

UNED



# Diversidad, educación y políticas públicas desde un enfoque intercultural

Belén Ballesteros Velázquez  
y David Abril / Compiladores

Seminario Máster  
de Educación Intercultural 2018  
UNED

Diversidad, educación  
y políticas públicas  
desde un enfoque intercultural

SERIE:  
SEMINARIO MÁSTER DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL 2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Serie: Seminario Máster de Educación Intercultural 2018

DIVERSIDAD, EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS  
DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid,  
2018

[www.uned.es/publicaciones](http://www.uned.es/publicaciones)

© Belén Ballesteros Velásquez y David Abril/Compiladores

© Ilustración de cubierta: Víctor Suárez

Esta publicación ha sido evaluada por expertos ajenos a la universidad por el método doble ciego.

ISBN: 978-84-09-06725-1

Edición digital: febrero de 2019

## ÍNDICE

### *Introducción*

### DIVERSIDAD, EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

#### ANÁLISIS DE POLÍTICAS

Políticas lingüísticas para las lenguas indígenas de México

Políticas educativas en el Ecuador de la última década

Las bibliotecas de Melbourne como espacios multiculturales

#### ACTORES Y ESCENARIOS

La Escuela Itinerante de Paz, una apuesta transoceánica en Medellín

El proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en Getafe

Experiencias de ciudadanía activa en una escuela primaria italiana

La participación de las familias en el CEIP Carlos Cano

Las Aulas de Enlace a través de una historia de vida

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, una pedagogía freinetiana



## Introducción

*Políticas públicas desde un enfoque intercultural* es el lema utilizado en el seminario presencial del Máster Eurolatinoamericano de Educación Intercultural en el curso académico 17-18.

El tema fue propuesto, entre otras razones, con la intención de animar un debate y una nueva conceptualización de “eso” que se hace llamar “políticas públicas” y que, parece, resultaran lejanas a nuestras prácticas cotidianas; como si estuvieran en mano de otros, expertos, responsables de pensarlas, debatirlas, acordarlas. Desde esta perspectiva, nuestro rol no sería otro que el de consumidores o actores pasivos de las políticas articuladas desde fuera. De ahí, se deriva posiblemente un desinterés, acompañado de cierta desconfianza, que nos mantiene ajenos a las decisiones finalmente adoptadas.

Al asumir esta temática en el seminario quisimos darnos la oportunidad de deconstruir esta idea y reconocernos en nuestro papel activo en la articulación de políticas públicas, definidas como el compromiso y la satisfacción de servir a la gente. No es la política de los partidos, la política profesional de quien vive de ella; es la capacidad de participar en la organización y decisión del bien común, de atender a las preguntas elementales que dan sentido a nuestra vida social.

La organización misma de este seminario sería un ejemplo concreto de este enfoque de política pública, en ese nivel micro donde los detalles pequeños también cuentan y deben ser reconocidos. Si como filosofía del máster nos proponemos fomentar el intercambio, la participación, la valoración de ideas diversas, la necesidad de mezclarnos..., la planificación del seminario puede ser también un escenario para ejercer estos principios. Para ello, venimos articulando la organización mediante la formación de un equipo de trabajo en el que participan profesorado, egresados-as y estudiantes.

Juntos debatimos el tema, la estructura, las dinámicas, nuestros roles... Juntos proponemos que también el seminario sea un espacio de comunicación donde otros, otras, puedan compartir sus experiencias.

Esta publicación recoge estas experiencias compartidas, que articulamos ahora en una ponencia marco y dos ejes temáticos: políticas públicas y actores y escenarios.

En el primero de los artículos David Abril, docente en el Máster de la materia 'Gestión de Políticas Públicas', nos ofrece una panorámica del estado de la cuestión: de la relación entre educación y políticas públicas, de cómo las políticas responden a la diversidad, y de cómo aparece y se desarrolla la educación intercultural en ese marco de relaciones. Unas relaciones entre actores de la política pública que nos incluyen como docentes o investigadores y que no están exentas de las tensiones de un juego de poder en el que nuestro reto es el de la construcción de una sociedad en la que la diversidad sea el punto de partida para construir una sociedad más justa y equitativa.

Le sigue un primer bloque de aportaciones que incluye diferentes investigaciones que analizan políticas públicas concretas a diferentes escalas, teniendo en cuenta la gestión de la diversidad.

Daniel Isaac Hernández Espíndola aborda las políticas públicas lingüísticas desde un análisis comparativo de diferentes experiencias de multilingüismo, desde el caso español en relación a la lengua catalana y el tratamiento escolar e institucional del bilingüismo, pasando por otros países europeos, hasta aterrizar en el contexto mexicano, en el que estas políticas se desarrollan en el marco de la educación intercultural y bilingüe. Experiencias que van desde la voluntad política de preservar la diversidad lingüística a la promoción y normalización de las lenguas minoritarias, analizando las relaciones de poder a nivel social y político que las han hecho posibles.

Por su parte, María Clara Osejo Páez realiza un análisis crítico de las políticas educativas en el Ecuador en la última década, a partir de la institucionalización del sistema de educación intercultural en el país, y las expectativas creadas a las comunidades indígenas a partir del proceso de reinversión del Estado y la Constitución de 2008. Tanto en el caso de México como en el de Ecuador, cabe destacar por una parte la importancia del análisis de las contradicciones entre el enunciado de las políticas públicas y su imple-

mentación, y cómo esas políticas acaban transformando o no la realidad cotidiana de la gente y de las escuelas; y por otra parte, la relevancia de la participación o exclusión de los grupos indígenas como actor político en el diseño e implementación de esas políticas.

Y en las antípodas (geográficas pero no de enfoque), Inés Gil Jaurena nos propone conocer las bibliotecas públicas de Melbourne, en Australia, como propuesta de recurso público que combina una política pública que busca la inclusión social a través del reconocimiento de la multiculturalidad realmente existente en la sociedad australiana, y cómo ese reconocimiento se traslada a una propuesta de gestión de la diversidad en un espacio/recurso público como son las bibliotecas de esta emblemática ciudad australiana.

El último bloque, *actores y escenarios*, reúne ejemplos de prácticas que ejemplifican formas de incidencia sobre las políticas públicas, desde diferentes actores, y las formas en que se articula esa toma de decisiones. Iniciamos este bloque con la comunicación *La escuela itinerante de Paz. Creando Paz, una apuesta transoceánica por la construcción de cultura de paz en Medellín*, Colombia, donde la autora, María González Jiménez, nos presenta esta alianza interinstitucional, conformada por organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, de índole social y educativo, de Medellín y Barcelona, con el objetivo de contribuir a la formación de una cultura de paz duradera fortaleciendo los mecanismos sociales de resolución pacífica y transformativa de los conflictos, específicamente la mediación comunitaria. El texto da a conocer la apuesta social y política, el contexto y las bases epistemológicas de la Escuela Itinerante de Paz, así como los procesos y aprendizajes desarrollados a partir de la mediación transformativa con líderes sociales, colectivos de mujeres, organizaciones comunitarias y juveniles y población víctima del conflicto armado.

En la misma línea de la mediación se articula la segunda comunicación presentada por Araceli Párraga Sánchez y Juan Manuel Villalón, *El proyecto de intervención comunitaria intercultural en los barrios La Alhóndiga y Las Margaritas (Getafe)*. El modelo de intervención propuesto trata de impulsar procesos que favorezcan el desarrollo local y mejoren las condiciones de vida de la población, capacitando para afrontar nuevas oportunidades y retos, además de prevenir y revertir situaciones de conflictividad social en pro de la convivencia ciudadana intercultural. Para ello, propone la mediación intercultural y el desarrollo comunitario como estrategias metodológicas. El texto describe de

las líneas de actuación llevadas a cabo al cierre del año anterior.

La tercera comunicación abre un conjunto de experiencias y reflexiones en torno a políticas públicas en el aula. Empezamos con *Experiencias de ciudadanía activa desde el enfoque intercultural en una escuela primaria italiana*, presentada por Cristiana Pasqualini, quien traslada en su escuela de Verona la necesidad de convertir el proyecto educativo en un proyecto de ciudadanía y convivencia democrática. Nos presenta así la *Officinalab di Quartiere* para el desarrollo de las competencias sociales y cívicas a través del uso de herramientas de democracia activa: la asamblea semanal, la apertura a las familias y al territorio.

El mismo compromiso es abordado en la siguiente comunicación presentada por Francisco Sanz Díaz, que describe *La participación de las familias en el CEIP Carlos Cano*. El interés por ser una escuela donde la comunidad educativa pueda participar para construir una escuela para todos. Para ello, el centro hace bandera de la participación como clave educativa, desarrollando desde 2010 un plan de actuación que permite identificar propuestas de intercambio de información entre toda la comunidad, así como propuestas de mejora en las relaciones familia-escuela, mejoras en los procesos de enseñanza desde una perspectiva participativa y mejoras para fomentar la implicación en la toma de decisiones. En el transcurso del tiempo, conseguidos muchos de los objetivos planteados, se ha continuado con el interés por fortalecer la comunidad educativa facilitando espacios de reflexión y diálogo que permitan afrontar nuevos retos.

La siguiente comunicación, ofrecida por Margarita del Olmo, presenta la valoración de una política pública, *Las Aulas de Enlace, a través de una historia de vida*. Una historia única no nos permite, advierte la autora, obtener resultados representativos que puedan ser transferibles al resto de los casos. Sin embargo, considerando que todas las historias tienen su recorrido particular, ninguna de las personas que constituyen los casos observados durante el trabajo de campo lograron llegar a la universidad. Por tanto, una medida política, como es el aula de enlace, pensada como tránsito para incorporar al sistema educativo a los chicos y chicas escolarizados en otros países, fracasa en el momento en que no logra este objetivo. La historia de vida de Mariano, es la historia de la ruptura de unas primeras ilusiones académicas, la historia del acomodo a las decisiones de otras personas y, finalmente, la historia del desenganche escolar.

Por último, cierra este bloque la comunicación de Irimia Cerviño Abeledo, *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP): una pedagogía freinetiana*. La pedagogía de Freinet y sus técnicas adquieren una buena influencia en el profesorado, como así lo muestra el movimiento de renovación socio-pedagógica MECP que pretende fomentar un trabajo cooperativo, crítico e investigador. El texto aborda los principios en los que se basa la pedagogía de Freinet, la técnicas, el rol de los educadores-as, así como la organización y recursos aportados desde el propio movimiento.

En definitiva, la intención tanto del Seminario como de este libro es contribuir a despertar el interés sobre una cuestión que puede parecer colateral para nuestro trabajo como docentes o investigadores en educación intercultural, pero que es clave sobre todo en unos momentos en los que la “gran política” que condiciona nuestra acción (pero no la determina) es la política reactiva frente a la inmigración, que aborda la diversidad en general desde la incompreensión o el rechazo. Este libro es, por tanto, una invitación a no resignarnos y a actuar, en coherencia con nuestro enfoque.

I  
DIVERSIDAD, EDUCACIÓN  
Y POLÍTICAS PÚBLICAS\*

David Abril  
*UNED, Grupo Inter*

---

\* Este texto es la síntesis de la conferencia pronunciada por el autor en el Seminario del Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural celebrado en la UNED en marzo de 2018. Disponible en abierto en: <https://canal.uned.es/video/magic/17niu030og0w4wsg4wc8kgsk44sow88>

### **Algunas cuestiones previas sobre educación, política, políticas y bien común**

El precursor del llamado pensamiento complejo, Edgar Morin, dice que la política trata de lo más complejo que existe en el universo, que son los asuntos humanos. Pero que sin embargo, es en la política donde reinan las ideas más simplistas y menos fundadas (Ander Egg, 1995: 229). Una definición de política que nos invita, en primer lugar, a reconocer la importancia y el valor de la política, en unos momentos en los que no goza de su mayor prestigio. De hecho el 15M en España fue una importante demostración del cuestionamiento del sistema político y de su funcionamiento, focalizado en los mecanismos democráticos de representatividad (cosificados en los partidos y las instituciones) y en la toma de decisiones. Como también lo fueron las primaveras árabes, o el ‘*Nuit debout*’ francés, como manifestaciones sociales de hartazgo hacia la política oficial.

Ese hartazgo se manifiesta no solo en forma de movilizaciones para hacer reaccionar a los políticos, sino en el surgimiento de nuevos partidos, y en el surgimiento de nuevos populismos en Europa y en el mundo que dejan las riendas del planeta en manos de personajes como Trump o Kim Jong-un, cosa que no hace sino aumentar el nivel de incertidumbre sobre el futuro que está por venir.

Pero esa mirada a la política como algo que no va con nosotros, no debería hacernos olvidar que si hay una palabra clave en todo aquello que tiene que ver con la política, la democracia y la ciudadanía, y se nos recordaba el pasado 8 de marzo desde la movilización feminista más importante de la historia reciente, es la corresponsabilidad. En nuestro caso, corresponsabilidad entendida como compromiso con las cuestiones de la *polis*, ya que no todo lo que afecta a nuestros problemas o los de nuestra comunidad podemos delegarlo, porque la ciudadanía –al menos como la entendemos desde un enfoque de educación intercultural– debe ser activa, comprometida.

Por eso me atrevería a decir que han hecho tanto los políticos por desprestigiar la política como nosotros mismos, nosotras mismas, en el sentido que nos hemos dejado llevar por la comodidad de una democracia delegada, representativa, que de alguna forma nos ha *des-responsabilizado*. Y sin embargo hoy más que nunca cobra sentido aquella afirmación del escritor e intelectual valenciano Joan Fuster: la política o la haces, o te la hacen.

Lo mismo podríamos aplicar a la educación: como docentes, somos corresponsables de un proceso educativo en el que hay otros actores involucrados, nuestros alumnos, y un entorno con el que también se interactúa, o deberíamos interactuar, si queremos que la educación tenga sentido, y el sentido de la educación es, también, un sentido político, como defendía Paulo Freire: la educación es política porque pretende que formemos a los mejores ciudadanos y ciudadanas para la *polis*... Y las leyes de educación añaden: y que además sean personas autónomas, críticas, etc.

Convendría, no obstante, recordar que el objetivo de la política en su sentido original es la búsqueda del bien común, de la felicidad, de los miembros de la *polis* como comunidad política. Aunque en la política tal y como la conocemos esa palabra sea sustituida habitualmente por otros eufemismos algo más tangibles, o incluso se mueva por derroteros que se alejen de tan noble propósito.

Vamos a intentar ver también por qué pasa esto, pero para empezar vamos a distinguir entre “política” y “política pública”, y en inglés no solo les cambian el adjetivo, sino el sustantivo: una cosa es *politics* (la política), y otra las *public policies* (las políticas públicas). Mientras que la política suele referirse a los asuntos y a los actores, es decir, sobre todo los políticos e instituciones, involucrados en esa búsqueda del bien común, la política pública se refiere a un “plan” para conseguir un objetivo de interés público concreto. Nos interesa aquí no tanto el análisis del poder político, sino cómo ese poder es utilizado para resolver los problemas colectivos.

¿Un plan de quién? Obviamente, de los poderes públicos, del “Estado” (entendido en un sentido amplio), de las administraciones. Y para llevar a cabo esa política pública es necesario hablar de actores, de procesos, de normas y procedimientos, y de recursos. Hablemos en primer lugar del proceso, de lo que llamamos el ciclo de las políticas públicas:

Podríamos dividir el ciclo, desde que se inicia una política pública hasta



### El ciclo de las políticas públicas (Fig. 1)



que se evalúa, si fuere el caso, en dos grandes bloques. Por una parte todo lo que tiene que ver con la formulación de la política, y por otra la gestión de esa política. El primer paso lógico en la formulación de una política es la definición de un problema, y es aquí donde todo este planteamiento teórico, en cierta manera ideal, se enfrenta a una realidad cada vez más compleja por muchos motivos que ahora analizaremos, empezando por el hecho que el significado que otorguemos al término “bien común” con probabilidad será diferente incluso entre los lectores de este artículo, incluso formando parte de un grupo más o menos homogéneo de población, de clase media, involucrados en temas de educación, y probablemente con intereses homologables.

Luego, entenderemos que una cuestión “X” es un problema social o no, en función de nuestra situación, condición social, influencias... y que exista un problema social no significa ni que sea percibido así, ni que sea incluido en la agenda política gubernamental. Es a partir de la inclusión de un problema en la agenda política que empieza la formulación de esa política, en forma de plan, programa, o acciones con el objetivo de superar esa problemática, situación o necesidad, implementándolo y, cada vez más en los últimos años, evaluándolo. Y vuelta a empezar, puesto que el ciclo de las políticas públicas, no debería cerrarse en tanto que la sociedad y los conflictos que la acompañan son dinámicos.

Uno de los primeros elementos de complejidad tiene que ver con los actores. Hay tres grandes actores sobre los que se articulan no sólo las políticas públicas, sino la sociedad en su conjunto, y estos son el Estado, la sociedad civil y el mercado, que conforman un verdadero triángulo de poder, con cada uno de sus vértices con sus propias aristas y sus dinámicas de complejidad.

Como puede observarse, aunque la responsabilidad de formular, implementar y evaluar las políticas públicas es de las administraciones públicas, del “Estado”, el resto de actores no suelen quedarse de brazos cruzados, sobre todo si entendemos que la democracia también requiere de corresponsabilidad, más allá de la intencionalidad de cada uno. ¿Cómo se define un problema? Pues no sólo en base a la constatación objetiva de ese problema, sino en base a su percepción social. ¿Y cómo se percibe más o menos un problema? ¿Qué le da más o menos visibilidad?

**Actores de las políticas públicas (Fig. 2)**



Y aquí es donde empieza el juego de poder inherente a todo proceso de formulación de políticas públicas, porque es obvio que unos actores se moverán en función de unos intereses, y otros por otros intereses... Puede darse un problema social gravísimo y compartido -como el acceso a la vivienda-, pero que las políticas públicas que se implementen sean mínimas, porque existe un actor del mercado -los bancos- a quienes no les interesa que exista un programa de acción público porque puede perjudicar sus intereses

y su posición de poder en esta materia. O por el contrario, un tema que no se perciba socialmente como tal, como sucede demasiadas veces con los problemas medioambientales, y hasta que no saltan los indicadores de alarma en materia de contaminación atmosférica, no se toman medidas como la restricción en el acceso de los coches al centro de las ciudades...

Además, dentro de cada bloque (Estado, mercado, sociedad), también hay diversidad de actores. Por ejemplo en lo que respecta al Estado, están los políticos, pero también están los funcionarios, y dentro de los políticos no es lo mismo el papel que puedan jugar desde un gobierno que desde un Parlamento, al que no le tocaría implementar un programa de acción, pero puede tener mucho que decir sobre un problema o una demanda concreta, como se está viendo sobre el llamado “Pacto por la educación” en nuestro país... En estos días se celebraban unas jornadas en el Congreso de los Diputados sobre esta cuestión, y se ha creado una subcomisión parlamentaria en esta legislatura, que es un planteamiento muy diferente al del nacimiento de la LOMCE<sup>1</sup> que supuso la reacción de buena parte de los actores de la comunidad educativa en 2012 con el nacimiento del “Foro de Sevilla”<sup>2</sup>, pero que más allá de dónde lleguen los trabajos de esta subcomisión es muy diferente desde un análisis de la formulación de la política pública educativa, a la gestación del pacto educativo que viene gestándose en las Islas Baleares desde incluso antes de la aprobación de la propia LOMCE. Dejando de lado la distinción de que el primero sería un pacto estatal y el segundo autonómico, se trata en este caso de un documento que ya parte de un trabajo y una propuesta elaborada por la sociedad civil, elevada por ésta a los políticos, que crean una comisión de trabajo en el Parlamento con el objetivo de responder a la principal demanda de los colectivos que hay tras la idea de “pacto educativo”: recursos y estabilidad para el sistema educativo, de la mano de una Ley que cuente con el máximo consenso. Independientemente de cuál sea la respuesta de esos políticos, que ahora están “obligados” a hacer alguna cosa, el documento tiene un valor en sí mismo, porque gobierne quien gobierne deberá responder a una demanda que, además, va acompañada de propuestas concretas.

