes técnicas para dinamizar reuniones con muchas personas, en las que todas aportan en igualdad de condiciones; se crean espacios de conversación para que las personas participen plenamente en la reunión. Puede haber un tema central acordado previamente, pero los subtemas tratados y las acciones propuestas emergen del mismo grupo durante el evento.
12. **Mapa emocional:** herramienta de participación con la que las personas pueden expresar emociones que han sentido en el barrio. A cada tipo de emoción se le asocia un color diferente, con una leyenda previamente diseñada, y se invita a que se haga una breve explicación de la causa de esa emoción («por qué este lugar me genera alegría o tristeza»). Las emociones se localizan en un mapa mudo del barrio y posteriormente se analiza de forma cuantitativa (número y tipo de emociones) y cualitativa (textos que explican las causas de las emociones).
13. **Sociogramas:** representación gráfica de los grupos, organizaciones y colectivos de un territorio concreto y de las relaciones que se dan entre ellos en un momento o contexto determinado.

CONCLUYENDO**Señor alcalde, no queremos toboganes
y columpios, queremos la ciudad.**

**FRANCESCO TONUCCI, *Con ojos de niño*
(2016)**

Hay una forma de mirar a la salud en el barrio y en sus contextos educativos desde aquello que nos hace más fácil el bienestar y genera que las personas y las comunidades aumenten el control sobre su salud o la mejoren. Es la mirada salutogénica.

Además, sabemos que los recursos de nuestro entorno procedentes del propio yo, del grupo cercano y del contexto sociocultural o físico-natural puede que sean sustento de nuestra resistencia y que nos faciliten la vida cotidiana.

Como hemos comentado, el modelo de activos para la salud pone énfasis en las riquezas del patrimonio que tienen los pueblos, los barrios y sus espacios de aprendizaje. Esto puede ser muy útil de cara a la educación popular formal y no formal para orientar esfuerzos, comprender mejor cómo se origina la salud y cuáles son y dónde se encuentran los activos que acompañan a la persona en su desarrollo en el río de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte.

Es muy importante incorporar la mirada de los determinantes sociales para poder realmente enfocar o adaptar los programas educativos de desarrollo comunitario basado en activos a las condiciones reales de las personas implicadas. Reconocer los saberes de todas las personas, incluyendo a esas más

invisibilizadas, es imprescindible para no dejar a nadie atrás o fuera.

Hemos dicho que un activo para la salud es un factor o recurso que potencia la capacidad de los individuos o las comunidades para mantener la salud y el bienestar. Los activos para la salud pública forman parte del patrimonio de una comunidad y sirven para mantener o mejorar la salud, como fruto de un esfuerzo organizado de las personas, las asociaciones, las organizaciones, las instituciones, la economía local y los recursos ambientales o culturales.

Para hacer mapeos de activos contamos con técnicas que la ciudadanía, el alumnado, las familias, el profesorado y otros agentes sociosanitarios pueden llevar a cabo, participando de modelos de investigación acción, adaptados a los saberes de las personas, en procesos de ciencia ciudadana.

Identificar los factores generadores de salud o bienestar en contextos educativos del barrio o del pueblo permite ver cómo operan estos en la percepción de salud que tienen las personas en su vida cotidiana y nos debe conducir a elaborar mapeos de activos útiles para el cambio transformador, la intervención útil y la acción comunitaria para la salud y el bienestar.

Mirar con esos ojos de niño o niña que todos tenemos nos puede servir para encontrar claves de nuestro bienestar.

Bibliografía

- Álvarez-Dardet, C., y Ruiz Cantero, M. T. (2011). Patrimonio de salud: ¿son posibles las políticas salutogénicas? *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), pp. 123-127.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 1996, 11, pp. 11-18.
- Benson, P. L.; Scales, P. C.; Hamilton, S. F., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (ed.), «Theoretical models of human development», *Handbook of Child Psychology*, 1, pp. 894-941. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Botello, B. R., y Hernán, M. (2009). Opiniones de los jóvenes sobre la salud mental en Huelva según el modelo de activos. *Gaceta Sanitaria*, 33, p. 96.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cofiño, R.; Aviñó, D.; Benedé, B.; Botello, B.; Cubillo, J.; Morgan, A.; Paredes, J., y Hernán, M. (2016). Promoción de la salud basada en activos: ¿cómo trabajar con esta perspectiva en intervenciones locales? *Informe SESPAS*, pp. 93-98.
- Collins W. A., y Sroufe L. A. (1999). Capacity for Intimate Relationships: A Developmental Construction. En W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 25-147). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cubillo, J.; Botello, B.; Gea, V.; March, S.; Segura, A., y Hernán, M. (2018). Activos: de los mapas al territorio. *Gaceta Sanitaria*, 32, pp. 98-102.