No obstante, quien suele elevar propuestas para que sean incluidas en la agenda política no siempre es la sociedad civil, sino actores privados, por lo general del mundo económico, que suelen tener mucho más claros sus

1 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

2 <http://www.porotrapoliticaeducativa.org> (consultado el 3/07/2018).

intereses, y como botón de muestra están los conocidos *lobbies*: entre 20.000 y 30.000 lobbistas trabajan en Bruselas por incidir en las normas que afectan al 80% de nuestras actividades cotidianas.<sup>3</sup>

Siguiendo con el juego de poder, hay que tener en cuenta que no todos en el ámbito del mercado ni en el de la sociedad civil, tienen el mismo poder o capacidad de influencia, lo que condiciona también el objeto mismo de las políticas públicas, ya que la definición del problema y su inclusión en la agenda política son claves, más allá de los recursos que se pongan sobre la mesa para hacer posible una determinada política.

### **Políticas públicas, diversidad y educación**

Si abordar cualquier política y su análisis ya tiene su complejidad, imagínense si añadimos una variable cada vez más presente en nuestras sociedades, como es la diversidad. Las políticas públicas, en el siglo pasado, el siglo XX, que fue el gran siglo del desarrollo de las políticas y los sistemas públicos, eran sobre todo políticas de desarrollo del llamado “Estado del bienestar”, políticas de redistribución de rentas, con las que se intentaba avanzar hacia el principio de igualdad recogido en la mayoría de textos constitucionales, políticas implementadas sobre todo después de la II Guerra Mundial.

Las políticas del siglo XXI, en cambio, son políticas que tienen que ver también con la identidad, en primer lugar porque el objeto de las políticas públicas, los ciudadanos y ciudadanas, son un público cada vez más diverso, y en segundo lugar porque no podemos ignorar que por mucho que el Estado pretenda tratar a todos sus ciudadanos por igual, existen situaciones de desventaja relacionadas con la diversidad.

Más allá de la burocracia, que también critica Edgar Morin (que defiende más poder público, pero a la vez una mayor y más que necesaria desburocratización), el problema viene dado por la forma en que ha sido estructurado el Estado actual, como aparato administrativo heredero directo de los Estados-nación surgidos a finales del XVIII y el XIX, en sistemas políticos con poca por no decir ninguna participación de aquellos que no fuesen hombres blancos de clase alta. Estos Estados se desarrollaron e implementaron en el pasado siglo XX sistemas que garantizaban el llamado

---

3 <http://www.elmundo.es/internacional/2014/05/13/5372683aca4741b1668b458c.html> (consultado el 3/07/2018).

“Estado del bienestar”, como el sistema de salud o el de educación, pero estaban pensados para atender a una población más o menos homogénea y localizada.

De hecho, en los Estados modernos la educación era y es considerada la principal herramienta de homogeneización de la sociedad (Feito, 2009), con el objetivo político de reproducir el sistema, y de hecho es algo que si contrastamos los datos del denominado fracaso y abandono escolar, comprobaremos cómo éste afecta sobre todo a las hijas e hijos de las clases populares, y que España pertenece al grupo de países en los que, además, la desventaja escolar de su población inmigrante es de las más elevadas de la UE. Sobra decir que la sociedad ha cambiado tanto en las últimas dos décadas, y no sólo en cuanto al aporte de la inmigración, que no son los niños y niñas y jóvenes para los que se había diseñado el sistema educativo.

Pero más allá de cómo la escuela y el sistema educativo, como política pública, han encarado la diversidad, primero deberíamos fijarnos en qué tipo de respuestas se plantean desde la política a nivel “macro” y especialmente desde los discursos políticos, el cómo se perciben y reciben a “los otros”, volviendo a la importancia de la formulación del problema en el proceso de elaboración de una política pública.

Y la respuesta política a la inmigración como alteridad más visible se divide en dos grandes bloques. Por un lado, las políticas reactivas, que son las que conforman el marco cognitivo de la Europa del siglo XXI, y así lo demuestran los discursos desacomplejadamente racistas de partidos neofascistas o xenófobos en todo el continente, y en nuestro propio país, que marcan la agenda política y se concretan en forma de políticas públicas.

La denominada economía del discurso (Zapata, 2013: 25-26) cumple aquí una función legitimadora de la política del discurso. Es decir: tener un presidente abiertamente racista y machista como Trump, legitima no sólo las controvertidas decisiones políticas que pueda tomar el gobierno de los Estados Unidos, sino las percepciones y acciones de las y los ciudadanos, es decir, que se legitiman las actitudes y comportamientos racistas y machistas de la población, con la confinación de niños y niñas mexicanos en la frontera y la separación de sus padres como uno de los más recientes y polémicos resultados de este sistema (...).<sup>4</sup>

---

4 <http://www.lavanguardia.com/internacional/20180618/45217236554/ninos-jaulas-separacion-familias-inmigrantes-eeuu.html> (Consultado el 3/07/2018).

El ejemplo más paradigmático de política pública reactiva es la política de fronteras, que se sostiene (y por eso les hablaba del marco cognitivo) sobre la subhumanización “del otro”, que es lo único que puede explicar que dejemos que sean miles las personas que mueran cada año intentando acceder por mar a la ribera norte de nuestro mar Mediterráneo, o cientos de miles permanezcan hacinados y en condiciones insalubres en decenas de campos de refugiados en las fronteras terrestres, sin contar con los mecanismos represivos subvencionados a terceros países aliados como Turquía o Marruecos, que cuentan con ventajas con la UE a cambio de su papel de policía de fronteras.

Los CIES<sup>5</sup> son también otra manifestación de puro racismo institucional, porque no merece otro calificativo el hecho de detener y retener a quienes se juegan la vida arribando en patera a nuestras costas en verdaderas prisiones (de hecho, el último habilitado, en la provincia de Málaga, a finales de 2017, es una prisión) hasta ser repatriados, cuando el propio responsable de la política de fronteras europea (FRONTEX) reconocía hace poco que más del 80% de quienes llegan a Europa podría ser beneficiarios del derecho de asilo, porque huyen de guerras, terrorismo y persecución de derechos humanos. Sin embargo en España sólo se concede un 1% de las solicitudes que se realizan. Del compromiso contraído a nivel de UE, la Unión sólo ha acogido desde 2015 y al cierre de 2017 un 10% de los refugiados a los que se comprometió, porcentaje que aún es más vergonzoso en el caso de España, con sólo 1.910 personas acogidas de las 17.337 a las que se había comprometido el gobierno.

Y esa política reactiva también llega a las aulas, en las más diversas formas, y aquí vale la pena mencionar dos ejemplos bien recientes de este mismo 2018: el primero es una noticia sobre protocolos de detección del yihadismo en las escuelas; el segundo, sobre el temario relativo a la “defensa nacional” que el gobierno de España pretendía introducir en los currículos de Educación Primaria, en los que se considera la inmigración como una de las principales amenazas a la seguridad nacional...

Afortunadamente, estas políticas conviven (y se contradicen) con otro tipo de políticas, que son las políticas proactivas, aquellas que tienen que ver con la igualdad y la ciudadanía, con un enfoque inclusivo en relación a la diversidad.

---

De hecho, es aquí que corresponde abordar las dinámicas de la diversidad y sus expresiones, y de cómo se responde a las mismas desde la política: de

5 Centros de Internamiento de Inmigrantes. [https://www.eldiario.es/desalambre/Direc-tor-Frontex-inmigracion-fronterizo-equivoca\\_0\\_382862441.html](https://www.eldiario.es/desalambre/Direc-tor-Frontex-inmigracion-fronterizo-equivoca_0_382862441.html) (Consultado el 03/07/2018).

### Las políticas reactivas también llegan a las aulas (Fig. 3)



cuál es la respuesta de la política a la diversidad.

Cabe referirnos a “viejas” y “nuevas” expresiones de diversidad, en el sentido que muchas de ellas ya existían antes del aporte de la inmigración en los últimos años, como la orientación sexual, el género, las discapacidades, la edad, la clase social, ... y de otras, relativamente nuevas, que tienen que ver con la religión, la lengua, la procedencia y, al fin y al cabo, con la diversidad cultural. Una diversidad vieja o nueva que, en general, ha sido casi invisible para el planteamiento de las grandes políticas públicas del “Estado del bienestar”.

Es interesante ver cómo interactúan estas categorías de diversidad entre ellas, y como se pueden generar nuevas formas de discriminación o de dominación, en lo que desde el feminismo se ha venido en denominar interseccionalidad, cuando por ejemplo se une la condición de mujer a la de inmigrante, a la racialización de las mujeres.

En cualquier caso, nuevas y viejas expresiones de diversidad comparten de alguna forma la incompreensión o la insuficiencia de las respuestas políticas a la diversidad, y aquí podemos referirnos a muchísimos ejemplos, desde la abundante existencia todavía hoy de barreras arquitectónicas, a sentencias judiciales sin perspectiva de género alguna, o al debate sobre el voto de los jóvenes o la participación de los niños y niñas en los consejos escolares, que

### Dinámicas la(s) diversidad(es) (Fig. 4)



siguen pensados por y organizados para adultos.

A una de las cosas que ha contribuido la inmigración es a hacer la diversidad o las diversidades más visibles, y por tanto representa una oportunidad para visibilizar también otras diversidades, otras "alteridades" y a trabajar con ellas, con el objetivo de construir una sociedad mejor. Banks (1996), por ejemplo, señala que la educación multiétnica en Estados Unidos se convirtió en educación multicultural (que aquí podríamos homologar como intercultural) cuando los grupos que se consideraban a sí mismos en los márgenes de la sociedad (particularmente mujeres y personas con discapacidades) empezaron a demandar que el currículum escolar –y otros aspectos de la escuela– cambiasen.

### De la educación intercultural a la política intercultural

El marco en el que se podrían situar los primeros programas de educación intercultural, o multicultural, en la escuela, a finales de los 90 y principios de este siglo, para dar respuesta al crecimiento de la diversidad en las aulas desde una perspectiva no asimilacionista, es el marco de las políticas "proactivas" a las que nos referíamos. Si volvemos al ciclo de las políticas públicas e intentamos reflexionar sobre cuál debió ser la definición del problema, para dar lugar a políticas y programas sobre interculturalidad en las últimas dos décadas, en educación o en otros ámbitos, sobre todo en el social, se nos



plantean cuestiones como: ¿El problema era la inmigración, o era la deficiente gestión de la diversidad en la sociedad y en la escuela?

Partiendo de la advertencia de que la educación intercultural no es educación para inmigrantes, aunque desde una lógica problema/recurso, que es la que suele darse en el imperio de las políticas públicas y las hace del todo ineficaces, muchos han visto en la educación intercultural un recurso para resolver los “problemas” que genera la diversidad en el aula.

La educación intercultural o lo que entendemos por educación intercultural dependerá del significado que se otorgue a este enfoque, que como ustedes saben es un enfoque que, siguiendo a Aguado (2003):

1. va dirigido a todas y todos, y no sólo a quienes consideramos “diferentes”
2. pretende servir a la inclusividad y la equidad en educación
3. aprovecha la diversidad como una riqueza
4. favorece los procesos de comunicación intercultural
5. reconoce los saberes de todos los alumnos y alumnas y de sus culturas
6. sirve a un paradigma de ciudadanía diferente al hegemónico, que es cada vez más excluyente porque se deja a la mitad de las ciudadanas y ciudadanos por el camino.

Aunque también hay que tener en cuenta que mucho de lo que se nos ha presentado como educación intercultural no lo era. Incluso en el ejemplo señalado antes, el protocolo sobre terrorismo mencionado aparecía en el apartado sobre “interculturalidad” de la web sobre convivencia escolar de la administración, junto con propuestas de educación antirracista, que por cierto es otra de las características –tal vez hoy más que nunca– que debería contener una propuesta de educación intercultural. Por no hablar de la fantasía que la educación intercultural o la educación en la diversidad como solución para combatir el fracaso escolar, aunque estaría bien que el sistema reconociese que en buena medida ese “fracaso” es un fracaso en la medida en que somos incapaces de reconocer y aprovechar la diversidad cultural y humana y sus múltiples maneras de saber y de aprender.

Del mismo modo que es necesaria una educación intercultural, en el sentido que defendemos aquí, es necesaria unas políticas públicas con enfoque

intercultural (Zapata-Barerro, 2009) que por su parte:

1. Sean políticas de identidad, en el sentido de que además de redistribución (que es lo que hasta ahora hacían los Estados), también haya reconocimiento, que es prácticamente una precondition para lo que estamos aquí hablando: que se considere la diversidad de actores (por ejemplo, las y los migrantes) como sujeto y no sólo como objeto de políticas.
2. Permitan gestionar el pluralismo cultural, incorporando la cultura y la diversidad de marcos de referencia, de tradiciones y de culturas diferenciadas a las políticas públicas; esto quiere decir que la cultura adquiera importancia político-normativa (no confundir con relativismo cultural).
3. Impliquen aprender a identificar y trabajar en las zonas de conflictos interculturales, los contextos en los que surgen conflictos debido a las diferencias culturales, con el objetivo de promover la cohesión, la confianza.
4. Consideren la pluridireccionalidad de las intervenciones, con el objeto de crear un contexto común compartido y una cultura pública común.
5. Planteen, como en la educación intercultural, construir una ciudadanía activa y comprometida que contribuya a transformar su realidad.

Si esto se da, el proceso de acomodación -que es como se denominan también las políticas públicas que consideran la diversidad-, el proceso de formulación e implementación de las políticas públicas se convierte también en un proceso de transformación, y existen numerosas experiencias dentro y fuera de Europa de políticas, sobre todo en el ámbito local, a nivel municipal, que plantean políticas interculturales, como la Red Europea de Ciudades Interculturales (RECI), a la que pertenecen urbes como Barcelona, Bilbao, Cartagena, Fuenlabrada, Jerez, Parla, Sabadell, Tenerife o Getafe <sup>6</sup>.

En todas ellas se implementan desde hace algunos años programas diversos de intervención, de interculturalidad, de convivencia, que son relativamente nuevos y con un nivel de evaluación todavía poco desarrollado, ya que todas

---

<sup>6</sup> La experiencia del proyecto ICI (intervención comunitaria intercultural) que se trata en este mismo libro, gestionada por CEAR en el barrio de Las Margaritas de Getafe, se enmarca en esta red de ciudades interculturales.

son experiencias de la última década, pero que comparten el denominador común de hacer de la diversidad en las ciudades un elemento enriquecedor y de aprendizaje para los y las habitantes de la ciudad. Se trata de iniciativas muy variadas y con diferentes encajes político-administrativos, que van desde el Consejo de Inmigración en Bilbao, a la “Estrategia Barcelona Antirumores” en Barcelona, o el Centro de Convivencia Intercultural en Fuenlabrada, más enfocado a los servicios de acogida, asistencia social y empleo de las familias inmigrantes.

Y es que el nivel local, a nivel de barrios, pueblos, ciudades, es mucho más resiliente al reduccionismo de la economía del discurso y a las políticas reactivas frente a la inmigración que vienen desde arriba, y es donde los conflictos cotidianos pueden ser transformados en experiencias de convivencia y mejora de la sociedad en su conjunto de la mano de la participación de todos los actores de la polis, la comunidad, en pie de igualdad.

### **Repensar la educación y la política: interculturalidad crítica y demodiversidad**

Sin embargo, tanto desde la educación como desde las políticas públicas hay otras cuestiones pendientes, si no queremos que nuestro aporte, nuestra voluntad de enfoque intercultural, sea algo más que funcional a un sistema que sigue profundizando en nuevas y viejas formas de discriminación y menosprecio a la diversidad, siguiendo a Catherine Walsh (2012).

De hecho, y a pesar de los avances, vale la pena detenerse en la definición del paradigma de ciudad intercultural del propio Consejo de Europa (2010), que reza:

*“La ciudad intercultural tiene una población diversa que incluye a personas de distintas nacionalidades, orígenes, lenguas o religiones/creencias. La mayoría de ciudadanos consideran que la diversidad es un recurso, no un problema, y aceptan que todas las culturas cambian cuando coinciden en el espacio público. Las autoridades de la ciudad abogan públicamente por el respeto por la diversidad y por una identidad plural de la ciudad. La ciudad combate activamente el prejuicio y la discriminación y garantiza la igualdad de oportunidades para todos, adaptando sus estructuras, instituciones y servicios de gobernanza a las necesidades de una población diversa, sin traicionar los principios de los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho. En asociación con la empresa, la sociedad civil y los profesionales de los servicios públicos, la Ciudad Intercultural desarrolla una serie de políticas y acciones para*

*fomentar una interacción mayor entre los diversos grupos. El alto nivel de confianza y cohesión social ayudan a prevenir los conflictos y la violencia, incrementan la efectividad de las políticas y hacen que la ciudad sea atractiva tanto para las personas como para los inversores”.*

Una definición que contrasta, por ejemplo, con el incremento de las agresiones racistas (SOS RACISMO, 2017), y de las políticas del miedo reforzadas tanto por los discursos políticos sobre la inmigración, alimentadas por los medios de comunicación y nuevas formas de racismo, como la islamofobia, que deshacen muchas veces tanto camino andado.

Walsh se refiere a la interculturalidad “relacional”, sin intencionalidad política, y habla de una interculturalidad “funcional”, que reconoce la diversidad y busca la interculturalidad como objetivo, y en la que sitúa lo que ella llama el “interculturalismo europeo”, con la Declaración de la UNESCO sobre diversidad cultural de 2005 como referente, o esta misma definición de ciudad intercultural del Consejo de Europa que acabamos de ver.

Apelamos entonces a la noción de interculturalidad crítica, con el objetivo de definir lo que Walsh denomina el problema estructural-colonial-racial, y su relación con el capitalismo de mercado, es decir: desde el contexto latinoamericano, plantea que hay que dar un paso más, si no queremos que todos estos proyectos, programas, apuestas e iniciativas interculturales, no acaben siendo algo aislado con poco impacto transformador.

Zapata-Barrero (2009) se refiere por su parte a los procesos de deconstrucción de las ideas hegemónicas sobre la diversidad, con el objetivo de construir un nuevo sentido epistemológico, que contemple lo político (impedir que la diversidad se convierta en un elemento de poder: unos sobre los otros), lo social (impedir que la diversidad o la pertenencia quede ligada a la condición social), y lo ético (favoreciendo el reconocimiento del otro y evitando toda dimensión valorativa de la diversidad en términos de bueno-malo, positivo-negativo, etc.).

Walsh plantea además que se trata de intervenir sobre la matriz de colonialidad, y coincide con Zapata-Barrero(2013), ella desde el Sur y el segundo desde el Norte, en que para que podamos hablar de una política intercultural, es necesario un giro epistemológico, en nuestra manera de pensar, que implique el reconocimiento no solo de la diversidad, sino de la diversidad de interpretaciones: no hay una única interpretación del

mundo, de los hechos, de los conflictos... y tampoco basta con abordar las estructuras sociales, políticas o económicas, sino también la epistemología, las epistemologías.

Una matriz colonial que opera:

1. a partir de un sistema de clasificación social basado en la idea de “raza”
2. desde la colonialidad del saber que representa el eurocentrismo
3. desde la colonialidad del ser (que justifica la inferiorización, la subalternización, la deshumanización...), y
4. la colonialidad cosmogónica sobre la vida y la naturaleza.

Por tanto construir interculturalidad crítica requiere transgredir, interrumpir, desmontar la matriz colonial y crear otras condiciones de poder, saber y estar y vivir que nos distancien del capitalismo, el colonialismo, el patriarcado como principales formas de dominación de unos seres humanos sobre los otros, y de su razón única.

Desde el punto de vista político, esto requiere en primer término descolonizar el Estado, en el sentido de transformarlo como estructura/institución de exclusión y dominación o, en el mejor de los casos, como reproductor de desigualdades.

Walsh pone como ejemplo la Constitución ecuatoriana de 2008 y su esfuerzo por:

1. pluralizar la ciencia y el conocimiento, considerando otras formas de saber, además de la ciencia moderna.
2. considerar la naturaleza como sujeto de derechos
3. introducir la noción de “buen vivir”, el *sumak kawsay* (en lengua quéchua) como otra concepción de dignidad humana diferente pero complementaria a la de los derechos humanos.

Podríamos añadir además la Constitución boliviana de 2009, que reconoce entre otras cosas tres tipos de democracia: la participativa, la representativa y la comunitaria, en el intento por configurar ya no sólo una propuesta política intercultural, sino un paradigma de “democracia intercultural”, y es aquí cuando resulta pertinente introducir un

concepto acuñado por Boaventura de Sousa Santos (2017), que es el de “demodiversidad”, entendida como el reconocimiento de la rica diversidad de experiencias democráticas que surgen en diferentes partes del mundo, y que van mucho más allá de nuestras limitadísimas democracias representativas.

Pero para esto, por supuesto, y volvemos al giro epistemológico, necesitamos estar dispuestas y dispuestos a aprender de estas experiencias y aprender del Sur Global, despojarnos de prejuicios colonialistas que han sobrevivido durante décadas al colonialismo histórico, no para renunciar a nuestro bagaje (aunque pienso que Europa, y en esto coincido con Boaventura, en este momento tiene poco o nada que enseñarle al mundo), sino en establecer una nueva “conversación del mundo”, que implica desaprender determinadas cosas y aprender otras, como por ejemplo, que además de los sacrosantos (y reiteradamente conculcados) Derechos Humanos, existen otras concepciones de comunidad y de dignidad humana, como el *sumak kawsay*, la *Umma*, el *Dharma* hindú o el *Ubuntu* africano, todas ellas necesarias y complementarias. Y sobre todo esto, la educación y la educación intercultural tienen mucho trabajo por hacer.

La demodiversidad implica no sólo reconocer sino redefinir y ampliar los espacios de la política, la participación y la democracia, que va mucho más allá de lo institucional. Y esta es una batalla también por el lenguaje, por la resignificación, y por aquello que entendemos en cuanto a conceptos como democracia, libertad, emancipación o igualdad que, al fin y al cabo, definen nuestras aspiraciones como humanidad.

Hemos visto que la política es una cuestión tan compleja como necesaria, y sus conexiones con la educación y las respuestas del Estado frente a la diversidad. Frente al bloqueo de sueños emancipatorios en Europa, hay todo un universo del que aprender del Sur Global y con el Sur, de las periferias del mundo y de las periferias de nuestro propio y privilegiado entorno en el que siempre ha existido y existe gente luchando por mejorar las cosas. Porque volviendo al principio, no hay política sin *polis*, y la *polis* hoy es al mismo tiempo global y local, compleja y, sobre todo, diversa.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill
- ANDER-EGG, E. (1995): *Diccionario de Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen.
- FEITO, R. (2009): “La gestión de la diversidad en el sistema educativo”. CIP-Ecosocial – Boletín ECOS n° 8, agosto–octubre 2009.
- FULLER, N. (ED.) (2002): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- GRAGLIA, J.E. (2012): *En la búsqueda del bien común. Manual de políticas públicas*. Buenos Aires : Konrad Adenauer Stiftung
- SLEETER, C. (2018): “Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing”, en *International Journal of Multicultural Education*, vol. 20 n°1.
- SOS RACISMO (2017): *Informe anual 2017 sobre el racismo en el Estado español*. Madrid: Sos Racismo.
- SOUSA SANTOS, B.Y MENDES, J.M.: *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. Madrid: Akal.
- SUBIRATS, J.; VARONE, F.; LARRUE, C. (2008): *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- VVAA (2010): *La formulacion de políticas en la OCDE: Ideas para América Latina*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda / Banco Mundial.
- (2013): *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata.
- WALSH, C. (2012): “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”, en revista *Visão Global* (Joaçaba), v. 15, n. 1-2, p. 61-74. Brasil: Editora Unoesc.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2009): “Diversidad y política pública”, en revista *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*, n° 104, p. 94-103. Madrid: FUHEM Ecosocial.
- ZAPATA-BARRERO, R.Y PINYOL, G. (2013): *Manual para el diseño de políticas interculturales*. UPF-Barcelona: GRITIM-UPF Policy Series, n° 1 [Free access: [http://www.upf.edu/gritim/\\_pdf/MANUALgritim.pdf](http://www.upf.edu/gritim/_pdf/MANUALgritim.pdf)].

**II**  
**ANÁLISIS DE POLÍTICAS**

AUTORES:

Daniel Isaac Hernández Espíndola

María Clara Osejo Páez

Inés Gil Jaurena



## ¿Y nosotros? Políticas lingüísticas para las lenguas indígenas de México desde una perspectiva intercultural y global

Daniel Isaac Hernández Espíndola  
*Master en Multilingüismo, Universida Autónoma de Barcelona.  
Estudiante de Máster Eurolatinoamericano de Educación Intercultural - UNED*

El proyecto de investigación presentado en este aporte tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de las políticas lingüísticas desarrolladas en México con relación a las lenguas indígenas con el fin de lograr un mejor entendimiento de las necesidades de los estudiantes para que estos, a su vez, puedan cumplir con las exigencias requeridas para el acceso a niveles educativos más elevados. Aunque el gobierno mexicano ha tratado de establecer diversas políticas y reformas para impulsar el uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo, todavía existe la necesidad de replantear los documentos oficiales debido a que estos aún apuntan a una asimilación sutil de los hablantes de lenguas indígenas en el sistema educativo nacional. Esto se afirma porque dichos estudiantes tendrán al español como su principal lengua de instrucción después de dejar los niveles de educación básica. Por otra parte, el interés por realizar esta investigación también emerge debido al hecho de que México está preocupado por su diversidad multicultural y multilingüe, como el artículo 4 de la Constitución mexicana expresa:

*“México tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará sus miembros un acceso efectivo a la jurisdicción del Estado ... “*

A pesar del reconocimiento oficial de las lenguas indígenas como un valor añadido a la composición nacional de México, la realidad confirma que estas lenguas están siendo relegadas en cuanto a tener una participación activa en la mayoría de los ámbitos nacionales. En este orden de ideas, es significativo mencionar que a pesar de que las políticas lingüísticas en México han abarcado la educación básica, todavía existe una brecha en la educación media, ya que los estudiantes no tienen la posibilidad de ser instruidos en sus lenguas maternas después de salir de la escuela primaria. Paradójicamente, pueden acceder a la educación superior en sus lenguas a través de la Red de Universidades Interculturales, instituciones de educación superior creadas con el objetivo de utilizar algunas de las lenguas indígenas de México como lengua vehicular.

Por lo tanto, como primer foco de atención el presente estudio analizará lo que algunas regiones europeas como Cataluña, Luxemburgo y Escocia, han llevado a cabo con el fin de promover, proteger y empoderar sus lenguas minoritarias. También se analizará el trabajo en algunos países latinoamericanos tales como Bolivia, Perú y Paraguay dentro del mismo rubro. Dentro de dichos países y regiones el ámbito educativo ha desempeñado un papel clave para que estas lenguas sean reconocidas como un factor central de la unidad nacional y el establecimiento de identidades. Diversas leyes y programas se han puesto en marcha con el fin de permitir a los hablantes de estas lenguas tener la oportunidad de asistir a la escuela y ser instruidos en el idioma que mejor satisfaga sus necesidades lingüísticas y sociales. La investigación también proporcionará un enfoque crítico con el fin de saber en qué medida la aplicación de esas políticas ha sido eficaz e intentará identificar si existen similitudes y diferencias relacionadas con el éxito o fracaso en lo que concierne a sus objetivos.

Posteriormente, la investigación se centra en analizar las medidas adoptadas por diversas instituciones gubernamentales con el fin de otorgar a las lenguas indígenas una presencia relativa en el contexto educativo mexicano. Se confrontarán las políticas lingüísticas europeas y latinoamericanas con las mexicanas a fin de encontrar puntos en común que puedan ser establecidos para entender cuáles de los paradigmas europeos podrían tener una aplicación real en México. El estudio llevará a cabo documentación y análisis relacionados con las instituciones que intervienen en la creación de las políticas lingüísticas mexicanas, prestando atención a sus

objetivos centrales con el fin de determinar si éstos se han cumplido o no y hasta qué grado.

Por último, el estudio propondrá una serie de recomendaciones que podrían ser utilizadas para reforzar las actuales políticas lingüísticas en México con el fin de dar pasos más concretos hacia la inclusión real de las lenguas indígenas, no sólo en el ámbito educativo, sino en la mayoría de las esferas nacionales. También abordará de manera objetiva el cómo se puede resolver la brecha existente en la educación media con relación a las lenguas indígenas.

Este estudio adquiere una relevancia sustancial para el grupo meta debido a la evidente necesidad de una mejor comprensión de la realidad lingüística de la población indígena en México. Además de ello, la inquietud personal del investigador surge de la premisa de que la mayoría de los estudios realizados en este campo se han llevado a cabo por investigadores extranjeros en lugar de mexicanos.

### **¿Por qué es relevante? - Algunas cuestiones teóricas**

La diversidad lingüística y cultural que existe en el mundo de hoy no se encuentra distribuida de manera uniforme en el planeta. La mayor parte de la diversidad lingüística se registra en nueve países: Papúa Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria, India, Camerún, Australia, México, República Democrática del Congo y Brasil, con cerca de 3.500 lenguas; mientras que en Europa, con 46 países, se hablan tan solo 230 idiomas (Skutnabb-Kangas, 2000).

A pesar de lo mencionado anteriormente, es importante señalar que algunas regiones europeas han sentado un importante precedente al establecer políticas lingüísticas que han permitido que las lenguas minoritarias estén facultadas, protegidas y distribuidas en sus territorios. Centrándose en el contexto educacional, dichas regiones han logrado que los hablantes de lenguas minoritarias sean alfabetizados en su lengua materna desde los primeros años de escolarización. Muchas de estas medidas han demostrado tener éxito en diversos aspectos, en consecuencia el uso de estas lenguas se ha normalizado y en algunos casos también ha logrado el reconocimiento oficial que alcanza los niveles educativos posteriores a la escolarización básica. Aunque no todas las políticas han logrado un éxito completo, las instituciones involucradas han continuado trabajando en la mejora de sus contenidos con el objetivo de lograr un efecto más amplio. Sin duda, muchos países, incluido

México, pueden aprender valiosas lecciones de esas experiencias.

Cataluña es un ejemplo importante de la aplicación de políticas lingüísticas. El catalán se estandarizó mediante la promulgación de ciertos decretos en 1913 y la publicación de una gramática en 1918. Durante los primeros años del siglo XX, Cataluña recuperó cierto poder político en España y durante la Segunda República (1931-1939) al catalán se le restableció a su estatus oficial. Sin embargo, la Guerra Civil española puso fin al renacimiento del catalán cuyo uso público fue prohibido una vez más. Tras la caída del régimen dictatorial en 1975 y la restauración de la democracia, el veto desapareció y el catalán es ahora una lengua oficial que se utiliza en la política, la educación y los medios de comunicación (Pujol, 2013). Actualmente, según la Dirección General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya existen tres objetivos principales con respecto a esta cuestión:

*“1) la cohesión social; 2) la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de Cataluña y 3) el suministro de los elementos necesarios para que cualquier persona que quiera aprender catalán sea capaz de hacerlo de la mejor manera posible.”*

Un modelo completo de enseñanza en catalán desde los primeros años de escuela ha acompañado estas acciones, y con ello se pretende garantizar que todos los estudiantes sean capaces de dominar el catalán, tanto escrito como de forma oral, una vez que terminan su educación obligatoria.

El Gobierno de Cataluña ha dejado claro que el cumplimiento de estos objetivos se ha de conseguir por medio de dos planes de acción principales: “por un lado, la dinamización del uso social de la lengua, y, por otro lado, la construcción de potentes instrumentos de ingeniería lingüística que faciliten el aprendizaje del catalán a través de métodos diferentes” (Joan i Marí, 2009: 43). Sin embargo, se argumenta que Cataluña puede que tienda a priorizar una “cultura de monoglosia dejando de lado cuestiones importantes, tales como el acceso de todos los niños, incluidos los migrantes, tanto a los idiomas locales como a los idiomas globales que requieren para su éxito educativo y profesional” (Weber 2014: 178).

Luxemburgo es otro caso interesante a este respecto. Este país multilingüe, el cual ostenta tres idiomas oficiales (luxemburgués, alemán y francés), ha tratado de proporcionar a todos ellos el estatus apropiado en relación con

la instrucción formal en las escuelas. Algunas medidas ya se han tomado en este rubro, tales como las políticas lingüísticas en educación puestas en marcha durante la década de 1990. Dichas políticas se encuentran relacionadas con el énfasis del luxemburgués en preescolar junto con la supresión del francés en ese mismo nivel. Sin embargo, aunque la idea de proporcionar al luxemburgués el estatus de lengua principal durante la escolarización temprana parece ser una excelente idea, también se percibe que la razón de ser de esta política pudiera tener fundamentos asimilacionistas concernientes a los niños provenientes de otros países, que de hecho representan un porcentaje importante de estudiantes en el país (Weber, 2014). Aún así, no se puede negar que Luxemburgo es un buen ejemplo de una “política lingüística explícita para el entorno educativo”. La necesidad ahora apunta a la “documentación de iniciativas innovadoras en el campo de la diversidad lingüística y cultural mediante la combinación de diversas metodologías con el fin de fomentar un mayor grado de cohesión social” (Ehrhart, 2014: 82).

Escocia también se ha ocupado de sus políticas lingüísticas en los últimos años. La política publicada en 2015 es una respuesta a un plan de acción por parte del gobierno escocés adoptado en 2011, en el que se acordó desarrollar una política lingüística nacional centrada en apoyar al idioma escocés para su uso en el ámbito educativo. Entre los principales objetivos de la política recién creada se busca mejorar el estatus del escocés en la vida pública, para estimular la adquisición, uso y desarrollo de dicha lengua en la educación, los medios de comunicación, la literatura y las artes. (The Scottish Government, 2015). Dentro del ámbito europeo también podríamos prestar atención a otras regiones y países tales como Irlanda, Bélgica y la región de Frisia de los Países Bajos con el fin de contrastar y comparar las características de sus políticas lingüísticas a su alcance en el contexto educativo (Reavey y Harrington, 2011; Karra, 2007; Hilton, 2013).

América Latina presenta escenarios diferentes como notamos al analizar el trabajo de algunos actores gubernamentales y sociales enfocado en dar a las lenguas indígenas una presencia importante en esta región del mundo. Bolivia, por ejemplo, en su nueva Constitución promulgada en 2009 da el estatus oficial, junto al español, a las 36 lenguas indígenas que se hablan en el país. Esto sucedió después de dar atención a una iniciativa impulsada por varios grupos indígenas que floreció en la forma de reconocimiento nacional para las lenguas (Howard, 2007). Perú, por su parte, ha creado el “Programa

Nacional de Lenguas y Culturas” que no sólo busca ayudar a que las lenguas indígenas sean utilizadas en todos los niveles educativos, sino que va más allá mediante la promoción del valor y el uso de dichas lenguas, además de propiciar su aprendizaje entre los estudiantes no indígenas. El programa también propone acciones encaminadas a mejorar las prácticas pedagógicas que influyen en las actitudes lingüísticas de la población (UNESCO, 2005). Un enfoque más singular se ha dado a las políticas lingüísticas en Paraguay, un país que ha alcanzado un funcionamiento bilingüe en casi todas las esferas de la sociedad nacional, otorgando al Guaraní el mismo estatus que el español en el gobierno, la educación y los medios de comunicación. Actualmente el país cuenta con un Secretaría de Políticas Lingüísticas a cargo de supervisar el cumplimiento de diversas disposiciones gubernamentales como la Ley de Idiomas 2013, que describe en detalle cómo son consideradas las dos lenguas en el ámbito nacional (Secretaría de Políticas Lingüísticas, 2013).

En otro orden de ideas, es digno de notar que a pesar de la multiculturalidad y multilingüismo que convergen en México, sigue existiendo una disminución en el uso de las lenguas indígenas. Por esta razón, el país continúa trabajando en políticas que promuevan la revitalización, fortalecimiento y desarrollo de estas lenguas, principalmente en el terreno de la educación. Es necesario señalar que el paisaje lingüístico de la nación es uno intrincado y se percibe dicha característica al consultar, por ejemplo, el “Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas” publicado a principios de 2008, que proporciona información sobre la diversidad de las 11 familias lingüísticas presentes en México, así como de los 68 grupos y 364 variantes lingüísticas. Como este documento, han habido intentos sinceros para proporcionar a estas lenguas los elementos necesarios para ser reconocidas no sólo como una característica de la riqueza cultural del país, sino también como uno de los medios más importantes que los hablantes de estas lenguas tienen para acceder a la educación, el reconocimiento social y a una participación activa en otras esferas de la actividad nacional.

Con la creación de la “Educación Bilingüe y Bicultural” para la escuela básica en la década de 1970, México comenzó a explorar la creación de políticas lingüísticas que trataban de dar a los estudiantes la oportunidad de recibir instrucción en su propia lengua. Sin embargo, los responsables de la implementación de la educación bilingüe-bicultural no tuvieron el tiempo

que los programas académicos requerían porque tuvieron que trabajar bajo presiones políticas que exigían la publicación de textos en lenguas indígenas a muy corto plazo, sea que estas fueran manuales de enseñanza o traducciones de las disposiciones gubernamentales, con el fin de ofrecer evidencia tangible del éxito del proyecto. Se pidió a los colaboradores indígenas la producción acelerada de todo tipo de publicaciones bilingües bajo la suposición errónea de que el hecho de ser hablantes nativos era suficiente para describir e implementar los procesos de normalización de sus lenguas (Pellicer, 1997).

Más tarde, con la creación de diferentes instancias gubernamentales, tales como la “Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe” y el “Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI)” México ha continuado en los esfuerzos por crear y poner en marcha políticas que otorguen a las lenguas indígenas un estatus más elevado y estable. El entorno educativo ha sido su campo de acción principal; sin embargo, la cuestión sigue inmersa en un marco de conceptos básicos e imprecisiones asociadas a las declaraciones políticas que han demostrado que la revitalización y el empoderamiento de una lengua no están garantizados tan solo por los decretos de reconocimiento nacional o internacional, ni siquiera con el otorgamiento de carácter oficial (Rockwell et al., 1989).

Al analizar los estudios relacionados con la política lingüística en México se puede notar que los investigadores han mostrado un mayor interés en la metodología de enseñanza de lenguas y la lengua como asignatura misma, en lugar de prestar atención a sus usos y funciones sociales en educación. De hecho, a pesar de que algunas de las investigaciones propician reflexión acerca de la lengua y centran su atención en los aspectos lingüísticos, la escritura y la enseñanza, no toman en cuenta los aspectos culturales e interculturales necesarios para el desarrollo de la planificación y las políticas lingüísticas. Por otra parte, parece que tampoco se tiene en cuenta la relación entre la lengua oral y la escrita desde la perspectiva de la alfabetización y el desarrollo de la lengua materna de los niños bilingües en situaciones de aprendizaje escolar (Rebolledo y Miguez, 2013). Se puede percibir que las políticas lingüísticas en México aún no están plenamente comprometidas con el fortalecimiento de las lenguas indígenas en el marco de la educación, algunos estudiosos incluso consideran que todavía existe una asimilación sutil de los hablantes de lenguas indígenas en el sistema educativo nacional (UNESCO, 2005).

## **Metodología**

La investigación en política y planificación lingüística es una cuestión que sigue desarrollándose actualmente debido a que se considera un área del conocimiento interdisciplinaria que requiere un uso y entendimiento de múltiples metodologías que permitan explorar cuestiones tan diversas como el estatus de las lenguas, la identidad lingüística, usos de la lengua, y otros temas que se encuadran dentro del ámbito de la investigación sociolingüística (Ricento, 2006). De este modo, los investigadores que se dedican a la política lingüística muchas veces han de volverse conocedores en otros campos que se encuentran fuera de su disciplina de especialidad, campos tales como antropología, teoría y ciencias políticas, economía, teoría social y áreas del conocimiento relacionadas.