- Cubillo Llanes, J.; García Blanco, D.; Cofiño, R., y Hernán García, M. (agosto de 2019). Técnicas de identificación de activos para la salud. Aplicable a cada centro de salud. *FMC*, 26(7), pp. 18-26.
- Foresight Programme (2008). *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. Final project report*. Londres: The Government Office for Science.
- Hernán, M.; Morgan, A., y Mena, A. (2013). Formación en salutogénesis y activos para la salud. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Hernán García, M.; Cardo Miota, A.; Barranco Tirado, J. F.; Belda Grindley, C.; Páez Muñoz, E.; Rodríguez Gómez, S., y Lafuente Robles, N. (s. f.). *Salud comunitaria basada en activos*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública. https://www.easp.es/wp-content/uploads/dlm_uploads/2019/01/EASP_SaludComunitariaActivos-FUM-05-12-18.pdf
- Idan, O.; Braun-Lewensohn, O.; Lindström, B., y Margalit, M. (2017). Salutogenesis: Sense of Coherence in Childhood and in Families. En M. B. Mittelmark et al. (eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 107-121). Springer.
- Kretzmann, J., y McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: a path to finding and mobilising a community's assets*. Chicago: The Asset-Based Community Development Institute.
- Kelly, M.; Morgan, A.; Bonnefoy, J.; Butt, J., y Bergman, V. (2007). *The social determinants of health: developing an evidence base for political action*. Final report to the WHO Commission on the Social Determinants of Health. World Health Organization.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. Nueva York: Wiley.
- Morgan, A., y Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education*, supl 2, pp. 17-22.

- Pérez Alonso, E.; Girón, A., y Ruiz Jiménez, J. L. (2019). *Los cuidados*. Madrid: Ecologistas en Acción.
- Power, A. K. (2010). Transforming the Nation's Health: next steps in mental health promotion. *American Journal of Public Health*, 100(12), pp. 2343-2346.
- Rivera de los Santos, F; Ramos Valverde, P.; Moreno Rodríguez, C., y Hernán García, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), pp. 129-139.
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum, A. Sen (eds.), *La calidad de vida*. Tlalpan: Fondo de Cultura Económica.
- Senabre, E.; Ferran-Ferrer, N., y Perelló, J. (2018). Diseño participativo de experimentos de ciencia ciudadana. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(54), pp. 29-38.
- Sobrino Armas, C.; Hernán García, M., y Cofiño, R. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de «salud comunitaria»? Informe SESPAS 2018. *Gaceta Sanitaria*, 32, supl. 1, pp. 5-12. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.07.005>
- Tonucci, F. (2016). *Con ojos de niño*. Madrid: Losada.
- Wilkinson R. (2001). *Las desigualdades perjudican: jerarquías, salud y evolución humana*. Barcelona: Crítica.

**La entrada del
instituto es una
puerta secreta
del ministerio
del tiempo.
Jóvenes,
tecnologías
digitales y
educación.**

Rocío Anguita

A lo largo de los últimos años he venido trabajando a través de diferentes proyectos de investigación sobre los procesos de aprendizaje y construcción de identidades de las y los jóvenes a través de las tecnologías digitales y qué tienen que ver con la escuela, entendida en términos globales como sistema educativo, con el objetivo último de visualizar desafíos, aproximaciones y posibilidades de aprendizaje que acerquen estos dos polos. Lo que sigue a continuación es una versión bastante libre de mi visión de este problema que se ha visualizado de forma repentina y brutal a partir del proceso de confinamiento domiciliario que sufrimos en la primavera de 2020 con el cierre de las escuelas y el paso a los formatos más o menos digitales de la educación.

Me voy a servir de una metáfora como son las puertas de la serie de televisión *El Ministerio del Tiempo*, que permiten acceder a diferentes momentos históricos para intentar explicar cuál es la situación actual de las y los jóvenes, una vez vuelta cierta normalidad de enseñanza presencial a nuestras aulas, y algunas características del sistema educativo en el que están inmersos. Para finalizar, abordaré algunas posibilidades de conectar ambos mundos.

JÓVENES RESIDENTES EN INTERNET QUE ENTRAN AL INSTITUTO

El uso de los dispositivos digitales por parte de los jóvenes ha ido aumentando exponencialmente en los últimos diez años a la par que se han introducido los *smartphones* y las tecnologías inalámbricas y por satélite de acceso a internet se han abaratado y generalizado. Según los últimos datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), el 95% de los hogares españoles cuenta con una conexión a internet, mayoritariamente a través de banda ancha fija (fibra o cable), y una pequeña parte de las zonas rurales de banda ancha móvil (3G, 4G).

En este contexto, el uso por parte de los menores de las tecnologías

digitales también es muy alto, pues el 94'5% de niños y niñas de entre diez y quince años las utilizan de forma habitual, y mayor el uso se sitúa en la franja a partir de catorce años y en las niñas, en que llega al 99% de la población (INE, 2020). Podemos hablar del uso en diferentes dispositivos móviles y por internet, de las horas de uso y los consumos culturales que realizan, tanto para los estudios como, sobre todo, en su tiempo de ocio, en el que las tecnologías digitales son un elemento muy relevante para las y los adolescentes y jóvenes, que las usan a través del chateo y la navegación por internet, para ver series y cine en *streaming*, para las compras *online* y para jugar a videojuegos (Rodríguez y Ballesteros, 2019).