Así, quienes deseen indagar dentro del ámbito de la política lingüística deberán tener objetivos estratégicos muy claros desde los cuales formular sus preguntas de investigación. En muchas ocasiones dichos objetivos estarán fuertemente influenciados por las teorías y las propias creencias que el investigador tiene sobre el tema en cuestión. En consecuencia, las herramientas metodológicas que se utilizarán también serán influenciadas, o incluso determinadas, por las teorías que él/ella tenga sobre los “objetos” de investigación, los cuales se someterán a escrutinio enfocándose en las “propiedades” o características particulares que dichos objetos posean y las relaciones existentes que el investigador crea que son las que se deben investigar debido a la importancia que tienen desde su propia perspectiva. Esto quiere decir que sin importar los métodos seleccionados, al final, toda investigación efectuada dentro del ámbito de las ciencias sociales, y en este caso dentro del marco de las políticas lingüísticas, será interpretativa per se y a pesar de nuestras mejores intenciones y esfuerzos por lograr objetividad, neutralidad o validez mediante la selección cuidadosa de los métodos de investigación, como investigadores de ciencias sociales siempre seremos interpretes de fenómenos complejos que escapan a nuestra habilidad para entenderlos y definirlos de manera contundente (Ricento, 2015)

Actualmente existen numerosos métodos utilizados en la investigación sobre políticas lingüísticas a partir de los cuales se pueden obtener diferentes tipos de datos que sirvan a su propósito inquisitivo. Desde cuestionarios, censos y estadísticas demográficas, corpus lingüísticos, entrevistas, documentos legales sobre políticas, observaciones y acción participativa hasta un espectro



más analítico que incluye investigación etnográfica, sociolingüística y análisis del discurso, todos ellos con sus múltiples variantes.

Teniendo presente lo anterior, de manera holística esta investigación se encuadra dentro del enfoque cualitativo crítico ya que dicha metodología aboga por una noción fenomenológica, inductiva, orientada al proceso. Es decir, lo que se pretende es entender e interpretar las reacciones de determinado grupo social en su contexto cotidiano tratando de evitar, a la vez, su fragmentación o aislamiento. La presente investigación está orientada en cierto modo a descubrir características de las políticas lingüísticas analizadas para su posterior aplicación en un nuevo contexto, por lo tanto, su diseño es flexible porque se intentará tomar decisiones durante el desarrollo de la misma. Dentro de este enfoque, los criterios de calidad para dotar al estudio de una mayor credibilidad y validez serán en muchos casos la triangulación, proceso que necesita de varias fuentes donde ocurra el foco de estudio, así como el análisis y la discusión posterior.

Se ha elegido a la investigación cualitativa crítica como marco metodológico global de este estudio ya que implica el análisis tanto de la acción como de la motivación e intenta comprender lo que se hace y por qué se hace. Esta metodología se considera adecuada para alcanzar los objetivos de nuestra investigación ya que se centra en revelar y criticar los postulados sociales, culturales y psicológicos que tienen como fin empoderar a las personas y facilitar el cambio. Su enfoque también confronta la distribución de poder actual y el status quo. Las preguntas de investigación incluidas en la investigación cualitativa crítica envuelven el cómo las estructuras de poder pueden servir a los intereses de algunos grupos e ignorar a otros, y cómo la verdad y el conocimiento se construyen paralelamente a dichas estructuras (Merriam, 2002).

Asimismo, la investigación cualitativa crítica sirve para examinar las políticas e instituciones detonantes de acciones de cambio con el fin de reducir las condiciones de poder desequilibradas. Este tipo de estudios a menudo confronta orientaciones modernistas de investigación mediante el uso de teorías y prácticas sociales que surgen de preguntas como:

*“¿A quién/qué se escucha? ¿Quién/qué es silenciado? ¿A quién/qué se privilegia? ¿A quién/qué se descalifica? ¿Cómo se crean las formas de inclusión/exclusión? ¿Cómo son construidas y gestionadas las relaciones de*

*poder? ¿Cómo se entrelazan las diversas formas de privilegio y opresión para impactar las posibilidades de vida de diversos individuos y grupos? ¿Cómo pueden los múltiples saberes intervenir en la investigación? ¿Cómo puede ser socialmente justa la investigación?”(Steinberg y Cannella, 2012: 396)*

En este orden de ideas, actuar dentro del marco de la metodología cualitativa crítica significa valorar el contexto, las personas, sus referentes, y considerar todo aquello que contribuya a alcanzar el objetivo de la investigación y que, por tanto, sea digno de ser estudiado. Además, el considerar a los sujetos u objetos de estudio como partes de un conjunto ayuda a comprender de mejor manera la realidad que se investiga.

Además del enfoque global de un estudio cualitativo crítico, la investigación también cuenta con el soporte de diversos supuestos metodológicos que se complementan entre sí para generar información suficiente sobre las políticas lingüísticas analizadas y la propuesta que se pretende generar. Dentro de las metodologías utilizadas para nuestra recolección de información y análisis contamos con: investigación etnográfica, investigación narrativa, análisis histórico- estructural y el paradigma heurístico en sociolingüística relacionado con los llamados “puntos metodológicos óptimos” (Hornberger, 2015).

Con relación al aspecto etnográfico podemos decir que se incluye dentro de los métodos de investigación debido a que contribuye a determinar los fenómenos que se generan en la interacción entre personas a causa de la política lingüística. Por lo que, dentro de este ámbito, el principal foco de estudio será la interpretación cultural en su acepción más cercana. La palabra “etnografía” proviene de las voces griegas ethnos (gente) y grapho (escribir) por lo que literalmente significa “escribir acerca de la gente.” De este modo, un principio central de la investigación etnográfica es tener al investigador como el instrumento principal de investigación, no como si fuera una herramienta, sino en el sentido de que está ahí presente, en persona, como aprendiz y como intérprete de las experiencias de las personas. Así, una investigación que incluya un corte etnográfico intentará recoger y responder lo más honestamente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de una unidad social establecida y determinar los “significados” que las personas construyen en la práctica social (McCarty, 2015). Para los investigadores que realizan estudios etnográficos relacionados con política y planificación lingüísticas, el uso de esta metodología conlleva una visión de

la política como un proceso situado socioculturalmente que permite analizar las prácticas, ideologías, actitudes y mecanismos que influyen las elecciones lingüísticas de las personas de forma generalizada en la vida diaria

Los procesos de investigación etnográfica, en muchas ocasiones involucran artefactos culturales convencionalmente asociados con políticas en general, a saber: declaraciones oficiales, regulaciones y leyes. Sin embargo, los investigadores en este rubro también se interesan por investigar procesos de políticas implícitas tales como la manera en que las personas adaptan, resisten y aplican la política de manera inconsciente en la práctica social cotidiana. Es por ello que Wolcott (2008:48-50) se refiere a este tipo de metodología como “una manera de ver.” En este sentido, la investigación implica experimentar a través de observación participativa y no participativa, indagar a través de entrevistas formales y no formales y examinar a través del análisis de documentos y constructos culturales. Esto es precisamente lo que nuestra investigación pretende realizar, en un primer momento con las políticas lingüísticas de las regiones europeas y latinoamericanas para después dar paso al contexto mexicano y finalmente producir un marco de referencia.

La investigación narrativa es otro de los supuestos metodológicos utilizados durante el estudio, puesto que dicho enfoque permite examinar con mayor profundidad la manera en que los participantes experimentan el mundo, debido a que considera que los seres humanos somos, individual o colectivamente, relatores de historias (Connelly & Clandinin, 1990). Entrevistas semi-estructuradas se utilizan como uno de los instrumentos principales para la recolección de datos concernientes a la creación, desarrollo y alcance de las políticas lingüísticas, ya que se desea obtener un entendimiento completo la contribución de los participantes en el desarrollo de las políticas desde diferentes perspectivas, ya sea como generadores, árbitro o receptores de las mismas. En un principio se proyecta llevar a cabo entrevistas con personal encargado de las instituciones que elaboran y ejecutan las políticas lingüísticas, personal académico e investigador que haya colaborado en la creación de las mismas, profesores que trabajen bajo la influencia de las políticas lingüísticas en sus escuelas así como alumnos de educación superior a quienes las políticas afecten de manera directa. Con ello se busca conocer sus percepciones relacionadas con la temática que ésta investigación abarca haciendo que sus voces fluyan y sean escuchadas. Es por ello que las entrevistas presentan la mejor opción para lograr los objetivos

antes planteados, justo como Estenberg (2002:81) explica:

*“Las entrevistas semi-estructuradas son mucho menos rígidas que las entrevistas estructuradas. La meta de este instrumento es explorar un tema de manera mas abierta y permitir a los entrevistados expresar sus opiniones e ideas en sus propias palabras. Aunque el investigador comienza la entrevista con algunas ideas básicas acerca de lo que la entrevista abarcará, son las respuestas del entrevistado las que moldean el orden y la estructura de la entrevista. Cada entrevista está hecha a la medida de los participantes, por así decirlo.”*

Las entrevistas semi-estructuradas, permiten un intercambio mucho más libre entre el entrevistador y el entrevistado. En este tipo de entrevistas, el investigador necesita escuchar cuidadosamente las respuestas de los participantes y seguir su dirección. Algunos especialistas señalan que estas entrevistas son especialmente útiles cuando se trabaja con grupos minoritarios, ocultos o marginados (Mishler, 1991).

Para el uso del instrumento se diseña una guía de entrevista, la cual incluye preguntas que se agruparán en categorías referentes a la creación y desarrollo de la política analizada, su puesta en marcha, los beneficios obtenidos, el grado de éxito alcanzado y las constricciones de la misma. Se utiliza el sistema de “código abierto” (open-coding) para el análisis de los datos. Este sistema envuelve, como indican Strauss & Corbin (1990:61): “desglosar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar información.” Con base en ello, se diseña un organizador gráfico en el que se incluyeron las categorías señaladas en la guía de entrevista. Posteriormente, al realizar el análisis detallado de las transcripciones de entrevistas, es posible que se identifiquen algunas otras categorías que puedan ser añadidas posteriormente dependiendo de las contribuciones de los participantes.

Posteriormente se utilizarán extractos seleccionados que afiancen o indiquen puntos comunes dentro de cada una de las categorías. Dicho proceso se lleva a cabo con base en la “perspectiva categoría-contenido” (categorical-content perspective) esbozada por Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber (1998:112, 113) quienes acertadamente la dividen en cuatro etapas: “1) selección del subtexto, 2) definición de las categorías de contenido, 3) clasificación del material dentro de las categorías, y 4) formulación de conclusiones a partir de los resultados”. A continuación se efectúa un análisis contrastivo. Acerca de ello, Strauss y Corbin (1994:61) comentan que:

*“El sistema de código abierto, aunque esta guiado por una serie de procesos estructurados, es en esencia fundamentalmente interpretativo y está basado en teorías sobre las cuales los investigadores deben incluir las perspectivas y voces de los participantes. Siguiendo dicho principio, el proceso de interpretación comienza únicamente cuando el investigador ha caído en la cuenta de que el estudio narrativo es el estudio de la manera en como los seres humanos experimentan el mundo.”*

En otras palabras, la vida de la gente está cimentada en experiencias; así que al tomar en cuenta el objetivo de la investigación narrativa, y con base en lo obtenido mediante el análisis de información algunos resultados e historias de sumo interés se pueden llegar a conocer.

Es importante que los aspectos principales de la investigación cualitativa crítica no se pierdan de vista tales como el no conformarse sólo con una fuente de información, sino buscar otras que permitan apreciar los datos desde diferentes ángulos y posturas. De esta manera, la investigación se enriquece, lo que a su vez nos ayuda en la construcción del conocimiento. Es en este sentido que “en la investigación cualitativa lo que se espera es una “descripción densa”, una “comprensión experiencial” y “múltiples realidades”, en las que el investigador no descubra sino que construya el conocimiento” (Hornberger, 2015).

En el caso del análisis documental de las políticas lingüísticas tomamos como eje de acción la investigación histórico-estructural. Este tipo de metodología busca entender como los individuos y los grupos sociales son coaccionados en lo relacionado con la adquisición, pérdida y patrones de uso lingüísticos aplicados por poderosas fuerzas externas las cuales controlan el proceso de creación de las políticas. Consideramos muy apropiado este tipo de análisis al momento de desglosar el contenido de los documentos oficiales que formaran parte del corpus de políticas lingüísticas de este estudio ya que esta metodología tiene como objetivo descubrir los factores históricos y estructurales que han llevado a la creación de dichas políticas y planes, y que posiblemente estén perpetuando sistemas de inequidad.

Tal como su nombre lo indica, este tipo de investigación se enfoca en dos tipos de factores. Por un lado, los factores “históricos” que muy posiblemente van a variar de forma considerable de un contexto a otro pero siempre tendrán en común el prestar atención a las fuentes históricas que describen

los costos y beneficios de los patrones lingüísticos que sigue determinada sociedad y que los diferentes grupos sociales dentro de esa misma sociedad experimentan. También abarcan las posibles explicaciones históricas para los procesos de planificación lingüística, la composición de las instituciones o agencias encargadas de la planificación lingüística, los intereses que dichas organizaciones o instituciones representan y los efectos que las políticas llegan a tener como consecuencia de esos procesos de planificación (Tollefson, 2011). Un claro ejemplo de ello es el colonialismo, un factor central en los contextos postcoloniales donde el estatus de las lenguas puede explicarse haciendo referencia a la historia colonial de las políticas lingüísticas de esas regiones donde son evidentes algunas desigualdades asociadas al factor histórico de la colonización. Algunos otros ejemplos de procesos históricos que permiten examinar el desarrollo de las políticas lingüísticas en diversas regiones del mundo son: la globalización (con relación a la diseminación de lenguas francas de uso internacional como el inglés), el auge del activismo y políticas gubernamentales de y para los pueblos indígenas a nivel nacional, y los movimientos internacionales de derechos humanos.

Por otro lado tenemos los factores “estructurales” que son conceptualizados de diversas maneras dependiendo del marco ideológico que tengan la investigación y el investigador. Dentro de estos factores el foco se centra normalmente en asuntos que tienen que ver con la clase socioeconómica teniendo a las políticas lingüísticas como un mecanismo mediante el cual el poder basado en la clase social y las desigualdades que esto conlleva siguen perpetuándose. Otros factores estructurales que también se consideran tienen que ver con la raza, etnicidad, género, prácticas y formas institucionales, la toma de decisiones y el papel que juega la lengua en la política social (Tollefson, 2011). Estas diversas perspectivas tienen en común el brindar atención a las relaciones de poder enfocándose en cómo dichos factores contribuyen a políticas y prácticas lingüísticas que sustentan desigualdades sociales, económicas y políticas.

Aunado a lo anterior también hemos de considerar lo que Hornberger (2015) ha denominado “methodological rich points” (puntos metodológicos óptimos) que se presentan como algo novedoso en el estudio de las políticas lingüísticas y que también ayudan a determinar el tipo o tipos de metodología que se pueden usar en el estudio. Estos puntos metodológicos se agrupan en binomios que guardan estrecha relación entre sí, los cuales son:

**Colaboración** – representación: tiene que ver con el investigador siendo parte de la investigación interaccionando con los destinatarios de la política lingüística o si por otro lado solo investiga desde fuera sin necesidad de interacción y solo representa lo que ve en su investigación.

**Contextualización** – autoridad: como su nombre indica, tiene que ver con tener al contexto como un elemento crucial de la investigación, para analizar, interpretar y generalizar los resultados. Por otro lado, autoridad se refiere a la autoridad del investigador sobre la interpretación de datos, su derecho a afirmar que lo que ha encontrado es fruto de la investigación propia.

**Tipicidad** – heterogeneidad: este punto se relaciona con que tan único o común es el caso estudiado y cómo se diferencia de otras políticas lingüísticas tanto en su estructura interna como en los efectos producidos por su aplicación.

**Suficiencia** – inferencia: está relacionado con la cantidad de información que se obtiene del análisis de la política lingüística, que los datos sean suficientes para poder emitir un análisis apropiado y que a la vez permitan el suficiente rango de acción para que el investigador infiera la relación que existe entre la teoría y los datos obtenidos.

**Transferencia** – particularidad: apunta al hecho de que un buen estudio de políticas lingüísticas no solo tenga resultados y aplicación el contexto en el que se realiza sino que pueda ser transferido a cualquier contexto donde también pueda ser de utilidad.

### **Desarrollo del proyecto**

Nuestro estudio presenta fases diversas. En primer lugar se realiza el análisis de los documentos oficiales y gubernamentales que tengan que ver con las políticas lingüísticas. Utilizando la metodología histórico-estructural y los puntos metodológicos óptimos mencionados anteriormente. Realizamos este análisis e interpretación de documentos y legislaciones gubernamentales ayudándonos no sólo de los documentos oficiales emitidos por el gobierno sino también los documentos y estatutos existentes que provengan de las instituciones a cargo de la política lingüística. Esta primera fase se realiza con las políticas lingüísticas de los seis países y regiones elegidos para el estudio.

Una parte importante del estudio y que se presenta como una posible

innovación a lo existente en el campo de políticas lingüísticas es la clasificación de éstas según el momento y modo de aplicación en el que se encuentran. Así, podríamos decir que por ejemplo Escocia y Bolivia tienen políticas lingüísticas en un estadio inicial porque son de muy reciente creación y aun se están preparando para asumir su aplicación creando nuevos organismos gubernamentales y legislaciones. Por otro lado, Luxemburgo y Perú se encontrarían en un estadio intermedio puesto que ya han avanzado del proceso inicial de legislación constitucional a la creación de leyes específicas destinadas a su política lingüística y a nuevos paradigmas educacionales influenciados por estas nuevas legislaciones que ya se han puesto en marcha. Finalmente, Cataluña y Paraguay se presentan en un estadio avanzado puesto que la política lingüística ha llegado a un punto de normalización lingüística, funcionamiento social bilingüe y las instituciones creadas para dicho fin han estado funcionando ya por varios años.

La segunda fase del estudio también incluirá análisis interpretativo de las políticas lingüísticas, pero, en este caso de México. Se analizará todo lo que se ha trabajado en el país concerniente a las políticas lingüísticas para las lenguas indígenas y entonces se creará un marco de referencia antropológico y legal para ver qué es lo que ya se tiene en México y qué es lo que sería necesario implementar basándonos en el análisis de las políticas lingüísticas de los otros seis países y regiones.

Una vez realizado el análisis interpretativo y la comparación entre los dos grupos de datos también se utilizarán otros instrumentos que permitan ampliar el panorama como lo son grupos de enfoque y entrevistas semi-estructuradas. En un principio los grupos de enfoque están pensados para 4 grupos meta: los profesores de escuelas bilingües indígenas, los padres de familia de los alumnos de estas escuelas, jóvenes universitarios indígenas que estudian en universidades públicas hispanohablantes y jóvenes indígenas universitarios que estudian en universidades interculturales. Se ha delimitado el alcance de estos instrumentos para las tres lenguas indígenas más habladas en México, náhuatl, maya y zapoteco, por ser también de las que existen escuelas primarias bilingües y universidades interculturales en su mayoría.

Por otra parte el set de entrevistas está destinado a dos grupos principales: funcionarios públicos y académicos colaboradores en el desarrollo de la política lingüística tanto en México como en algunas de las seis regiones estudiadas. Consideramos que es importante tener una visión desde diversas



perspectivas para no caer en lo que tanto se ha criticado acerca de políticas lingüísticas actuales que no han tenido éxito significativo, a saber, que son elaboradas por personas que no “vivirán” la política lingüística porque no forman parte del grupo social en el que incide de manera directa.