Ello hace que estas nuevas generaciones tengan una gran competencia digital en algunos aspectos, tales como una mayor independencia y autonomía, más curiosidad y capacidad de investigación, una mayor suspicacia frente a los intereses corporativos, más firmeza y definición de sus oposiciones, así como una necesidad de inmediatez. Su acceso a la información se produce sobre todo a partir de fuentes no impresas, fundamentalmente digitales, y dan prioridad a las imágenes en movimiento y a la música por encima del texto. Ello los lleva a una de sus habilidades fundamentales: se sienten más cómodos realizando tareas múltiples simultáneamente y prefieren obtener los conocimientos procesando la información de forma discontinua y no lineal (Castañeda y Camacho, 2012; Segovia *et. al.*, 2013)

No obstante, nos encontramos con una generación de niños, niñas y adolescentes grandes usuarios de internet en el campo del ocio y las relaciones sociales, pero que se muestran inmaduros en el uso racional de los recursos para otras finalidades relacionadas con el aprendizaje y la construcción de conocimientos. Esto también depende de en qué tipología de usuario se encuentren (Hernández, Ramírez-Martinell y Cassany, 2014): si son *visitantes*

digitales, es decir, las y los que entrar en la red, hacen lo que necesitan y simplemente se marchan (los menos), o si, por el contrario, son *residentes digitales*, es decir, aquellas y aquellos adolescentes que poseen cierta personalidad o identidad en la red, donde tienen su segunda residencia (a veces la primera, por los tiempos empleados y el significado que adquiere en sus vidas).

Pero lo relevante de estos usos son los procesos de apropiación que estos jóvenes hacen en términos de acompañamiento de su desarrollo y maduración, tanto como personas individuales como en sus procesos de socialización. Las y los adolescentes se mueven en un campo de imaginarios contruidos donde ellos reproducen, recrean y también construyen sus representaciones sociales e identitarias (Rodríguez Pascual, Morales Marente y Gualda, 2014). En sus relatos se identifican con personajes e ideas, comparten o experimentan situaciones, proyectan sus deseos a través de las redes sociales, móviles o internet. Los jóvenes, mediante el uso y consumo de tecnologías digitales y, en particular, a través de las redes sociales, actúan, reproducen, reinterpretan y transforman sus significados, y las convierten en potentes herramientas de consumo cultural, de manera que construyen activamente sus propias prácticas al narrar qué hacen, con quién, cuándo y dónde (Rodríguez y Ballesteros, 2019).

No obstante, estos procesos de creación y maduración de identidades digitales de las y los adolescentes no están exentos de problemáticas que se han ido planteado, tales como las de ser un espacio proclive a la creación de identidades fingidas frente a identidades «reales» o la difícil y confusa relación entre lo público y lo privado. Las investigaciones que hemos desarrollado muestran que las y los jóvenes suelen tener bastante conciencia y responsabilidad en la gestión de sus perfiles en redes sociales en sus procesos de exhibición y formas de compartir sus propias vidas e identidades (Fernández y

Gutiérrez, 2017).

Este universo simbólico de las prácticas y expresiones de las y los estudiantes no puede escapar del análisis social y político del contexto en el que se encuentran. Todos estos procesos de socialización están atravesados por los niveles socioeconómicos y culturales de las familias, su entorno cercano rural o urbano, o el género (chicas y chicos) (Gordo *et al.*, 2019).

LA PUERTA SECRETA AL SIGLO XX: CENTROS Y PROFESORADO ANALÓGICOS

El sistema educativo español ha estado condicionado por la larga historia de nuestro país y su difícil relación con el mundo de la cultura y la educación a lo largo de toda la época contemporánea. Es relevante que sepamos cómo hemos llegado hasta aquí para entender por qué nuestras escuelas y nuestro profesorado siguen viviendo en un mundo predominantemente analógico.

Tenemos que recordar que los sistemas escolares estatales fueron creados a comienzos del siglo XIX con la finalidad de ofrecer una formación mínima a los nuevos trabajadores urbanos de las incipientes revoluciones industriales en los países de Occidente y al calor de la Revolución francesa y sus nuevas exigencias de ciudadanía, eso sí, solo para los hombres. Era necesario que dichos trabajadores tuviesen unos conocimientos mínimos de lectura, escritura y cálculo en la lengua oficial de cada territorio. En nuestro país, este proceso fue mucho más lento y trabajoso que en otros países europeos debido a nuestra escasa e irregular industrialización y a nuestra peculiar historia política, lo cual se tradujo en una red de escuelas públicas muy deficientes, junto con el peso que nunca han dejado de tener las órdenes religiosas en la red de centros y la configuración del currículo. A ello se une nuestra reciente historia bajo una dictadura que consideraba la educación y la cultura como un instrumento en manos de las élites para su propio beneficio. Una parte importante de

la población adulta española actual consiguió estudiar a partir de los años setenta en ese sistema basado en un currículo muy cerrado y libresco y una pedagogía muy tradicional, y todavía hoy una parte importante del profesorado lo tiene como referencia: aprendizajes instrumentales (matemáticas e idiomas, fundamentalmente) y alfabetización tradicional (leer y escribir). No dudamos que estos aprendizajes siguen siendo necesarios, pero son a todas luces insuficientes para formar a las nuevas generaciones para vivir en los entornos digitales (Fernández Enguita y Vázquez Cupeiro, 2016).

No obstante, al menos en la teoría, se ha intentado abordar esta problemática a través de lo que se ha denominado la competencia digital, recogida en el Real decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (RD 126/2014) y que se concreta para la etapa de educación primaria en el siguiente objetivo:

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Y en el Real decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (RD 1105/2014) en el objetivo:

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de

información para, con sentido crítico,
adquirir nuevos conocimientos.
Adquirir una preparación básica
en el campo de las tecnologías,
especialmente las de la información y
la comunicación.

En ninguna de las dos etapas estos objetivos se concretan en el currículo, ni en una asignatura ni en contenidos claros en algunas de ellas, y no será por el nivel de concreción curricular que hemos tenido hasta la aparición de la nueva ley de educación en 2020, con miles de páginas de BOE y boletines oficiales autonómicos desgranando hasta el último contenido y el último estándar de aprendizaje de cada materia.

Tampoco el profesorado ha sido actualizado o tiene herramientas formativas para abordar el reto del cambio educativo. En la formación inicial del profesorado de primaria suele haber una asignatura relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, normalmente en el bloque de contenido básico de la materia Sociedad, Familia y Escuela (Orden ECI/3854/2007 y Orden ECI/3857/2007) y, por tanto, con un fuerte carácter instrumental, al estar situada en el primer curso, cuando se está iniciando la formación psicopedagógica del futuro profesorado y no es posible abordar los elementos educativos.

En la formación inicial del profesorado de educación secundaria, la situación, si cabe, es aún peor, ya que en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria se recoge una única competencia (Orden ECI/3858/2007) que no tiene reflejo en ningún contenido ni asignatura

de la formación y que se centra en el manejo de los medios digitales como herramientas de búsqueda de información:

Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

En el campo de la formación permanente es donde se está haciendo una oferta formativa más interesante, tanto en lo que respecta a las comunidades autónomas como al propio Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, pero no hay un plan organizado y sistematizado en ningún nivel del sistema de reciclaje del profesorado, ni siquiera después de todo lo que ha pasado con el confinamiento escolar en la primavera de 2020. La formación permanente sigue siendo voluntaria, según las preferencias y gustos del propio profesorado y fuera de las horas de trabajo. Solo los más convencidos se han lanzado al uso y mantenimiento de las redes informáticas en los centros en un proceso muy instrumental y sin que se cuestione realmente para qué usar las tecnologías digitales ni cómo promover los aprendizajes del alumnado con ellas.

Para completar el cuadro de los despropósitos institucionales, en los últimos treinta años la política de introducción de las TIC en el sistema educativo ha sido errática y marcada por las ofertas de las grandes multinacionales del

sector tecnológico (Anguita, Fernández y García, 2019), lo cual ha llevado a hacer inversiones millonarias en cacharrería que se ha quedado antigua en poco tiempo y que era especialmente interesante para estas grandes empresas porque introducía a la comunidad educativa en el uso de sus programas, paquetes de actividades o dispositivos. Ello ha supuesto que hoy en día pocos centros cuenten con una wifi de capacidad aceptable y menos con conexión a red por cable en las aulas más allá de la tradicional aula de informática. Y ello por no hablar de la migración que se está produciendo en el campo de los libros de texto hacia formatos digitales de los mismos contenidos y procesos que estaban en los libros de texto tradicionales, y liderado por los grandes grupos editoriales del sector.

Todo este cúmulo de elementos desemboca en que no hay un convencimiento generalizado en el sistema educativo del beneficio del uso de internet en general y menos de la web 2.0. y las redes sociales. Sigue habiendo un fuerte debate sobre el uso de los móviles en los centros educativos, tanto por el alumnado como por el profesorado, y con bastante frecuencia suelen estar prohibidos en los centros de secundaria. Además, el uso pedagógico que se hace de estas herramientas no supone la adopción de pedagogías alternativas, sino que se las utiliza para apoyar pedagogías tradicionales (Buckingham, 2008; Segovia *et al.*, 2013).

VOLVIENDO AL PRESENTE: EDUCACIÓN EXPANDIDA, INTERCONEXIÓN Y ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

En la puerta de salida hacia el presente, nos encontramos con los fuertes cambios que ha experimentado el mundo desde la aparición de las tecnologías de la información y de internet. Los últimos cuarenta años han supuesto un cambio radical en el contexto socioeconómico mundial, que ha pasado del

capitalismo de la Revolución industrial basado en la producción de bienes y servicios a un capitalismo financiero basado en el movimiento virtual de las transacciones y en la generación y manejo de información como un valor de mercado, en el que la información y el conocimiento han pasado a ser un elemento central (Castells, 2005).

En este escenario, los procesos de generación y transmisión del conocimiento se han movido de los espacios y tiempos tradicionales en un triple sentido (Martín Barbero, 2012).

Ha habido un movimiento de *descentramiento*, que saca el saber de sus dos ámbitos sagrados: los libros y la escuela, descentrando la cultura occidental de su eje letrado, y relevando al libro de su centralidad ordenadora de los saberes y de una concepción del aprendizaje caracterizada por la linealidad y secuencialización. Las formas y formatos en que se presenta la información han pasado a ser multimedia, lo cual significa que no solo se puede construir conocimiento con el lenguaje escrito, sino que ahora tenemos textos, imágenes, sonidos o gráficos en formatos integrados que facilitan la comprensión de los mensajes y los hacen más atractivos. Las tecnologías digitales también cambiaron la secuencia de las lecturas al pasar de los formatos lineales a los hipertextuales, en los que no hay una única secuencia de acceso a la información, sino que las distintas unidades o segmentos de información están entrelazados a través de nodos similares a una red.

Un segundo movimiento de *deslocalización/destemporalización* rompe con la idea de un saber confinado en instituciones donde «morar los sabios» (escuela, universidad, academias...), y de un tiempo exclusivo y único en la vida para aprender en función de la edad. Los centros escolares han sido el resultado de un proceso de institucionalización de la escolarización con un estilo rígido y cerrado, con currículos articulados horizontal y verticalmente y que generan

una singular cultura académica y escolar en el proceso de socialización y formación de los jóvenes (Dussel, 2014); centros que ahora se ven cuestionados y transformados, por tanto, al no ser ya los únicos lugares donde residen los saberes y se producen los aprendizajes, ya que el aprendizaje se torna continuo, esto es, a lo largo de toda la vida.