### **Algunas conclusiones preliminares**

El análisis efectuado hasta el momento ha demostrado la necesidad de:

- Promover el desarrollo de un plan de estudios adecuado y continuo, construido desde los puntos de vista y las cosmovisiones indígenas y mediante el compromiso de la comunidad. (Comunidad activa y participación de los padres en las diferentes etapas de la gestión educativa: desde la planificación hasta la implementación).
- Buscar caminos comunes entre los dos niveles de acción: política / gobierno - educación / personas. (Educación intercultural y bilingüe, arraigada en el compromiso de los educadores con los oprimidos y su empoderamiento).
- Llamar la atención desde la perspectiva macro a los niveles regional y local.
- Aumentar la conciencia sobre el hecho de que no todas las lenguas indígenas en México necesitan el mismo enfoque en la política lingüística.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABELLO-CONTESE, C., LÓPEZ-JIMENEZ, M. D. & CHACÓN-BELTRÁN, R. (2013): *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Bristol: Multilingual Matters, 2013
- AGUIRRE, G. (1993): *Lenguas Vernáculas: su Uso y Desuso en la Enseñanza. La Experiencia de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARNAU, J. (2013): *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional Approaches*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- BEER, W. R., & JACOB, J. E. (1985): *Language policy and national unity*. Totowa, N.J: Rowman & Allanheld.
- BYRAM, M. & PARMENTER, L. (2012): *The Common European Framework of Reference: the Globalization of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- CARRASQUILLO, A. L. & RODRIGUEZ, V. (2002): *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CENOZ, J. & GENESSE, F. (1998): *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* / Clevedon: Multilingual Matters.
- CONNELLY, M. F., & CLANDININ, J. D., (1990): *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. Educational Researcher, 19, June-July, 2-14.
- (2015). *Language ideology, policy and planning in Peru*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- (2011). *Sociohistorical perspective of language policy and planning in Peru*. En J.A. Fishman & O. García (Eds.), *Language and ethnic identity*, Volume 2: The success-failure continuum (pp. 126-136). Oxford, UK: Oxford University Press.
- (2003). *La intelectualización de lenguas indígenas y su implicación en la educación*. En *La educación indígena en las Américas*. SIT Occasional Papers Series: Addressing Intercultural Education, Training and Service, No. 4 (Winter), 103-116.
- DIETZ, G (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica
- (2014) *Universidades Interculturales en México*. En: CPUe. *Revista de Investigación Educativa*, No. 19. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, <http://revistas.uv.mx/>

- index.php/cpue/article/view/974
- (2016) *La interculturalidad educativa y la necesidad de una evaluación inductiva y contextualizada*. En: Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México, año 2 no. 5, pp. 79-84. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/593-de-puno-y-letra/2398-la-interculturalidad-educativa-y-la-necesidad-de-una-evaluacion-inductiva-y-contextualizada>
- DIETZ, G; GONZÁLEZ, F Y ROSADO-MAY, F. (2017) *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, Universidad Autónoma de Guerrero & El Colegio de Guerrero, A.C.
- EHRHART, S. (2014): *Acts of Identity in the Continuum from Multilingual Practices to Language Policy*. In Goomes, P. & Adelheid, H. (eds.) *Plurilingual Education: Policies- Practices- Language Development*. Benjamins: Amsterdam/Philadelphia. pp. 75-85.
- ESTENBERG, K. G., (2002): *Qualitative Methods in Social Research*. Mc Graw Hill Higher Education. USA.
- EXTRA, G. & GORTER, D. (2008): *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Mouton de Gruyter, Berlin and New York: Springer Netherlands.
- EXTRA, G. & YAGMUR, K. (2004): *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FLICK, U. (2006): *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage
- FORTANET-GÓMEZ, I. (2013): *CLIL in Higher Education: towards a Multilingual Language Policy*. Buffalo: Multilingual Matters.
- HAMEL RAINER, E. (1993): *Políticas del Lenguaje en América Latina*. México: Interlínea.
- HICKEY, T. & WILLIAMS, J. (1996): *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin: IRAAL/Multilingual Matters.
- HIDALGO, M. (2006): *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-first Century*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HILTON, N. H & GOOSKENS, C. (2013): *Language Policies and Attitudes towards Frisian in the Netherlands*. In: Gooskens, C. & R. van Bezooijen (Eds.) *Phonetics in Europe*. Frankfurt a.M: Peter Lang.
- HORNBERGER, N. H. (2008): *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on four Continents*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- (2015): *Selecting Appropriate Research Methods in LPP Research: Methodological Rich Points*. En Hult, F, R., & Cassels Johnson, D., *Research Methods in Language Policy and Planning*. Malden, MA: Blackwell.

- HORNBERGER, N.H., & CORONEL-MOLINA, S.M. (2004). *Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes: The case for language planning*. *International Journal of the Sociology of Language*, 67, 9–67.
- HORNBERGER, N. H. & LEE MCKAY, S. (2010): *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- JOAN I MARÍ, B. (2009): *La Política Lingüística en Catalunya*. *Hermes. Revista de Pensamiento e Historia*. 29. pp. 42-45.
- KAPLAN, R. B. & BALDAUF, R. B. (2005): *Language Planning and Policy in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- KARRA, M. (2007): *The Linguistic Conflict in Belgium*. Prox [On line]. Retrieved on september 20, 2015, from: <http://www.prox.com/translation-articles/articles/1250/1/The-Linguistic-Conflict-in-Belgium>
- LARA, L. F. (2006): *¿Por qué no hay una política lingüística de México?* In Terborg, R. & García Landa, L. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol I. México, UNAM/CELE, 489-500.
- LASTRA, Y. (1992): *Sociolingüística para hispanohablantes. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- LEAVY, P. (2014): *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York, USA: Oxford University Press.
- LIDDICOAT, A. & BALDAUF, R. B. (2008): *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., & ZILBER, T., (1998): *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LÓPEZ, L., (1997): *La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamericana y los Recursos Humanos que la Educación Require*. In *Revista Iberoamericana de Educación*. 13. pp. 7-98.
- (1988): *Lengua*. La Paz-Bolivia: UNICEF
- MAR-MOLINERO, C. (2000): *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*. Routledge, London/ New York.
- MASON, J. (2002): *Qualitative Researching*. London. Sage.
- MCCARTY, T.L., (2011): *Ethnography and Language Policy*. New York. Routledge.
- MERRIAM, S. B., ET AL. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MISHLER, E. G., (1991): *Research Interviewing, Context and Narrative*. Harvard University Press. Boston, Massachussetes. USA.
- MOYA, R. (1998): *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*. In *Revista Iberoamericana de Educación*. 17. pp. 105-187.

- MUÑOZ, A. (1999): *La educación multicultural: enfoques y modelos*. In Checa, F & Soriano, E. (eds.) *Inmigrantes entre nosotros*. Trabajo, Cultura y Educación Intercultural. Barcelona: Icaria.
- MUNTZEL, M. (2010): *Lenguas Originarias en Riesgo: entre el Desplazamiento y la Vitalidad*. In Barriga Villanueva, R. & Martín Butragueño, P. (Eds.) *Historia Sociolingüística de México*, Vol. 2. México: El Colegio de México. pp. 957-996.
- NAVARRETE, F. (2008): *Los Pueblos Indígenas de México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en [http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/353/1/monografia\\_nacional\\_pueblos\\_indigenas\\_mexico.pdf](http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/353/1/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf)
- PELLICER, D. (1997): *Derechos Lingüísticos en Mexico: Realidad y Utopía*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- PUJOL, M. (2013): *Política Lingüística: Lengua, Cultura e Identidad. El Ejemplo de Cataluña*. Amnis [On line], | Consultado Septiembre 20, 2015, en: <http://amnis.revues.org/2061>
- REBOLLEDO, M & MIGUEZ, M. P. (2013): *Multilingüismo y Educación Bilingüe. Fórum Lingüístico*, Florianópolis, Vol. 10, No. 4. pp. 342-358.
- RICENTO, T., (2006): *An Introduction to Language Policy*. Malden, MA: Blackwell.
- (2015): *Foreword*. En Hult, F. R., & Cassels Johnson, D., *Research Methods in Language Policy and Planning*. Malden, MA: Blackwell.
- ROCKWELL, E. R., MERCADO, D. & PELLICER, D. ET AL. (1989): *Educación Bilingüe y Realidad Escolar: un Estudio en Escuelas Primarias Andinas*. Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- SANMARTI ROSET, J. M (2001): *Las Políticas Lingüísticas y las Lenguas Minoritarias en el Proceso de Construcción de Europa*. Universidad Complutense de Madrid.
- SCHIFFMAN, H., (2006): *Language Policy and Linguistic Culture*. En Ricento, T (Ed.) *An Introduction to Language Policy*. Malden, MA: Blackwell.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS – PARAGUAY (2013): *Ley de Lenguas*. Tenondete. Asunción.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000): *Linguistic Genocid in Education or Worldwide*. Diversity in Human Rights. London, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 34.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2009): *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- SPOLSKY, B. (1999): *Language in Society and Education*. *International Journal of the Sociology of Language*, 137, 93-114.
- STEINBERG, S. R. & CANNELLA, G. S. (2012): *Critical Qualitative Research Reader*. New York: Peter Lang Publishing. pp. 396-401.

- STRAUSS, A., & CORBIN, J., (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J., (1994). *Grounded Theory Methodology, An Overview*. En Denzil, N. K., & Lincoln, Y. S., *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.
- TERBOR, R., & GARCÍA LANDA, L. (2011): *Muerte y Vitalidad de Lenguas Indígenas y las Presiones sobre su Hablantes. México, D.F*: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- THE SCOTTISH GOVERNMENT, (2015). *Scots Language Policy*. Glasgow, pp.3, 4.
- TOLLEFSON, J. W., (2011): *Language Planning and Language Policy*. En Mesthrie, R. (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 357-376
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2005): *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago, Chile. AMF
- WARMAN, A. & ARGUETA, A. (1993): *Movimientos Indígenas Contemporáneos en México*. México, D.F: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México: Miguel Ángel Porrúa.
- WEBER, J.-J. (2014): *Flexible Multilingual Education: Putting Children's Needs First*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 142-159; 160-178.
- WOLCOTT, H. F., (2008): *Etnography: A Way of Seeing*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- ZIMMERMAN, K. (2014): *Prácticas y Políticas Lingüísticas: Nuevas Variedades, Normas, Actitudes y Perspectivas*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.

## Políticas educativas en el Ecuador de la última década

María Clara Osejo Páez  
*Licenciada en Educación, estudiante de Máster  
Eurolatinoamericano de Educación Intercultural - UNED*

El proceso de construcción colectiva de lo que hoy se denomina sistema de educación intercultural ecuatoriana es un proceso de larga data, mientras tanto las reformas de la última década se relacionan con una “última” fase que en el presente texto se llamará de institucionalización; más adelante se mostrarán algunos de los elementos centrales que caracterizaron las reformas educativas desde una perspectiva intercultural.

Existen experiencias documentadas de educación para pueblos indígenas desde la década del cincuenta en el siglo XX, paralelas a la Formación de la FEI (Federación Indígena y Campesina). El debate de lo intercultural en la educación llegó a su climax en la década del noventa con el primer gran levantamiento indígena liderado por la CONAIE ( Confederación de organizaciones y nacionalidades indígenas del Ecuador). El levantamiento marcó un antes y después para la educación para los pueblos y nacionalidades indígenas, pues posterior a eso se institucionaliza en el sistema público lo que hoy se conoce como sistema de educación intercultural, el mismo que fue administrado a través de la Dirección de Educación bilingüe intercultural la cual formaba parte del Ministerio de Educación y Cultura. Producto de la creación de este espacio estatal se crearon currículos, material y se empezaron a crear las carreras de Licenciatura para formar docentes para educación intercultural bilingüe en la educación superior. (Ministerio de Educación, 2013)

En la última década ocurrió un giro importante en la forma de abordaje del proceso de institucionalización de lo intercultural: lo que antes había sido un proceso participativo producto de fuertes tensiones sociales; con un movimiento indígena que demandaba al Estado la participación y la creación de políticas públicas educativas que tomara en cuenta a los pueblos y nacionalidades pasó a ser un proceso diametralmente distinto en el cual se profundiza la inclusión de “lo intercultural” en la normativa constitucional, leyes y reglamentos; mientras tanto, las políticas y estrategias aplicadas a nivel de las comunidades golpearon duramente la realidad de las escuelas interculturales bilingües.

### **Normativa y políticas educativas 2007-2017**

En un primer momento en el año 2007 al 2008 ocurre un fuerte proceso de incidencia política por parte de los movimiento sociales para lograr cambios en la constitución, leyes y reglamentos en el ámbito educativo: CONAIE, Unión Nacional de Educadores, Intelectuales y estudiosxs de la educación. La Constitución (Constitución de la República del Ecuador, 2008) reconoce y garantiza la interculturalidad como principio rector de la sociedad ecuatoriana y la educación intercultural como parte sustancial del modelo educativo (artículos 29, 343, 347), posteriormente la educación intercultural estará definida en la Norma Suprema (artículo 57) y en la actual LOEI 2011 (artículo 87 y 92). Este logro en el ámbito jurídico, debe comprenderse como parte de un largo proceso de lucha del movimiento indígena ecuatoriano que recoge experiencias vitales y avances en el reconocimiento de la EIB como parte del sistema educativo nacional.

En el año 2008 comienza la aplicación parcial de algunas de las reformas propuestas desde la nueva contitución de la República y así como la continuación de la implementación del plan decenal 2006-2015 que estipuló como tareas fundamentales: la universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años , la universalización de la Educación General Básica de primero a décimo, el incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en edad correspondiente, la erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos. El mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas, el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo, la revalorización de la profesión docente y



mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida y el aumento del 0,5 % anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

### **La infraestructura como solución**

Bajo estos dos marcos normativos (Constitución de la República y Plan decenal) se plantea una mejora sustancial de la infraestructura educativas con el modelo de las Unidades Educativas del Milenio (Plan V. 2018), en el año 2016 se promocionó como modelo de institución educativa pública desde el Nivel Inicial hasta el Bachillerato lo cual implicó una alta inversión en infraestructura. Aparentemente la propuesta fue políticamente acertada, sin embargo a la fecha se ha evidenciado que este modelo institucional educativo repercutió negativamente sobre los/las estudiantes, docentes y sus familias pues han implicado el cierre de las escuelas comunitarias y de Educación Intercultural Bilingüe y por tanto han significado que lxs estudiantes tengan que recorrer grandes distancias para acudir a la escuela, aumentando el gasto familiar en transporte además un aumento de los factores de riesgo y de la inseguridad a la que están expuestos los wawas (niños/ñas).

El modelo de escuelas del milenio fue un elemento central de la reforma, pues se entendió como aquel espacio emblemático en donde las políticas educativas de la reforma se concretarían, la inversión direccionada en este sentido implicó que las infraestructuras antiguas tengan poca o nula inversión. El total de UEM construidas hasta 2016 llegaba a 65, las mismas que atendían a 83.425 estudiantes con 1283 estudiantes por unidad educativa en promedio.

Desde una lectura intercultural las UEM desde su diseño, no recogieron las formas constructivas de los pueblos ancestrales (estructuras de caña guadua, mixtas, bareque, adobe, tapial, etc) el Ministerio de Educación utilizó un modelo estándar que lo replicó en 65 lugares del país sin tomar en cuenta la pertinencia cultural del diseño y la importancia de este elemento en donde se desarrollan las actividades educativas. En este sentido existió un verticalidad desde el Estado, asumiendo que un solo modelo se puede replicar sin distinción de las realidades de los territorios y las culturas.

### **Evaluación y concursos como políticas para el magisterio**

Otro grupo de reformas recayeron sobre la labor docente, entre ellas:

creación del sistema de evaluación a través del INEVA (Institución Nacional de Evaluación Educativa (LOEI, art. 67), y la creación del sistema de concursos de méritos y oposición denominados Quiero Ser Maestro. (Espinoza A. 2015).

Menciono estas dos únicas reformas como las más conflictivas pues la implementación del sistema de evaluación permanente que condiciona las estabilidad laboral de los y las docentes con o sin nombramientos fijos fue uno de los elementos críticos que confrontó al sindicato de maestros/ras (UNE) con la autoridad educativa.

Actualmente el sistema de concursos y méritos y oposición y los sistemas de selección de personal docente están en la mira de la opinión pública por el alto índice de abusos sexuales ocurridos en el sistema educativo público; inclusive la Asamblea Nacional creó una comisión especial (AMPETRA) para tratar el tema por la gravedad y el elevado porcentaje de violencia sexual a la que están expuestos los y las estudiantes.

Aunque aparentemente estos dos últimos elementos no se correlacionan con la educación intercultural es necesario añadir que el porcentaje de nombramientos para educación intercultural bilingüe fue significativamente menor. El déficit de docentes para el EIB se mantiene y también el déficit de instituciones educativas con alto porcentaje de estudiantes de culturas indígenas y afro-ecuatorianas que no cuentan con docentes de EIB. El Estado aún no ha realizado un estudio estadístico sobre este déficit existente. Por ahora se cuenta solo con datos de tipo cualitativo.

### **Los sindicatos de maestros/tras**

La política hacia todas las organizaciones sociales fue de confrontación desde el Estado. El magisterio no fue la excepción: esto se expresó en la disolución jurídica y posterior remate de bienes del sindicato de maestros la Unión Nacional de Educadores. Esta decisión vino acompañada de una campaña sostenida de desprestigio a la organización y sus dirigentes, inclusive una de las dirigentas más representativas de la organización fue perseguida por delito de terrorismo, delito por el cual fue juzgada y declarada inocente (Maldonado C. 2017).

## **A modo de añadidura, la deuda en políticas públicas frente a la violencia**

Uno de los elementos críticos que tuvo que enfrentar la autoridad educativa hasta el año 2017 ha sido el alto índice de violencia sexual en el sistema educativo. Se han detectado varios casos denunciados ante las autoridades que ocurrieron en escuelas rurales y comunitarias y en instituciones ubicadas en poblaciones marginales. Así mismo se ha difundido la existencia de complicidad de los funcionarios del ministerio para esconder a los y las abusadores. Esto ha dejado en la indefensión a los niños y niñas víctimas de los abusos. Una de las necesidades imperantes del actual momento es la realización de un estudio que recoja datos sobre todas las formas de violencia en el sistema educativo con la autoidentificación étnica y cultural.

Si bien el espacio que da un artículo no permite abordar con la debida profundidad cada una de las políticas mencionadas se puede establecer una característica en común que tienen estas políticas: todas y cada una de ellas se aplican a nivel de lo formal en el sistema educativo (normativas, infraestructura, sistemas informáticos para manejo de personal del magisterio, concursos y evaluaciones de desempeño automatizadas y protocolos). En relación a las políticas en relación a organizaciones contradictorias se evidenció una política sistemática de persecución a través de diversos instrumentos: judiciales y a través de campañas de comunicación. Es evidente que no existió una estrategia de profundización de lo intercultural en cada una de las políticas. Desde esta perspectiva el Estado no ha podido responder frente al pacto social (Constitución 2008) y, especialmente, frente a las expectativas de los pueblos y nacionalidades tradicionalmente excluidos de las políticas educativas. Por cuanto no ha sido capaz de generar cambios de fondo que interpelen los modelos tradicionales y discriminatorios en la vida diaria de las escuelas y las aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESPINOZA A.: *ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2015-00069-A* Recuperado de: <http://www.liceonaval.mil.ec/archivos/Normativaobtenerelgibledocentes15.pdf>

MALDONADO C. MERY ZAMORA: “*Correa influyó en mi caso judicial.*” Diario El Expreso. Guayaquil. 2017. Recuperado de: <http://www.expreso.ec/actualidad/entrevista-meryzamora-rafaelcorrea-caso-judicial-HH1696339>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR: *Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe.* 2013. Constitución de la República del Ecuador Recuperado de: <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>

Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf)

*Plan decenal de Educación 2006-2015.* Recuperado de: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi9r9j-v6ffaAhXRmVkKHZONBUMQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fecuador%2FPlan\\_Decenal.pdf&usg=AOv-Vaw2I5-D1l0o5uuXbN5oSvfrk](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi9r9j-v6ffaAhXRmVkKHZONBUMQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fecuador%2FPlan_Decenal.pdf&usg=AOv-Vaw2I5-D1l0o5uuXbN5oSvfrk)

REDACCIÓN PLAN V: *Lo bueno y lo malo de las escuelas del milenio.* Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/lo-bueno-lo-malo-y-lo-feo-escuelas-del-milenio>

TORRES R.: *El Ministro mintió: Plan Decenal de Educación 2006-2015 (Ecuador)* Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com/2017/03/ecuador-evaluacion-del-plan-decenal-de-educacion.html>

# Las bibliotecas de Melbourne como espacios multiculturales: Un análisis desde las políticas públicas

Inés Gil Jaurena

*Profesora, Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED*

Melbourne, capital del Estado de Victoria en Australia y segunda ciudad más poblada del país, es una de las urbes con mayor diversidad cultural [cerca del 45% de sus residentes en 2011 habían nacido en un país no angloparlante (City of Melbourne, 2014)] y figura desde hace varios años como la ciudad más habitable del mundo (The Economist Intelligence Unit, 2018).

En un país que durante décadas adoptó una política de restricción migratoria a las personas de origen no europeo (conocida como White Australia Policy o política de la Australia blanca, vigente hasta 1973), el multiculturalismo ha pasado a ser una característica definitoria de la Australia actual (Australian Government, 2017a). Visibilizada a partir de la creciente migración hacia el país, la diversidad cultural se ha convertido en seña de identidad de Australia y también de Melbourne.