El tercer movimiento es de *diseminación del conocimiento*, que difumina las fronteras que separaban el conocimiento, recuperando el saber fruto de la experiencia social e insertando la información en el mundo de la experimentación y el flujo digital. Los nuevos dispositivos digitales permiten almacenar una gran cantidad de información en soportes cada vez más reducidos y accesibles desde cualquier lugar, así como una publicación y difusión de ideas exponencial y con poca o ninguna mediación a través de blogs, webs y todo tipo de espacios *online*.

A todo ello hay que añadir que diversas investigaciones internacionales ponen de manifiesto que las actividades de los jóvenes en internet y redes sociales constituyen rutas alternativas de aprendizaje y participación al aprendizaje escolar tradicional (Erstad *et al.*, 2013). Es decir, las y los adolescentes no solo residen en internet como una forma de construcción de su identidad, socialización y entretenimiento, sino que se están produciendo otros aprendizajes que el sistema educativo no tiene en cuenta ni conoce.

Los sistemas educativos, por tanto, tienen un fuerte reto por delante si quieren volver a ser espacios que promuevan el aprendizaje significativo para que las nuevas generaciones tengan herramientas de análisis de la realidad que están viviendo y que les tocará vivir y que desconocemos en su casi totalidad. Ello no significa que tengamos que cuestionar todo el aprendizaje de las competencias clásicas de lectoescritura e instrumentales, pero sí nos va a tocar contextualizarlas en otros escenarios y experiencias en los que las y los jóvenes

las están adquiriendo a través de su participación en redes sociales, juegos en línea y todo tipo de interacciones digitales. En todos esos foros, chats y redes interconectadas se genera una cultura digital en la que se configuran nuevos perfiles lingüísticos y de exposición a la escritura. Intercambiar un mensaje, compartir una fotografía y elegir un fragmento de nuestro libro o película preferida no son únicamente formas lúdicas y sin contenido; al contrario, a través de estas experiencias, las y los adolescentes aprenden conocimientos y habilidades relevantes (Cassany, 2012).

Esto nos lleva no solo a replantear el currículo escolar y lo que se enseña como conocimiento relevante, sino a un cuestionamiento más intenso del ecosistema escolar, donde, por un lado, nos hemos de replantear objetivos y competencias, así como las metodologías pedagógicas que permitan abordar los aprendizajes desde las habilidades y conocimientos que ya tiene el alumnado a través de su vivencia y uso intensivo de las tecnologías y de la construcción colaborativa, abierta y dinámica de dichos procesos. Esta idea está bien resumida en el término *educación expandida*, propuesta por el colectivo Zemos98:

Buena parte de nuestro conocimiento
y capacidades no lo obtenemos en un
aula ni contamos con un título que
lo acredite. De la constatación de esa
realidad nace el concepto de educación
expandida: la educación ya sucede,

sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales

(Freire, 2012, p. 71)

La educación expandida en el contexto de la educación formal se ha ido configurando como «una voluntad de salir, de mover los cimientos sobre los que se erige la lógica escolar» (Uribe Zapata, 2018). Como se puede comprobar, el término está relacionado con la vieja terminología de educación no formal e informal, que se usaba para delimitar campos educativos fuera de las instituciones escolares, y de aprendizaje invisible y aprendizaje ubicuo, entendidos como los aprendizajes que se realizan en contextos no educativos y con procedimientos no pensados expresamente para un proceso de enseñanza

En este escenario, es relevante el papel que juegan las tecnologías digitales y la interconexión en la que viven las y los adolescentes. El principal problema de la escuela en estos momentos no es la incorporación de cacharrería tecnológica (aunque siempre es insuficiente y precaria, como vimos más arriba), sino la formación y actualización que necesita el profesorado para desarrollar un currículo escolar, que debe tener la flexibilidad suficiente para incorporar no solo las nuevas alfabetizaciones digitales, sino también para investigar con el alumnado qué patrones de sociabilidad se establecen en esos nuevos medios, convirtiéndolos en espacios de producción y recreación cultural y política, y convirtiéndose en auténticas ecologías de aprendizaje. Como educadores debemos enseñar otras formas de ser usuarios y productores de las tecnologías digitales y los medios de comunicación de masas, haciendo posible que

todas esas producciones culturales y experiencias tecnológicas (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, *softwares*, etc.) permitan estimular y desarrollar capacidades cívicas en el alumnado para la creación de una cultura pública común (Fernández y Anguita, 2016).

La pregunta final es si seremos capaces de visualizar en nuestros centros educativos adónde y qué tiempo nos lleva cada una de las puertas de entrada y salida y si tomaremos decisiones para que el currículo escolar tenga significado en la vida de las siguientes generaciones más allá de nuestras propias limitaciones y potencialidades.

Bibliografía

- Anguita, R.; Fernández, E., y García, E. (2019). ¿Por qué no se generaliza el uso de las TIC en las escuelas? En A. De la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (eds.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?: reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 109-130). Barcelona: Octaedro.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Castañeda, L., y Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *El profesional de la información*, 21(4), pp. 354-360. <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/17350/1/2012EPI.pdf>
- Cassany, D. (2012). *En-Línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I*. Madrid: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 22(24), pp. 1-22.
- Erstad, O.; Gilje, O., y Arnseth, J.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40, pp. 89-98.
- Fernández, E., y Anguita, R. (2016). Reorganizando las fronteras del currículum entre los escenarios digitales y escolares. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), pp. 11-25.
- Fernández, E., y Gutiérrez, J. M. (2017). La socialización de los jóvenes

interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), pp. 171-190.

Fernández Enguita, M., y Vázquez Cupeiro, S. (2016). *La larga y compleja marcha del CLIP al CLIC: escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Madrid/Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel.

Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En R. Díaz y J. Freire (eds.), *Educación expandida* (pp. 67-85). Barcelona: ZEMOS98.

Gordo, A.; Rivera, J. de; Díaz, C.; García, A. (2019). *Factores de socialización digital juvenil*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3958982

Hernández, D.; Ramírez-Martinell, A., y Cassany, D. (2014). Categorizando a los usuarios de los sistemas digitales. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 44, pp. 11-126.

INE (2020). *Notas de prensa. Encuesta sobre el equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares. Año 2020*. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/notasPrensa.htm?anyo=2020>

Martín Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz y J. Freire (eds.), *Educación expandida* (pp. 103-128). Sevilla: Zemos98.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 29 de diciembre de 2007, pp. 53735-53738.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22446

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015, p. 169-546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Rodríguez, E., y Ballesteros, J.C. (2019). *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/jovenes-ocio-tic/>

Rodríguez-Pascual, I.; Morales-Marente, E., y Gualda, E. (2014). «No tenemos que enseñárselo todos a los profesores». Los derechos de acceso a la ciberrealidad y sus riesgos desde la mirada de niños y niñas. *Gazeta de Antropología* 30(1). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31437>

Segovia, B.; Mérida, R.; González, E., y Olivares, M. A. (2013). Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs. alumnado digital. El caso de Ana. *Revista*

Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECH), 43, pp. 1-12.

Uribe Zapata, Z. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora U.S.B*, 18(1), pp. 278-293. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4077/407758286020/html/index.html#B42>

Autores.

Rocío Anguita Martínez es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Granada. Es profesora titular en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Su labor docente y sus líneas de investigación se centran en las tecnologías digitales y los *mass media* en educación y su vinculación con la construcción de la ciudadanía de la infancia y los y las jóvenes. La segunda línea de trabajo tiene que ver con los estudios de género y feministas en el campo de la educación, con particular atención a la situación de las mujeres en los sistemas educativos. Twitter: @rocioanguita.

Daniel Brailovsky es doctor en Educación, licenciado en Educación Inicial, maestro de Nivel Inicial. También es docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina, donde coordina la Licenciatura en Educación Inicial con orientación en tecnologías digitales. Integra el equipo docente del Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Es profesor universitario en grado y posgrado y profesor de formación docente en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) Sara Eccleston, donde se desempeña actualmente como coordinador del Campo de Formación General (CFG). Sus libros más recientes son *Pedagogía entre paréntesis* (Buenos Aires: Noveduc, 2019) y *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín* (Buenos Aires: Noveduc, 2020). Instagram: @danibrai

Alberto Corsín Jiménez es antropólogo. Doctor en Antropología Social por la Universidad de Oxford y máster en Antropología Social por la London School of

Economics and Political Science, es investigador científico en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en Madrid. Sus áreas de investigación son la antropología de la ciencia y la tecnología y la antropología urbana, con especial interés por los diseños, métodos y prácticas experimentales de activistas y movimientos sociales. Es autor de los libros *The Urbanization of Liberation* (en prensa, en coautoría con Adolfo Estalella), *Prototyping cultures: art, science and politics in beta* (Londres/Nueva York: Routledge, 2018), *Culture and well-being* (Londres: Pluto Press, 2008) y *The Anthropology of Organisations* (Aldershot: Ashgate Publishing, 2007). Es fundador y miembro de la cooperativa de ciencia abierta Librería.

Andrea De Pascual está interesada en activar el arte+educación no solo como un espacio para el pensamiento crítico, sino como una herramienta de transformación de la práctica docente y la participación del alumnado en temas políticos, sociales y medioambientales. Es pedagoga con un Máster en Art Education por la New York University a través de una beca Fulbright y socia fundadora, junto a María Acaso, de Pedagogías Invisibles, donde realiza labores de coordinación, diseño e implementación de proyectos en formación docente, mediación cultural e investigación. Ha trabajado y colaborado en varias instituciones culturales, tales como Matadero Madrid y Brooklyn Museum, y es coautora, junto a David Lanau, del libro *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2018).

Moisés Esteban-Guitart es licenciado en Psicología y en Filosofía, y doctor en Psicología de la Educación. Actualmente es catedrático del Departamento de Psicología de la Universitat de Girona, donde dirige el Instituto de Investigación

Educativa, así como el grupo de investigación Cultura y Educación. Es promotor de la Funds of Knowledge Alliance, que reúne distintos académicos y profesionales de distintos países para fomentar procesos de justicia social en educación. Su principal línea de investigación son los procesos de personalización y contextualización educativa, vinculando escuela, familia y comunidad. Su último libro es, conjuntamente con César Coll y Edgar Iglesias, *Aprendizaje con sentido y valor personal* (Barcelona: Graó, 2020). Correo: moises.esteban@udg.edu. Twitter: @GuitartMoises.