En este monográfico sobre políticas públicas desde un enfoque intercultural, este texto aborda cómo se refleja la diversidad en diferentes documentos que conforman las políticas públicas a nivel local en la ciudad de Melbourne, y de qué manera estos planes y estrategias municipales tienen su reflejo en un espacio público concreto, como son las bibliotecas.

## **Políticas públicas y diversidad en Melbourne**

En línea con la terminología utilizada en el ámbito angloparlante, en el contexto australiano lo común es referirse a lo ‘multicultural’ y no tanto a lo

‘intercultural’, término al que estamos más acostumbrados tanto en España como en el contexto latinoamericano y la Europa continental (Aguado, 2006; Aguado y del Olmo, 2009). Por tanto, en las políticas públicas de Melbourne, si bien no se utiliza apenas el término ‘intercultural’, sí son comunes los términos ‘multicultural’ como elemento descriptivo de la población, e ‘inclusión’ como meta.

Se presenta a continuación un breve análisis de políticas públicas municipales y del ámbito de las bibliotecas en relación con la diversidad y la inclusión.

### **Políticas públicas municipales, diversidad e inclusión**

De los diferentes documentos sobre misión, objetivos, estrategias, etc. que ha generado la ciudad de Melbourne recientemente, destacan tres por su mención expresa a la diversidad en general y a la diversidad cultural en particular.

- Estrategia Melbourne para todas las personas 2014-17 [Melbourne for All People Strategy 2014-2017] (City of Melbourne, 2014)
- Plan Municipal 2017-2021 [The Council Plan 2017-21] (City of Melbourne, 2017)
- Plan para el futuro de Melbourne 2026 [Future Melbourne 2026 Plan] (City of Melbourne, 2016)

Reconociéndose como una ciudad multicultural, la diversidad y la inclusión se recogen en las políticas públicas como elementos clave en los siguientes términos:

*“La ciudad de Melbourne tiene una población diversa y en rápido crecimiento, de todas las edades y habilidades. Como una capital global, necesitamos ser sensibles y flexibles en nuestra planificación para responder a las necesidades de quienes viven, trabajan, estudian, visitan o están en la ciudad” (City of Melbourne, 2014,3).*

El Plan Municipal menciona que:

*“La ciudad de Melbourne ha identificado cinco áreas prioritarias para el periodo 2017-2021, para mejorar la salud y el bienestar de la comunidad. (...) 5- Inclusión social: facilitar a todas las personas oportunidades de participar en la*

*vida social, económica y cívica de la ciudad, independientemente de su habilidad, bagaje, clase social, género y orientación” (City of Melbourne, 2017, 11).*

Por su parte, la visión en el Plan Future Melbourne establece que:

*“Una ciudad para las personas acoge a todos/as. Es accesible, asequible, inclusiva, segura y atractiva. Promueve la salud y el bienestar, la participación y la justicia social. Una ciudad para las personas mantiene la libertad política, religiosa e intelectual, que nutre una cultura rica y dinámica. Respeta, celebra y abraza la diversidad humana” (City of Melbourne, 2016, 12).*

Sirven estos extractos para mostrar cómo, con la diversidad como valor y la inclusión como prioridad, la ciudad de Melbourne reconoce la multiculturalidad al plantear los programas y servicios que proporciona el Ayuntamiento. Uno de los servicios más importantes, por el alto nivel de uso y por su gran valoración por parte de la ciudadanía, es el que prestan las bibliotecas públicas (State Library of Victoria, 2017). A ellas se dedican los siguientes apartados.

### **Políticas públicas de las bibliotecas**

En el marco descrito anteriormente, las bibliotecas se reconocen como espacios relevantes para el aprendizaje. En la Estrategia Melbourne para todas las personas 2014-17 se mencionaba la importancia de “trabajar con nuestras bibliotecas para desarrollar programas que animen a personas de diferentes bagajes, edades y habilidades a compartir conocimiento y aprender y usar nueva tecnología” (City of Melbourne, 2014, 17).

Del mismo modo, el Plan para el futuro de Melbourne también menciona el valor de la diversidad cultural en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida y con las bibliotecas:

*“Prioridad 5.4: apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida. La comunidad de Melbourne se basará en la gran diversidad de las personas de la ciudad y en los activos culturales, incluyendo las instituciones de aprendizaje, museos y bibliotecas, para apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida. (...) El conocimiento aborigen estará en el corazón de la ciudad, fácilmente visible para educar y ampliar las mentes de los niños/as, visitantes y locales” (City of Melbourne, 2016, 17).*

En este sentido, al consultar documentos específicos del Servicio de

Bibliotecas Públicas (Melbourne Library Service), encontramos que:

“Las bibliotecas no son solo instalaciones físicas y lugares de préstamo de libros y materiales. Son centros comunitarios y lugares donde las personas pueden reunirse para la recreación, la información y el fomento del amor por el aprendizaje a lo largo de la vida” (City of Melbourne, 2008, 3).

La red de bibliotecas de Melbourne se compone de seis bibliotecas públicas municipales ubicadas en diferentes puntos de la ciudad, más la Biblioteca Estatal de Victoria (State Library of Victoria). Esta biblioteca, que a pesar de no ser municipal sino estatal (y por tanto única en el Estado de Victoria) forma parte de la red de bibliotecas públicas y trabaja en colaboración con las mismas. La Biblioteca Estatal de Victoria, ubicada en un edificio histórico en el distrito comercial central (CBD- Central Business District), fue diseñada como un espacio abierto desde su creación a finales del siglo XIX.

Uno de los documentos estratégicos de la Biblioteca Estatal es el denominado Diversity and social inclusion action plan 2017-20 (State Library of Victoria, 2017), en el que se entiende que la diversidad es consustancial a cualquier sociedad, y la identidad de cada individuo está formada por una mezcla de características, tales como la edad y generación, el bagaje cultural y lingüístico, las habilidades intelectuales y físicas, el género, el estatus socioeconómico, el nivel educativo o las creencias religiosas. Esta diversidad se reconoce como:

*“un preciado valor y activo comunitario (...) que ayuda a las personas a prosperar y responder mejor a los cambios en un mundo complejo e impredecible’. Pero también está ligada a la discriminación, desventaja y exclusión social de grupos vulnerables. Una visión inclusiva sitúa la responsabilidad en la sociedad en su conjunto para garantizar el acceso igualitario a la participación en la sociedad a los grupos vulnerables, de modo que todos los miembros de la sociedad tengan igualdad de oportunidades” (State Library of Victoria, 2017, 6).*

En esta línea de corresponsabilidad para la inclusión social, las bibliotecas se describen como:

*“las instituciones en las que más se confía y que más se utilizan en una comunidad, facilitando el acceso a información y tecnología, así como ofreciendo un espacio público seguro para interactuar más allá de las estructuras educativas*



*formales. Como tal, las bibliotecas están en una posición única para apoyar la inclusión social, mejorando el crecimiento económico y social del Estado de Victoria y sus ciudadanos/as” (State Library of Victoria, 2017,5).*

La Red de Bibliotecas Públicas de Victoria (Public Libraries Victoria Network - PVLN), que engloba todas las bibliotecas públicas del Estado de Victoria (incluidas las seis de Melbourne) y la Biblioteca Estatal de Victoria, organiza diferentes grupos de trabajo o grupos de interés especial (Special Interest Groups) en los que participa personal de bibliotecas en representación de las diferentes instituciones de la Red. Uno de estos grupos de interés especial trata sobre ‘servicios y programas multiculturales’, y se dedica al “desarrollo de las necesidades de aprendizaje, alfabetización y recreación de las comunidades cultural y lingüísticamente diversas, a través del apoyo, la búsqueda de colaboraciones con otras entidades, y la promoción de la inclusión” (PVLN, s.f.). Estas comunidades cultural y lingüísticamente diversas se refieren a migrantes (por trabajo y estudios), refugiados y demandantes de asilo (City of Melbourne, 2014) o a población que ha nacido en el extranjero y/o habla un idioma que no sea inglés en casa (State Library of Victoria, 2017). Así, el multiculturalismo se hace visible a través del alto porcentaje de población internacional en Melbourne. Otros grupos que se tienen en cuenta en los planes de inclusión (como el de la State Library of Victoria, 2017) son los aborígenes y las personas con discapacidad. Por tanto, a pesar de que el propio país se autodefine como multicultural (Australian Government, 2017b), esta categorización manifiesta que los diversos son ‘los otros’, estableciendo una dicotomía entre los locales (que se presuponen angloparlantes y de origen europeo) y los demás, que conformarían la población multicultural.

### **De las políticas a las prácticas:**

#### **Las bibliotecas como espacios multiculturales**

Teniendo en cuenta la visión y los planes estratégicos mencionados, ¿de qué forma son las bibliotecas públicas de Melbourne espacios multiculturales?

A partir de un trabajo de investigación desarrollado entre noviembre de 2017 y abril de 2018, he tenido ocasión de consultar documentación y realizar observaciones y entrevistas en diferentes bibliotecas públicas de la ciudad de Melbourne y en la Biblioteca Estatal de Victoria. El hecho de que sean espacios abiertos, con acceso libre y gratuito a los recursos, actividades,

instalaciones (salas de lectura, salas de estudio, espacios infantiles, espacios de juego, etc.) facilita que, de entrada, las bibliotecas sean espacios acogedores para cualquier persona.

Entre los servicios que ofrecen las bibliotecas, algunos se dirigen específicamente a la población identificada como cultural y lingüísticamente diversa (migrantes, no angloparlantes), mientras que otros son servicios y programas generales dirigidos a toda la población.

### **Servicios bibliotecarios para comunidades cultural y lingüísticamente diversas**

Comenzando por el servicio principal que facilitan tradicionalmente las bibliotecas, i.e. el acceso a recursos (libros, revistas, material audiovisual), una vía que las bibliotecas de Melbourne utilizan para atender a las necesidades de las comunidades multiculturales son las colecciones LOTE (siglas de Language Other than English – idiomas diferentes del inglés), que son recursos en varios idiomas. Cada una de las seis bibliotecas públicas tiene diferente volumen de recursos en otros idiomas, dependiendo de la población que reside en el área cercana; si bien todas las colecciones LOTE son en idiomas asiáticos, en este orden (de mayor a menor número de recursos a disposición de los usuarios en las bibliotecas): Chino, Japonés, Coreano, Vietnamita, Hindi e Indonesio (PLVN, 2016).

Otros recursos dirigidos en especial a la población internacional son las colecciones ESL (English as a Second Language – inglés como segunda lengua), con recursos variados para el aprendizaje del idioma inglés.

Más allá del acceso a recursos, existen otros programas y actividades gratuitos diseñados para atender a las necesidades de las comunidades multiculturales. Relacionados con la colección ESL, existen grupos de conversación ESL, que son grupos de personas adultas que se reúnen informalmente con frecuencia semanal para practicar el inglés oral. Se trata de un servicio muy demandado y exitoso en las bibliotecas que lo ofrecen.

Otro programa, a caballo entre la población general y la no angloparlante, es el de los Clubs de lectura. Aunque no se dirigen a un grupo de población en particular sino que están abiertos a cualquier persona interesada, algunos de estos clubs tienen el foco en la promoción del uso de recursos en determinado idioma, como el Club de lectura chino que se reúne

mensualmente en la biblioteca de la zona de la ciudad con mayor número de población de origen chino, o el Club de lectura japonés, que se reúne también mensualmente en la biblioteca ubicada en el centro de Melbourne.

### **Las bibliotecas públicas como espacios multiculturales**

Más allá de los servicios y actividades específicas mencionados, un logro relevante de las bibliotecas públicas es la inclusión de todo tipo de personas en las actividades y programas generales que llevan a cabo. Tuve ocasión de participar y observar varias de estas actividades en diferentes bibliotecas (proyección de un documental y cine-forum, sesiones de cuentacuentos, talleres creativos de pintura y trabajo con madera, visitas guiadas a la biblioteca estatal, etc.), y la diversidad de los participantes, así como de los organizadores y dinamizadores, era patente.

Entre los programas de carácter general que atraen a población diversa, destacan los espacios infantiles en las diferentes bibliotecas y las actividades para niños/as y familias, como cuentacuentos, actividades de lectura y alfabetización para niños/as hasta 5 años, juegos, etc. Las actividades dirigidas a familias con niños/as pequeños suelen resultar muy exitosas en cuando a público participante, tanto en cantidad como en diversidad. Desde una perspectiva intercultural, estos son espacios y tiempos relevantes, pues promueven el aprendizaje y la inclusión desde temprana edad y presentan un carácter educativo enraizado en el valor de generar espacios abiertos, seguros e inclusivos para todos/as.

Sin quitar valor a los recursos dirigidos a la población extranjera, pues satisfacen una demanda en relación con la lengua materna de la población y con el aprendizaje de la lengua vehicular en Australia, son las actividades abiertas las que se configuran como espacios de convivencia de personas diversas en igualdad de condiciones, compartiendo intereses culturales, educativos y de ocio. En línea con el denominado modelo de relaciones humanas y el modelo de integración de Banks (1986; Gil-Jaurena, 2008), como opciones interculturales basadas en la simetría cultural, las bibliotecas se convierten en lugares para la interacción y la relación positiva entre personas, contribuyendo así de manera no formal (a diferencia de los proyectos más formales de educación intercultural que pueden desarrollar las escuelas y universidades) a facilitar encuentros interculturales, reducir los prejuicios y promover la unidad y cohesión social.

## RECONOCIMIENTO

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación recibida por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en su Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, subprograma de Movilidad, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica e Innovación 2013-2016. Ref. CAS17/00274. Con esta ayuda, he podido desarrollar este estudio como profesora visitante en la Universidad RMIT - School of Global, Urban and Social Studies en Melbourne (Australia) del 1 de Noviembre de 2017 al 30 de Abril de 2018.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (COORD.). (2006). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea / Intercultural Education: teacher training needs from a european perspective*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. Y DEL OLMO, M. (COORDS.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces/UNED.
- AUSTRALIAN GOVERNMENT (2017A). *Australia's multicultural policy history*. Department of Home Affairs. <https://www.homeaffairs.gov.au/trav/life/multicultural/australias-multicultural-policy-history>
- (2017B). *Australia's multicultural statement*. Department of Home Affairs. <https://www.homeaffairs.gov.au/LifeinAustralia/Documents/MulticulturalAffairs/english-multicultural-statement.pdf>
- BANKS, JAMES A. (1986). *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals*. En James A. Banks y James Lynch (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- CITY OF MELBOURNE (2008). *Melbourne Library Service Strategic Plan 2008-2018*. Melbourne Library Service.
- (2014). *Melbourne for All People Strategy 2014-2017*. City of Melbourne.
- (2016). *Future Melbourne 2026*. City of Melbourne.
- (2017). *Council Plan 2017-2021*. City of Melbourne.
- GIL-JAURENA, I. (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. Madrid: UNED. Tesis doctoral.
- PUBLIC LIBRARIES VICTORIA NETWORK (S.E.). *PLVN MSPSIG Mission Statement and Terms of Reference*. PVLN.
- (2016). *LOTE collections*. PVLN.
- STATE LIBRARY OF VICTORIA (2017). *Diversity and social inclusion action plan 2017-20*. State Library of Victoria .
- THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (2018). *The Global Liveability Ranking*. <http://www.eiu.com/topic/liveability>

### III

## ACTORES Y ESCENARIOS

#### **AUTORES:**

María González Jiménez  
Araceli Párraga Sánchez y Juan Manuel Villalón Sancho  
Cristiana Pasqualini  
Francisco Sanz Díaz  
Margarita del Olmo  
Irimia Cerviño Abeledo

– La Escuela Itinerante de Paz –  
Creando Paz, una apuesta transoceánica  
por la construcción de cultura de paz en Medellín

María González Jiménez

*Alianza Creando Paz, Medellín, Colombia - 2018*

La Escuela Itinerante de Paz (CREANDO PAZ-EIP) nace en el año 2012 como fruto de una alianza entre instituciones de la ciudad de Medellín y Barcelona: Corporación Región (Medellín), la Fundación Desarrollo Comunitario (FDC, Barcelona), la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB, Medellín), la Secretaría de Mujeres de Medellín, el colectivo internacional juvenil Imagine (Medellín), la Institución Educativa José Acevedo y Gómez (Medellín) y posteriormente La Fàbric@ (Barcelona) (Sánchez, 2016). En sus diferentes fases, ha sido financiada por el Ayuntamiento de Barcelona o por la Agencia de Cooperación Catalana, gracias a lo cual el proyecto ha podido tener continuidad en el tiempo.

Son dos los presupuestos básicos de esta alianza: la paz entendida como transformación creativa de conflictos y la paz entendida como elemento movilizador de la acción formativa (Sánchez, 2016). El primer presupuesto se encuadra en la distinción que autores como Johan Galtung hacen entre paz negativa, que contempla únicamente la ausencia de violencia, y la paz positiva, entendida “como la transformación creativa y no violenta de los conflictos y la superación de las dimensiones estructurales y culturales de la violencia” (Galtung, 2003 en Fundación para la Cooperación Synergia, 2011: 27). El segundo presupuesto supuso que la alianza se dedicara a la construcción de una respuesta encaminada a fortalecer los mecanismos sociales de gestión pacífica y transformación de conflictos (Sánchez, 2016).

El objetivo general de Creando Paz es “contribuir a la formación de una cultura política democrática y de paz duradera en Medellín que fortalezca los mecanismos sociales de resolución pacífica y transformativa de los conflictos, la convivencia pacífica, el derecho a la ciudad, la acción ciudadana, la equidad de género y la consolidación de lo público como espacio de participación ciudadana” (Creando Paz, 2015: 5). Esto se desarrolla a través de la Escuela Itinerante de Paz, configurada como “una propuesta formativa en movimiento, espacial y temporal, con escenarios y procesos diversos de formación” (Sánchez, 2016) que le apuesta a la construcción de paz a través de la mediación comunitaria. La itinerancia se refleja en un modo de construcción progresiva y reflexiva del currículo (Sánchez, 2016) de manera que sus contenidos no están predefinidos ni terminados, sino que se construyen en el diálogo de saberes y experiencias, entre las personas y grupos que conforman la alianza y con las personas que forman parte de las formaciones y acciones que a partir de ella se desarrollan.

El enfoque pedagógico de este proceso formativo retoma corrientes como las pedagogías constructivistas y las pedagogías críticas (Creando Paz, 2018) e incorpora el enfoque de derechos, la perspectiva territorial, el enfoque intercultural y el enfoque de género. El enfoque de derechos reconoce los derechos humanos como potencia y como principio fundamental de cualquier acción e intervención pública (Creando Paz, 2018) mientras que la perspectiva territorial nos permite reconocer las dinámicas, acciones y experiencias de los territorios. El enfoque intercultural nos hace pensar en la diversidad humana desde el principio de la igualdad, el principio a la diferencia y el fomento de la interacción positiva (Giménez, 2003), contribuyendo a la generación de espacios de diálogo, reconocimiento, valorización y construcción conjunta a partir de la diversidad. El enfoque intercultural también nos permite visibilizar las relaciones de poder desigual que históricamente se han construido en torno a la diferencia, incluyendo una perspectiva decolonial. Mediante el enfoque de género explicitamos las relaciones de poder desiguales construidas en torno a la diferencia sexual para proponer otras formas de relacionamiento más equitativas y justas.

### **Medellín: ciudad de resistencias**

Ubicada en el departamento de Antioquia (Colombia) y con 2.464.322 habitantes a 2015 según el Dane, Medellín ha sido reconocida “hasta mediados de la primera década de este siglo como una de las ciudades más

violentas del país y del mundo” (CNMH, 2017: 21. El Observatorio del Centro Nacional de Memoria Histórica y la Unidad para la Atención y la Reparación Integral de Víctimas calculan que entre 1980 y 2014, 132.529 personas fueron víctimas reconocidas del conflicto armado en diferentes modalidades, siendo el desplazamiento forzado, el asesinato selectivo, la desaparición forzada, las masacres y la violencia sexual algunas de las formas de victimización (CNMH, 2017). Los actores armados que han participado en las dinámicas de la violencia de la ciudad son primordialmente tres (CNMH, 2017): guerrillas (ELN y FARC) o milicias articuladas a ellas (Milicias Bolivarianas); paramilitares (Bloque Metro, Bloque Cacique Nutibara —BCN—, Frente José Luis Zuluaga) y miembros de las Fuerzas Armadas del Estado (Ejército y Policía).