Marina Garcés es filósofa y profesora titular de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Dirige el Máster de Filosofía para los Retos Contemporáneos. Entre sus libros podemos destacar *Un mundo común* (Barcelona: Bellaterra, 2012), *Filosofía inacabada* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015), *Fuera de clase* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2106) y *Escuela de aprendices* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020).

Rodrigo Juan García Gómez es doctor en Ciencias de la Educación, Premio Nacional de Investigación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia), miembro del Consejo Directivo de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, autor del blog «Escuelas en Red», en *El País*, y profesor de Educación Primaria y Secundaria. Ha sido profesor colaborador de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), asesor de formación y técnico de planificación en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y asesor del gabinete del Defensor del Menor. Es autor de libros, artículos e informes sobre estrategias de innovación, cambio educativo y mejora de la escuela; relaciones de poder, movimientos sociales y cambio educativo. También es director escolar y formador en actualización del profesorado.

Mariano Hernán García es doctor en Salud Pública, máster en Educación y TIC y máster en Salud Pública. Profesor honorario de Promoción de la Salud y Salud Comunitaria en la Escuela Andaluza de Salud Pública (EASP), es vocal asesor del Consejo Andaluz de Asuntos de Menores, director del Máster de Promoción de la Salud y Salud Comunitaria de la Universidad de Granada, así como profesor y cocoordinador de la especialidad de Promoción de la Salud del Europubhealth. Investiga en conexión con diversos equipos del Centro de Investigación Biomédica en Red de Epidemiología y Salud Pública en España (CIBERESP), del Instituto de Investigación Biosanitaria de Granada, y pertenece al grupo coordinador del Observatorio de Salud Comunitaria y COVID de la Alianza para la Salud Comunitaria. Ha sido director del Observatorio de la Infancia en la Junta de Andalucía; así como de Servicios de Atención Primaria de Salud del Servicio Andaluz de Salud y de centros educativos municipales. Consultor en proyectos y planes de educación y salud del Gobierno de España, de la Organización Mundial de la Salud-OPS, de comunidades autónomas y de países de la región de las Américas y el Caribe, pertenece también al consejo editorial de la revista *Gaceta Sanitaria* y de *Comunidad*, y escribe artículos y capítulos sobre los activos para la salud y la salutogénesis, internet, políticas públicas de infancia y métodos de investigación y aprendizaje. Recientemente, Edex ha publicado su libro *Internet, infancia y adolescencia: narrativas desde el modelo de activos para la salud*.

Ana Hernández Revuelta es funcionaria de carrera del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid, en la especialidad de Dibujo. Jefa de estudios del Instituto de Educación Secundaria Julio Verne

(Leganés, Madrid), es doctora en Bellas Artes (sobresaliente *cum laude* por la Universidad Complutense de Madrid, UCM), licenciada en Bellas Artes (UCM), licenciada en Psicología (UCM) y máster en Artes Plásticas Contemporáneas (UCM). Es secretaria general de la asociación Mejora tu Escuela Pública (MEP) y profesora en jornadas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), la Universidad Autónoma (UAM) y la Universidad Politécnica (UPM). También es ponente en cursos y jornadas de innovación educativa y es miembro de la Red por el Diálogo Educativo (REDE). Además de publicar artículos en revistas nacionales, fue *speaker* en el TEDx Valladolid, así como participante en exposiciones internacionales de Weeks of Arts Education (UNESCO)-International Society for Education Through Art.

Tíscar Lara es directora de Comunicación y Marketing de la Escuela de Organización Industrial. Es doctora en Periodismo y cuenta con varios posgrados. Como investigadora ha desarrollado su carrera académica como *visiting scholar* en la Universidad de Harvard en 2003 y como *special reader* en el Laboratorio New Media Lab de la Universidad de Los Ángeles en California (UCLA), en 1998-1999. Además de periodista y experta en comunicación digital, es una de las primeras mujeres españolas en abrir su blog profesional en 2004: tiscar.com. Desde sus comienzos en internet, Tíscar Lara ha enseñado Comunicación Digital y Periodismo en una decena de universidades y ha formado a cientos de profesores en competencias digitales.

Marta Malo es traductora e investigadora independiente. Ha combinado su trabajo de edición y traducción con proyectos de investigación y pedagogía popular, desarrollando prácticas de investigación-acción y de creación

colaborativa en espacios feministas, educativos y de la salud. En el marco de la escuela pública, ha promovido diferentes proyectos colaborativos en el aula, como son Amiga Robot (CEIP Manuel Núñez de Arenas), Teoría de Conjuntos (CEIP Manuel Núñez de Arenas), Conversaciones en torno a la escuela (Centro de Residencias Artísticas, Matadero Madrid), Experimenta educación. La escuela como laboratorio ciudadano (Puente de Vallecas) e Hilos Maestros. Taller de arte postal en un aula hospitalaria (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía).

Carlos Magro Trabaja como profesional independiente en el ámbito educativo. Es Presidente de la Asociación Educación Abierta. Miembro del Departamento de diseño, innovación y tecnología educativa de la Universidad Camilo José Cela. Miembro del Consejo asesor de Cuadernos de Pedagogía y miembro del grupo de investigación Conocimiento Abierto para la Acción Social CAAS (Universidad de Granada). Escribe sobre educación en el blog Co.labora.red. Ha sido Director académico del Instituto Europeo di Design, Director de innovación y Director de Comunicación, Marketing y Proyección Institucional de EOI Escuela de Organización Industrial, Director de la Oficina de Información Científica de la Fundación mi+d y responsable del Programa Ciencia y Sociedad de la Consejería de la Comunidad de Madrid. Sus intereses se centran en el impacto de la transformación digital en la educación; los procesos de cambio, mejora y transformación educativa; la cultura profesional y organizacional; el currículo escolar; y el conocimiento abierto.

Raquel Miño Puigcercós es profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación Esbrina – Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos. Ha sido investigadora visitante en la Universidad de Oslo (Noruega) y en la Fundación Omar Dengo (Costa Rica). Su actividad de investigación está relacionada con las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes entre contextos, los procesos de cambio en educación secundaria y las dinámicas de participación en redes y entornos virtuales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-4637>. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=B92GJGwAAAAJ&hl=es>. ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Puigcercos. Correo: rmino@ub.edu.

Eva Morales Gómez trabaja en el desarrollo de experiencias y producciones de conocimiento colectivo para la transformación social a través del arte+educación. Es doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Entiende todo su trabajo desde la colectividad, por ello es cofundadora de Pedagogías Invisibles, donde desarrolla labores de mediación, investigación, formación, diseño e implementación de proyectos. Destaca su labor de coordinación y mediación de la red de arte y escuela Planea en el nodo de Madrid, del programa de residencias de creadoras en escuelas Levadura, y de programas educativos sobre cómo educar en igualdad de género: «Yo, tú, él, ella... Conciencia de género en el espacio educativo», «Summerlab 2018. Pedagogías feministas: mis clases no son machistas, pero...». Ha trabajado y colaborado con instituciones culturales como el Museo Thyssen Bornemisza, la Bienal Manifesta 8, Matadero Madrid y NC-Arte Bogotá, entre otras.

Carmen Oviedo Cueva está especializada en gestión y mediación cultural; su labor gira en torno a promover procesos culturales ubicados en la intersección del arte y la educación, con una apuesta por planteamientos críticos y cuestionadores y entendiendo que detrás de toda gestión existe una pedagogía. Es diplomada en Magisterio, licenciada en Historia del Arte y cuenta con un Máster en Conservación y Exhibición de Arte Contemporáneo. Es miembro de Pedagogías Invisibles, donde desarrolla proyectos en las áreas de mediación cultural, formación y eventos y exposiciones. Ha trabajado y colaborado con instituciones culturales como el Museo Artium de Arte Contemporáneo, el Centro Cultural Montehermoso o Una Más Una. Ha comisariado exposiciones como «Sororidades Instagramer» en la Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid, o cocomisariado y coordinado la exposición y programa de actividades «Ni arte ni educación» en Matadero Madrid. Ha dado conferencias, cursos y seminarios en lugares como el Museo de Arte Contemporáneo de México, el Museo Tamayo (México), TEOR/ética (Costa Rica), Casa Caníbal, Centro Cultural Español Costa Rica, ISLA/Se Vende (Chile) o el Ministerio de Cultura de Perú.

Pablo Rivera Vargas es profesor lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación Esbrina – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos, y del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona. Ha sido académico visitante en la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos), en la Universitat Oberta de Catalunya (España) y en la Fundación Ceibal (Uruguay). Es profesor visitante en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Andrés Bello (Chile) y en la Universidad ORT (Uruguay). Su actividad investigadora se ha relacionado con políticas

públicas de inclusión digital en contextos de aprendizaje formal y no formal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9564-2596>. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=qO-2SaUAAAAJ>. ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Rivera_Vargas. Correo: pablorivera@ub.edu.

researchgate.net/profile/Pablo_Rivera_Vargas. Correo: pablorivera@ub.edu.

Sara San Gregorio es arquitecta según su título, *maker* antes de conocer la palabra y mediadora desde que trabaja en cultura y educación. Creadora y diseñadora de objetos y espacios de juego, trabaja conceptualizando y desarrollando proyectos en los que la experiencia lúdica es también una experiencia estética, creativa, compartida y libre. Aunque diferentes, los proyectos en los que trabaja Sara y los roles desde los que los lleva a cabo tienen en común las siguientes miradas y líneas de acción: 1) El diseño abierto como detonante del juego libre; 2) la cultura del juego como consideración hacia la infancia, y 3) los procesos compartidos entre la creación contemporánea y el juego no directivo. Es comisaria de La Regadera (instalaciones artísticas para ser *jugadas* por niños de cero a cinco años), Al Raso (gran acampada y celebración colectiva de la noche y la naturaleza en la ciudad) o Juguetoría (factoría de juguetes construida desde todo lo que tienen en común el juego espontáneo, el diseño abierto y la cultura libre). También es creadora de una línea de juguetes desobedientes, Menudas Piezas, y fundadora de su propio laboratorio, Ludolocum, desde el que sigue investigando el juego y los objetos que lo median tras su paso por Medialab-Prado como mediadora-investigadora.

Fernando Trujillo es profesor de la Universidad de Granada, en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Es socio fundador y asesor científico-tecnológico

en Conecta13, *spin-off* de la Universidad de Granada. Coordina el grupo de investigación Conocimiento Abierto para la Acción Social. Su último libro es *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2020). Más información en fernandotrujillo.es