El impacto de estas violencias (que van desde la ejercida por grupos armados hasta la violencia común, intrafamiliar, callejera y vecinal) sobre la población es variada y desde un enfoque diferencial, no afectaron por igual a todos los grupos poblacionales. Se exacerbaron ciertas desigualdades, como la de clase o la de género, así como hacia personas de grupos étnicos como afrodescendientes e indígenas (CNMH, 2017). Además de la pérdida de vidas y libertades, “el conflicto armado también ha producido profundos efectos en la vida colectiva y en lo que se puede llamar el derecho a la ciudad” (CNMH, 2017: 274). Esto se refleja en la fragmentación del tejido social, el miedo, la desconfianza, la limitación de la participación política y la estigmatización de ciertos territorios y grupos poblacionales como jóvenes, defensores de derechos humanos y líderes comunitarios (CNMH, 2017).

La cooptación de los barrios de la ciudad en manos de estos grupos armados, junto con el hecho de que sus integrantes en gran parte de las ocasiones pertenecieran a estos territorios (siendo conocidos como “los muchachos”), hace que la población civil acuda a ellos para gestionar sus conflictos vecinales, familiares y escolares, legitimando su control en los territorios y naturalizando la violencia (Creando Paz, 2015). La gestión de conflictos cotidianos “llegó a estar definida por la facilidad para conseguir los medios para acabar con la vida de los demás”, dificultándose “la creación de condiciones para una resolución no violenta de los conflictos cotidianos en algunos territorios de la ciudad” (CNMH, 2017: 285) y configurando patrones culturales donde la violencia se legitima como la mejor forma de hacer justicia o de resolver conflictos (Creando Paz, 2015). Conforme la



acción de los grupos armados y el narcotráfico permeó la ciudad, se crearon nuevos referentes culturales (códigos, lenguajes y sistemas de valores) e identitarios en torno a la promesa del dinero fácil y a la normalización del uso de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos (CNMH, 2017). Esta realidad implica que, además de ser necesario un fortalecimiento de la institucionalidad en todos sus ámbitos y no solo en el plano de la seguridad, se deben fomentar transformaciones en los patrones culturales que propician formas violentas de gestionar los conflictos y que fortalecen y profundizan la violencia cultural, entendida como “cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003: 6).

En respuesta a esta violencia, Medellín ha construido una gran variedad de acciones individuales o colectivas y de redes comunitarias, sociales, políticas y artísticas que buscan construir transformaciones sociales y culturales para resistir por medios pacíficos en los territorios (CNMH, 2017). Medellín y en general Colombia, cuenta con sectores de base social como comunidades indígenas, afrodescendientes, movimientos de mujeres, jóvenes y víctimas del conflicto armado que construyen paz desde abajo, desde sus prácticas cotidianas y cosmovisiones (Hernández, 2011). En la actualidad, Colombia se encuentra en un momento histórico que abre posibilidades y escenarios para la construcción de una estructura de paz duradera por la firma e implementación de los Acuerdos de Paz con la exguerrilla de las FARC-EP. Pero la construcción de paz es más amplia que las negociaciones y acuerdos de paz, sin desconocer su importancia (Hernández, 2011), y no está exenta de dificultades. En el contexto actual colombiano, por ejemplo, algunas de estas dificultades son los problemas en la implementación de los Acuerdos de Paz con las FARC-EP, las disputas en torno a la construcción institucional de la Jurisdicción Especial para la Paz y la polarización en la sociedad civil en torno a la incorporación a la vida civil de los exguerrilleros de las FARC. Es por eso que es necesario trabajar en la transformación de sentidos y prácticas culturales, a la vez que se fortalecen e impulsan las iniciativas y procesos de construcción de paz desde las comunidades.

En el marco de estas acciones, la Escuela Itinerante de Paz le apuesta a la construcción de una cultura de paz, a la construcción de paz desde abajo con un enfoque de seguridad humana, que lleve a la transformación de las dinámicas e imaginarios que perpetúan y legitiman la violencia y

promoviendo el reconocimiento y valorización de la diversidad y la vida humana. En este proceso, la Escuela Itinerante de Paz busca también tejer articulaciones con otras organizaciones que a lo largo de los años han trabajado en la construcción de una cultura de paz.

### **Fundamentos epistemológicos de la Escuela Itinerante de Paz**

Los métodos de resolución pacífica de conflictos son una forma de tramitar las diferencias y gestionar conflictos, convirtiéndose en “instrumentos que ayudan a concretar el deseo de construir una democracia más completa en el marco del pluralismo” (Nató, Rodríguez y Carbajal, 2006: 18) y promoviendo “la transformación creativa y no violenta de los conflictos y la superación de las dimensiones estructurales y culturales de la violencia” (Galtung, 2003, en Fundación para la Cooperación Synergia, 2011: 27). Desde la Fundación Desarrollo Comunitario (FDC), la mediación se entiende como “un proceso de trabajo para prevenir, gestionar o transformar los conflictos comunitarios, también individuales, familiares y grupales en el marco de un objetivo, a saber, la promoción de la comprensión recíproca sobre las maneras de vivir y entender la realidad en un mundo común compartido” (FDC, 2014: 4). La mediación comunitaria persigue (re)construir los lazos y vínculos relacionales de la comunidad, no siendo su objetivo únicamente llegar a acuerdos sobre un conflicto concreto sino generar procesos de empoderamiento de grupos y personas a partir de procesos participativos basados en el diálogo y el fomento de la emergencia de intereses comunes (Zegrí, 2014). Su mayor fortaleza reside en su potencial transformador (Malik, 2010), ayudándonos a pacificar nuestro entorno para construir desarrollo comunitario (FDC, 2014). Desde esta perspectiva, se entiende el conflicto como un elemento inherente a la existencia humana, que no es ni positivo ni negativo, pudiéndose convertir en un elemento dinamizador de nuestras vidas y en una oportunidad de aprendizaje en función de la forma en la cual lo gestionemos (Nató, Rodríguez y Carbajal, 2006).

La mediación, que nació como método de resolución de conflictos, con el desarrollo de la práctica fue ampliando sus propósitos al generar espacios específicos donde se desarrollan acciones conjuntas y participativas que incluyen diversos actores (Nató, Rodríguez y Carbajal, 2006). La mediación implica participación, ya que la sostenibilidad de la acción depende de la participación de los actores sociales implicados (FDC, 2014) y fortalece la organización comunitaria y la acción colectiva (Zegrí, 2014). Se construye así

una noción de ciudadanía donde los sujetos tienen un rol activo y desde la cual se promueve el debate y el cuestionamiento a las dinámicas instauradas a partir de una participación que “aglutine en vez de separar” (FDC, 2014: 6) y aumentando el capital de las comunidades para participar en procesos sociales, políticos y culturales en los territorios (Zegrí, 2014). La ciudadanía es el resultado de procesos de construcción social (Nató, Rodríguez y Carbajal, 2006) donde la comunicación permite, mediante el contraste de las diversas perspectivas, “avanzar en el reconocimiento de los/as otros/as en la resolución de los conflictos, re-interpretando sus realidades y construyendo nuevos sentidos y nuevos horizontes de posibilidad como colectivo” (Zegrí, 2014: 6). Por ello, al mismo tiempo que se gestionan los conflictos, se pueden producir transformaciones en las relaciones sociales y en la cultura con la promoción de espacios donde “la sociedad y sus integrantes puedan pensarse a sí mismos desde una concepción que promueva la dignidad de todo ser humano en su vida cotidiana” (Six, 1997 en Nató, Rodríguez y Carbajal, 2006:21).

La mediación contribuye a la construcción de un sistema de organización social democrática y pluralista donde “la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y a la sociedad” y que comprende “las diferencias [como] elementos dinamizadores de las relaciones sociales” (Nató, Rodríguez y Carbajal, 2006, p. 22). La mediación comunitaria intercultural visibiliza y reconoce la diversidad (biográfica, cultural, social y de visiones sobre el entorno) y permite que afloren los intereses, miradas e inquietudes comunes, incorporando las diferencias y las voces de diversos colectivos en un proyecto común de desarrollo local (Zegrí, 2014). Se propician espacios para la reflexión hacia las propias creencias, experiencias y prejuicios, estableciendo un diálogo (FDC, 2014) donde las visiones estereotipadas que se tienen sobre otras personas o grupos se transforman y emergen imágenes más positivas con el contacto e intercambio de experiencias y el trabajo en intereses comunes (Zegrí, 2014).

### **Trayectoria de la Escuela Itinerante de Paz**

Como quedó reflejado en el ejercicio de sistematización de experiencias que la Alianza Creando Paz llevó a cabo en el año 2016 (Creando Paz, 2016) en el marco del proyecto “De la gestión de los conflictos a la construcción de una cultura de paz”, la primera experiencia en la cual estas instituciones trabajaron en conjunto fue el proyecto de la convocatoria Barcelona Solidaria 2010 del Ayuntamiento de Barcelona “La Acción Ciudadana y Comunitaria

como vehículo de gestión no violenta de los conflictos en Medellín: De la participación al desarrollo comunitario y a la democracia”, desarrollado entre 2010 y 2011, y “en el que se destaca la creación de la plataforma Ciudadanía con Sentido, por el grupo de investigación Educación en Ambientes Virtuales, de Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), como herramienta virtual para impulso a la participación y constitución de redes de ciudadanía” (Saldarriaga, 2014: 6). Ciudadanía con Sentido permitió construir articulaciones y dar a conocer proyectos de diversas organizaciones en la ciudad de Medellín, aportando al fortalecimiento y construcción de iniciativas ciudadanas.

La segunda experiencia fue “La Experiencia piloto: Formación y cualificación de mujeres y hombres en mediación (2012) comunitaria, como agentes de convivencia pacífica en Medellín”. Se realizó por convenio de asociación entre la Alianza Creando Paz y la Secretaría de la Mujer (Medellín) con el objetivo de “fortalecer la capacidad de agencia de las titulares de derecho en la mediación transformativa de conflictos, tanto en su conformación organizativa, como en las acciones colectivas por sus derechos y por su reconocimiento y aceptabilidad social, así como también a los colectivos comunitarios, las organizaciones sociales e instituciones públicas” (Creando Paz, 2012: 1). Las participantes procedían de colectivos de mujeres de Medellín y como muestra la sistematización de experiencias realizada en el marco del proyecto (Saldarriaga, 2014), el proceso permitió aproximarse a la categoría de conflicto como dinámica de la vida social, comprendiendo sus dimensiones espaciales y temporales para abordarlo desde el enfoque de la mediación transformativa de manera que tenga lugar un fortalecimiento comunitario y de las organizaciones de cada una de las participantes.

Durante los años 2013 y 2014, en el marco del proyecto “De la gestión de conflictos a la construcción de una cultura de la paz en Medellín” financiado por el Ayuntamiento de Barcelona, el trabajo de la Escuela Itinerante de Paz se dirigió a procesos de formación internos y a la construcción de un currículo formativo en mediación comunitaria con talleres de Formación de Formadores (2013) y de Formación de Mediadores (2014), (Saldarriaga, 2014). Esto posibilitó un acercamiento en mayor profundidad a las propuestas y estrategias de la mediación comunitaria, así como la construcción de una base epistemológica y metodológica común entre las diferentes organizaciones de la Alianza.

En el 2015 se desarrolló el primer Diplomado en Mediación

Comunitaria, cuyo su objetivo fue:

*“[La] formación de agentes educativos y comunitarios en la gestión de conflictos desde el enfoque de la mediación transformativa de los conflictos (Lederach; Galtung); acompañamiento a colectivos institucionales y sociales que desarrollen prácticas de mediación; constitución y fortalecimiento de escenarios sociales formales e informales de que promueven la cultura de paz y la mediación no-violenta de conflictos; la articulación de redes ciudadanas y de la Ciudad de Medellín; producción de conocimiento sobre la mediación de conflictos, formación de formadores y la formación de mediadores; aporte a la deliberación pública en materia de resolución no-violenta de conflictos y de construcción de una cultura de paz” (Creando Paz, 2015: 4).*

Fueron sesenta las personas que hicieron este proceso formativo, agrupando a sectores estratégicos de la construcción de una cultura de paz como líderes sociales y comunitarios, víctimas organizadas, mujeres de colectivos con presencia en los territorios urbanos y rurales de Medellín y el Área Metropolitana, docentes, estudiantes y servidores públicos a cargo de procesos organizativos con sectores específicos de la población, víctimas del conflicto armado o gestoras y gestores de paz (Sánchez, 2016). También se dio a conocer y se fortaleció la plataforma digital de Ciudadanía con Sentido, lo que permitió que las organizaciones que participaron del proceso formativo pudieran construir o consolidar sus relaciones y proponer nuevas formas de articularse y trabajar conjuntamente.

Durante el 2016 se desarrolló el “Proceso de formación en mediación de conflictos - Fase de profundización: mediación y género”, donde participaron personas del diplomado del 2015. Esta formación surgió a partir de la necesidad identificada en las anteriores sistematizaciones de introducir el enfoque de género y diferencial en la mediación transformativa de conflictos y en ella se pudieron explicitar y reflexionar sobre las relaciones de poder desiguales en función del género y cómo esto influye a los ejercicios de mediación, de forma que la persona que media pueda detectarlas y no perpetuar desigualdades y brechas en su accionar (Creando Paz, 2016). El proceso formativo fue reflexionado a través de la “Sistematización de la experiencia de formación en mediación de conflictos” (Creando Paz, 2016), que permitió un acercamiento crítico a los procesos formativos desarrollados por la Escuela Itinerante de Paz.

Para el año 2018, el objetivo del proyecto es “ampliar las capacidades institucionales y ciudadanas para promover la gobernabilidad democrática local” (Creando Paz, 2017). Se desarrollará un segundo Diplomado en Mediación de Conflictos para otro grupo de treinta personas. Está dirigido a organizaciones sociales y juveniles, mujeres, víctimas del conflicto armado y servidores públicos y pretende continuar formando mediadores/as para el quehacer social y comunitario de la ciudad de Medellín. El diplomado se desarrollará desde un enfoque intercultural, en la medida en que se trabajará el reconocimiento y valorización de la diversidad a partir de los procesos de mediación, haciendo especial énfasis en habilidades como el descentramiento o el respeto de los marcos de referencia diversos que existen y generando condiciones de interacción positiva y diálogo crítico entre grupos y personas culturalmente diversos. Por otro lado, se incluirán en la formación las iniciativas de construcción de paz y cosmovisiones de comunidades indígenas y afrodescendientes donde se privilegien valores inherentes a la paz como prácticas cotidianas (Hernández, 2008 en Hernández, 2011). Otro eje del proyecto es la construcción de espacios de encuentro y diálogo con diferentes instituciones públicas con el objetivo de reflexionar acerca de la implementación de la mediación comunitaria en la elaboración de políticas públicas de la ciudad desde un enfoque de seguridad humana. El enfoque de seguridad humana ofrece una visión más amplia e integral de la seguridad, entendida como “la protección del núcleo vital de todas las vidas humanas de forma que se mejoren las libertades humanas y la realización de las personas” (Comisión de Seguridad Humana, 2003 en Dependencia de Seguridad Humana, 2010: 6) y promoviendo la creación de sistemas políticos, ambientales, sociales, económicos, militares y culturales que aporten los fundamentos para la dignidad de las personas (Dependencia de Seguridad Humana, 2010).

### **Logros, aprendizajes y retos**

El proceso de la Escuela Itinerante de Paz es un proceso en continuo cambio, que va incorporando reflexiones y experiencias en la medida que se desarrolla e incluye a otras personas y organizaciones. En este camino, algunos aprendizajes, logros y reflexiones han sido:

a) La profundización y comprensión más amplia del conflicto, entendiéndolo desde lo comunitario, ya que en los inicios de la Escuela Itinerante de Paz aparecía en estrecha relación con la violencia y la guerra (Saldarriaga,

2014). Los procesos formativos que se dan a lo largo del proyecto permiten comprender el conflicto desde una mirada más amplia, como una divergencia percibida de intereses o creencias que permite “la comprensión y valoración de los conflictos como una oportunidad personal y social” (Sánchez, 2016).

b) La incorporación de la mediación transformativa de conflictos a la mediación escolar en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, organización que participó en el proceso de creación y construcción de la Escuela Itinerante de Paz. En su apuesta por la inclusión social, este colegio conformó un grupo de mediadores de setenta y dos estudiantes y creó el Comité de Convivencia Escolar para la prevención y gestión de conflictos en la institución.

c) La estrategia de formación como una estrategia de prevención e intervención de conflictos en sí misma, al interpelar las subjetividades, marcos de referencia y prejuicios de los participantes y fomentar una actitud crítica hacia el propio comportamiento (Sánchez, 2016).

d) La sistematización realizada por la Alianza Creando Paz (Creando Paz, 2016) nos muestra el grado en el cual las personas y organizaciones participantes han aprehendido la mediación transformativa de conflictos, incorporándola a su forma de entender la acción social y a sus procesos organizativos. Esto se refleja en la construcción y articulación de una red de personas y organizaciones que buscan generar transformaciones en sus espacios y acciones desarrollando la filosofía y principios de la mediación transformativa.

e) La Alianza Creando Paz aporta a la conformación del concepto y praxis de la seguridad humana desde abajo, lo que consideramos una aportación importante y fundamental para elaborar instrumentos de seguridad que no pasen por lo represivo, la militarización ni lo policial sino en base a la co-responsabilidad ciudadana y fortalecimiento de vínculos comunitarios.

f) La consolidación de una alianza duradera y estable en el tiempo que apuesta por la construcción de paz desde diferentes lugares gracias a la participación de instituciones académicas (como la Universidad Pontificia Bolivariana) y de organizaciones sociales y comunitarias. Esto da lugar a un diálogo de saberes donde de forma horizontal, conversa un saber y una práctica más académica con los procesos y el conocimiento procedente de los procesos sociales. Por otro lado, el apoyo de la institucionalidad pública ha

contribuido a la sostenibilidad y consolidación de la alianza.

g) La apuesta por la construcción de saber desde la praxis ha llevado a la Alianza Creando Paz a desarrollar en su interior procesos formativo-reflexivos en torno a los conceptos que emergían en fase y a realizar ejercicios de sistematización de experiencias (Saldarriaga, 2014 y Creando Paz, 2016) que permiten hacer una reflexión crítica de la praxis para nutrir los procesos y acciones presentes y futuros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOQUÉ, M. C. (2003) *Cultura de Mediación y Cambio Social*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- CASANOVAS, P.; MAGRE, J. Y LAUROBA, M. E. (DIR.) (2011) *Libro blanco de la mediación en Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (2017) *Medellín: memorias de una guerra urbana*. CNMH – Corporación Región – Ministerio del Interior – Alcaldía de Medellín – Universidad EAFIT – Universidad de Antioquia, Bogotá.
- CREANDO PAZ (2012) *Mediación comunitaria en conflictos para el fortalecimiento de la participación social y política de las mujeres (Medellín)*. Documento interno del proyecto.
- (2015) *Proceso de formación Escuela Itinerante de Paz en el marco del convenio de asociación para la formación de mujeres y población sensibilizada para la gestión pacífica de conflictos en la escuela itinerante de paz fase II*. Documento interno, currículo formativo.
  - (2016) *Sistematización de la experiencia de formación en mediación de conflictos comunitarios*.
  - (2017) *Formulario del proyecto*. Documento interno.
- DEPENDENCIA DE SEGURIDAD HUMANA. (2010) *Teoría y práctica de la seguridad humana. Aplicación del concepto de seguridad humana y el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad de los Seres Humanos*. Recuperado el 22 de abril de 2018 en: [http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDHSeguridad/12\\_2010/97c70a6a-82ff-409c-a1de-438406607896.pdf](http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDHSeguridad/12_2010/97c70a6a-82ff-409c-a1de-438406607896.pdf)



- FUNDACIÓN DESARROLLO COMUNITARIO (FDC) (2014) *Planteamiento teórico metodológico a partir de la experiencia reflexionada de Barcelona*.
- FUNDACIÓN PARA LA COOPERACIÓN SYNERGIA (2011) *Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica*. Bogotá: Armonía Impresores.
- GALTUNG, J. (2003) *Violencia Cultural*. Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz, n° 14.
- HERNÁNDEZ, E. (2011) *Paces desde abajo en Colombia*. Ponencia presentada en el XVII Congreso de la Asociación de Colombianistas: “Narrar Colombia: Colombia Narrada”, realizado del 3 al 5 de agosto en Bucaramanga.
- MALIK, B. (2010) *Mediación Social y Comunicación*. En: Aguado, T. (2010) (coord.) *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- NATÓ, A.; RODRÍGUEZ, M. G. Y CARBAJAL, L. M. (2006) *Mediación comunitaria, conflictos en el escenario social urbano*. Buenos Aires: Editorial Universidad.
- SALDARRIAGA, J. (2014) *Sistematización del proceso de formación en mediación de conflictos*. Medellín: Corporación Región.
- SÁNCHEZ, L. A. (2016) *Creando Paz, Escuela Itinerante para la construcción de cultura de paz en Medellín. ¡Una apuesta en marcha!* Revista Desde la Región, 57. Recuperado el 26 de abril de 2017 en: <http://www.region.org.co/index.php/desde-la-region/item/175-creando-paz-escuela-itinerante-para-la-construccion-de-cultura-de-paz-en-medellin-una-apuesta-en-marcha>
- ZEGRÍ, M. (2014) *Mediación y conflictos urbanos. Experiencias de mediación en espacios públicos con jóvenes, comunidades de vecinos y comercios*. Barcelona: Icaria Milenrama.

## El proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en los barrios La Alhóndiga y Las Margaritas (Getafe)

Araceli Párraga Sánchez

y Juan Manuel Villalón Lancho

*Técnicos/as del Proyecto ICI Getafe - CEAR Madrid*

El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (Proyecto ICI) que impulsa la Obra Social "la Caixa", junto con la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) y el Ayuntamiento de Getafe, tiene como objetivo mejorar la convivencia y la cohesión social en el barrio La Alhóndiga y Las Margaritas, en Getafe (Madrid), creando espacios de encuentro de los y las vecinas para fomentar la cohesión social y el diálogo intercultural.

Se trabaja desde un modelo de intervención que sirva para:

- impulsar procesos que favorezcan el desarrollo local y mejoren las condiciones de vida de la población;
- capacitar a la sociedad para afrontar oportunidades, retos y problemáticas de una nueva realidad;
- prevenir y revertir situaciones de conflictividad social en pro de la convivencia ciudadana intercultural.

El proyecto cuenta con el aval de la Secretaría General de Inmigración y Emigración del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), y con el apoyo de un comité asesor formado por expertos del Instituto Marco Marchioni, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universitat Autònoma de Barcelona, así como de una dirección científica a cargo de Carlos Giménez (UAM).

Desde el punto de vista metodológico, en el ICI se parte de dos conceptos que consideramos complementarios: la mediación intercultural (normas comunes de convivencia, resolución pacífica y creativa de conflictos y flexibilidad en las relaciones sociales) y el desarrollo comunitario (partir de lo existente, tolerancia y respeto, adecuación a lo nuevo, mejora de la organización). El enfoque general del proyecto se basa en una visión integral y global, mediante una propuesta de intervención preventiva y promocional con vocación transformadora y de refuerzo de lo existente en el territorio.

El equipo profesional que desarrolla el proyecto ICI tiene la voluntad de ser un recurso complementario a otros proyectos y recursos existentes, sin ánimo de duplicar iniciativas, capaz de conectar iniciativas diversas que favorezcan una mejor organización de la comunidad y de sus recursos, y de servir de recurso de apoyo para la organización de actividades con un marcado carácter comunitario e intercultural.

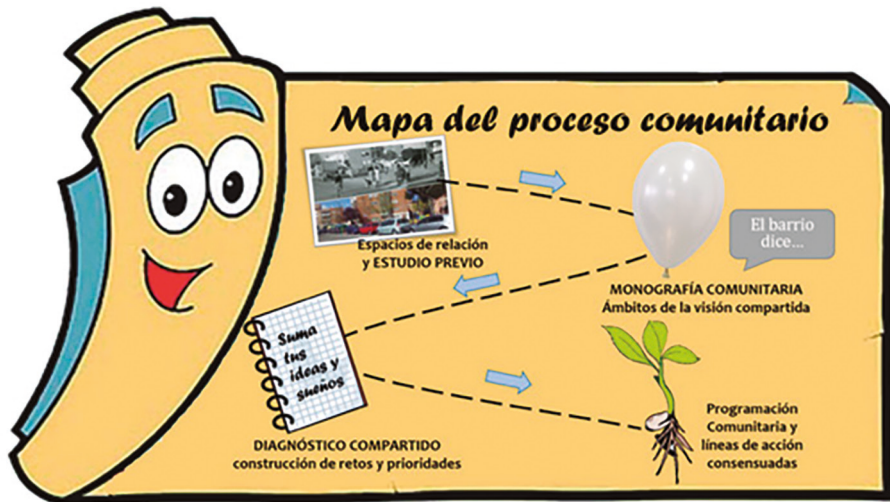
Las y los profesionales involucrados contribuyen a generar conocimiento compartido de la realidad<sup>1</sup>, y a fortalecer las redes sociales locales, favoreciendo el protagonismo de la ciudadanía en el territorio de intervención, partiendo del derecho a participar en los asuntos públicos y en la vida cultural.

Los actores con los que el ICI trabaja en Getafe son básicamente tres: en primer lugar las administraciones públicas (tanto locales como autonómicas, con una dependencia directa de la unidad administrativa de Convivencia de la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Madrid, y la implicación de la Universidad Carlos III). En segundo lugar, otros referentes técnicos profesionales, tanto de entidades públicas como privadas (servicios sociales, educación, salud, juventud, igualdad, participación ciudadana, centro cívico, deportes, seguridad, mayores). Y sobre todo: la ciudadanía, tanto el tejido social (asociaciones, ONG, grupos no formales) como vecinas y vecinos no organizados.

La relación de los diferentes actores se desarrolla en condiciones de igualdad, construyendo una mirada compartida sobre la comunidad y estrategias de acción que convergen en un marco de gobernanza local.

---

1 En este sentido se puede consultar el boletín periódico “Compartir”, surgido a partir de ese conocimiento generado en el proyecto ICI de Las Margaritas: <https://proyectoicilasmargaritas.wordpress.com/> (Consultado el 03/07/2018).



Desde el ICI se trabaja en tres líneas específicas de intervención, con una perspectiva comunitaria: la salud comunitaria, el entorno Socioeducativo y las relaciones ciudadanas. El proyecto lleva en marcha desde el año 2010 en Las Margaritas y desde el 2014 en el barrio de La Alhóndiga.

### **Principales actuaciones en 2017**

Durante el año 2017 se llevaron a cabo diferentes hitos:

En la línea de educación comunitaria, a través de los dos *grupos socioeducativos*:

- Se llevó a cabo el desarrollo conjunto de los *proyectos durante el curso escolar*: Proyecto de Acogida Extraordinaria de las Comunidades Educativas del Barrio de las Margaritas, Proyecto de Tránsito de Primaria a Secundaria y Proyecto de Alumno Ayudante en TIC y Programa Social para el apoyo familiar al éxito educativo.

- *Organización de la red informativa y educativa de las familias de La Alhóndiga REDALH*: una guía de recursos digitalizada, que permita dar a conocer los recursos educativos de la educación formal y no formal e informal a toda la comunidad, un espacio que responde a las inquietudes y dudas de las familias en el acompañamiento del éxito escolar de sus hijas(os), incluyendo el fortalecimiento de las AMPAS.

- *Construcción de Aula de la Naturaleza:* del IES Menéndez Pelayo (centro educativo que ha recibido por ello premio de innovación educativa) y sus diferentes líneas de intervención, dentro de ellas cabe destacar el Huerto Intergeneracional y la construcción colectiva del Domo Geodésico con el equipo educativo junto al alumnado y a las personas del barrio; participando más de 50 personas en su construcción.

En la línea de Salud, a través de los *grupos de salud comunitaria*:

Se realizan dos talleres de “Acceso a la Salud”: en el que se trata el derecho a la Salud. Concepto y Normativa internacional y Ley general sanitaria, Sistema sanitario español. Real decreto 16/2012 y Tarjeta sanitaria (beneficiarios, asegurados y colectivos especiales). Asistiendo unas 35 personas en total.

- *Mesas informativas por los días mundiales:* trabajando en torno a la promoción de la salud a través de mesas de sensibilización específicas por temática.

En la línea de ciudadanía:

- *Encuentro comunitario intercultural:* en el que se devuelve a la ciudadanía el trabajo de investigación conjunta que se conjuga en la monografía, y se comparte también la programación comunitaria que se llevará a cabo durante el año. Asistiendo unas 60 personas al acto.

- *Acciones globales ciudadanas:* permitieron visibilizar la utilización de los espacios públicos con actividades intergeneracionales abiertas al todo el barrio e incluso logrando una significativa participación de jóvenes de toda la ciudad. Para ello se realizaron 30 actividades entre los dos territorios que tuvieron un alcance de 591 personas participando en la actividad.

- *Escuelas abiertas de verano:* permite la creación de espacios interculturales e intergeneracionales en los lugares públicos más significativos de los barrios generando un ambiente de convivencia para las familias en un periodo en que todos los recursos del barrio están cerrados. Además, el trabajo integral en el barrio implicó la integración y participación de las diferentes delegaciones del municipio, que de alguna manera se vieron representadas en las programaciones: actividades culturales, deportivas, trabajo de género, salud, etc... En total se realizaron unas 40 actividades que llegaron a 554 personas de diferentes edades y nacionalidades.

Del 31 de julio al 11 de agosto de 2017

# EnRédate por la Convivencia. La Alhóndiga por el Buen Vivir

III Escuela Abierta de Verano. Plaza de Rufino Castro

De 10:00 a 15:00 horas  
y de 19:30 a 22:30 horas



- **Pasacalles**
- **Juegos cooperativos y asambleas**
- **Talleres y dinámicas de participación social**, disfraces, espacios públicos, grafiti, cocina intercultural, preparación de actuaciones.
- **Deportes:** 2 días de piscina; 1 actividad de piragüismo, bádminton y ajedrez; deportes alternativos por las tardes (*slack-line* y *kin-ball*).
- **Salud:** gymkhana para menores; taller para personas adultas, sobre la influencia de los hábitos, actitudes y lenguaje en la relación con los niños y las niñas
- **Cafeteca para mujeres.**
- **Zumba:** 5 días para todos los públicos; 1 día para personas adultas
- **Cine de verano:** 1 noche para todos los públicos en la plaza; 1 tarde cine-fórum para adolescentes.
- **Festival-concurso urbano "ALH lo vale".**

Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

INTERCULTURALIDAD Y COHESIÓN SOCIAL



Delegaciones de Bienestar Social, Educación, Salud, Juventud, Participación Ciudadana, Cultura y Deportes del Ayuntamiento de Getafe, Grupo de Salud Comunitaria, Grupo Socioeducativo, Asociación YMCA.

- *Carnavalitas* del barrio de Margaritas, desde la perspectiva de intervención en el espacio público con una visión intercultural e intergeneracional, en las que el barrio aprovecha para organizar de forma divertida sus reivindicaciones al municipio.

- *Fiestas de los barrios*: como hitos de encuentro en el que trabajar la convivencia, el trabajo comunitario y los espacios improbables de encuentro. Añadiendo este año, una perspectiva de género en la que se marcaron espacios seguros y normas de convivencia en género.

Por otro lado, se realizaron durante todo el año, diferentes actos, talleres, formaciones y/o conferencias en relación al proyecto ICI y al fomento de la Convivencia:

- Formación de agentes antirrumores para la mesa de convivencia del Ayuntamiento de Fuenlabrada. Total 2 sesiones para 15 personas.

- Formación a los alumnos de sociología y políticas de la Universidad Carlos III de Getafe. Total 6 sesiones para 120 alumnos.

- Participación en los dos Encuentros ICI estatales realizados en Sevilla y Barcelona, presentando en este último en una mesa de experiencias en torno a la gestión de los conflictos.

- Participación en la semana de lucha contra el racismo en colaboración con la Agrupación Deportiva Rayo Vallecano.

- Participación en el Día Internacional de Derechos Humanos, a través de la mesa de convivencia de Getafe.

- Desarrollo de un espacio de reflexión–autoformación en torno al posicionamiento estratégico en la intervención de la entidad, desde una perspectiva comunitaria, intercultural, con perspectiva de género y con metodologías participativas y de participación social.

### **El proyecto ICI desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas**

En un contexto social en el que se une una tremenda diversidad cultural pero a la vez altas tasas de desigualdad social, el proyecto ICI gestionado por CEAR en el marco de un proceso de intervención comunitaria a medio y largo plazo, ha sido una herramienta facilitadora de la convivencia social



y de la mejora del barrio a partir de la identificación de sus vecinos con un proyecto común basado en el propio barrio como seña de identidad y en la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Esto se ha conseguido involucrando a los diferentes actores en los barrios, tanto a nivel social, como político y profesional, cada uno a su nivel de responsabilidad, lo que confiere mayor fortaleza a la intervención social y a las políticas públicas locales.

Frente a discursos excluyentes que vienen desde arriba, se ha conseguido construir y establecer una dinámica de participación y gobernanza que involucra a los habitantes del barrio que concretan esa mejora de la calidad de vida en el barrio y del barrio a través de la educación y de la salud, junto con un componente claro de apropiación ciudadana que sitúa a Getafe como una experiencia de referencia en la red de ciudades interculturales en el contexto español.



## Experiencias de ciudadanía activa desde el enfoque intercultural en una escuela primaria italiana

Cristiana Pasqualini

*Escuela primaria "Monsignor Chiot"*

*IC Stadio-Borgo Milano -Verona - Italia*

Una de las finalidades de la escuela pública italiana es formar a los futuros ciudadanos. Qué significa "ser ciudadanos" y cómo formarlos es una difícil cuestión. La considero "difícil" porque depende, entre otros aspectos, del marco teórico que se adopta para pensar el concepto de ciudadanía y de las discrepancias entre afirmaciones de principios y realidad.

En el contexto italiano las características y modalidades de educar para la ciudadanía han ido cambiando a lo largo de los años. En principio, esta finalidad se concretó como "Educación cívica" y fue introducida por primera vez en la escuela estatal en 1958 por Aldo Moro, el Ministro de Educación Pública de entonces, como asignatura obligatoria de dos horas mensuales que se centraba en transmitir conocimientos sobre la Constitución italiana y las Instituciones democráticas de la República. En 1985, con la Reforma escolar de la Ministra Falcucci y el nuevo currículum para la escuela primaria, la finalidad de formar a los futuros ciudadanos cambia de nombre y adquiere otras características: aparece la "Educación para la convivencia democrática". Ya no se trataba de una asignatura específica sino que era una educación transversal que concernía a todas las disciplinas y que, por lo tanto, estaba a cargo de todos los maestros y maestras del colegio. Por primera vez, se ponía el foco en desarrollar hábitos de comportamiento más que en transmitir contenidos. El cambio había sido significativo en cuanto la educación para la convivencia democrática hacía directa referencia a la primera parte del

artículo 3 de la Constitución italiana y a la igualdad de todos los ciudadanos frente a la ley (“Tutti i cittadini italiani hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.”<sup>1</sup>) y afirmaba la necesidad de guiar a los alumnos en el progresivo desarrollo de la autonomía de juicio, de la capacidad de elegir y de contraer compromisos, de integrarse activamente en el mundo de las relaciones interpersonales en la base de la aceptación, el respeto del otro, el diálogo y la participación para lograr el bien común (I programmi della Scuola Elementare, 1985).

En las actuales “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” de septiembre de 2012, se amplía el concepto y se hace referencia a una nueva ciudadanía necesaria para desenvolverse en una sociedad, y una escuela, en la cual la presencia de personas con raíces culturales diferentes ya no es un fenómeno episódico sino estructural. Ahora la finalidad de la escuela es formar a ciudadanos italianos que sean al mismo tiempo ciudadanos de Europa y del mundo y se subraya la importancia de educar para la convivencia a través de la valoración de las diversas identidades y raíces culturales de cada estudiante. Se hace, además, explícita referencia a todo el artículo 3 de la Constitución italiana en cuanto se declara que la escuela debe obrar para remover los obstáculos de cualquier naturaleza que, de hecho, limitan la igualdad de los ciudadanos y que pueden impedir el pleno desarrollo de la persona. Se amplían también las habilidades que hay que desarrollar en los estudiantes: aparece la importancia de cuidar el ambiente, de saber cooperar, de ser solidarios con los demás y se subraya la importancia del diálogo para solucionar conflictos, adquirir nuevos puntos de vista, negociar y dar un sentido positivo a las diversidades individuales. También en este documento programático, la educación para la ciudadanía (que ahora se llama “Cittadinanza e Costituzione”) sigue siendo una educación transversal a todas las disciplinas y no una asignatura específica.

En el ámbito de las afirmaciones de principios, en las “Indicazioni nazionali per il curricolo” del 2012, la idea de ciudadanía activa y basada en una igualdad sustancial (que se puede intuir en la consciencia de que hay obstáculos que de hecho limitan la igualdad de los ciudadanos y de que la escuela tiene el deber de removerlos), y la idea de una ciudadanía

---

1 “Todos los ciudadanos italianos tienen igual dignidad social y son iguales frente a la ley, sin distinciones de sexo, lengua, religión, opiniones políticas, condiciones personales y sociales”.

que se educa más a través de la práctica que a través de la transmisión de contenidos se acercan, por lo menos en algunos aspectos, a la perspectiva del enfoque intercultural. Pero lo que no se contempla, o de todos modos no se explicita (ya que desarrollar la autonomía de juicio y las capacidades críticas puede llevar a tomar consciencia de las injusticias sociales y a la voluntad de cambiar) es el poder de transformación social y el deseo de combatir las injusticias que son características fundamentales en el concepto de ciudadanía desde la perspectiva intercultural (Mata-Benito, Ballesteros-Velázquez y Padilla-Carmona, 2013)

Lamentablemente, a pesar de las afirmaciones de principios incluidas en los documentos programáticos oficiales, lo que se puede observar en nuestras aulas nos muestra otra realidad y nos confirma que “la educación es uno de los ámbitos sociales a los que más le cuesta cambiar” (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010: 19).

En la mayoría de los colegios italianos se sigue impartiendo contenidos con metodologías pasivas y con escasos elementos críticos y participativos y “predomina un enfoque teórico-normativo desde el cual se dictan modelos que definen a priori qué es ser buen ciudadano” (Mata-Benito, Ballesteros-Velázquez y Padilla-Carmona, 2013: 53).

En la elaboración y realización del proyecto educativo que presentamos en el presente trabajo, las maestras del equipo docente <sup>2</sup> hemos intentado poner en práctica una educación para la ciudadanía acorde con el enfoque intercultural, es decir que hemos intentado realizar acciones que facilitarían el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de dialogar, colaborar, mediar entre perspectivas diferentes, la capacidad de encontrar soluciones compartidas, de comprometerse en un proyecto, de tener autonomía de juicio, de indignarse frente a las injusticias... Hemos intentado proponer situaciones en las cuales nuestros alumnos y alumnas pudieran ser protagonistas de la construcción de sus propios aprendizajes en cuanto estamos convencidas de que

*La ciudadanía se aprende, y se aprende a través de la práctica. No se nace siendo ciudadano y, aunque hay cualidades personales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía (la crítica, la curiosidad, la empatía, la rebeldía...), el aprendizaje*

---

2 En las escuelas primarias italianas hay dos maestras contutoras en la misma clase que se hacen cargo de las asignaturas y que son corresponsables de los alumnos de la clase.

*puede darse en todos. La ciudadanía es condición humana que se alcanza en el hacer cotidiano, en las interacciones con otros al abordar toda actividad social. Se aprende a ser ciudadano siendo ciudadano, implicándonos personalmente en los grupos, procesos y tomas de decisiones, de forma procesual y continua. (Gil-Jaurena, Ballesteros y Mata, 2016: 294)*

### **El proyecto “Officinalab di Quartiere”: Chicos y chicas, ciudadanos en ciernes**

El proyecto educativo–didáctico planeado y realizado en el presente año escolar con los alumnos y alumnas de quinto grado de la escuela primaria estatal “Monsignor Chiot” – IC Stadio–Borgo Milano de Verona – Italia – se denomina “Officinalab di quartiere”<sup>3</sup> y tiene entre sus objetivos el desarrollo de una de las ocho competencias clave europeas: las competencias sociales y cívicas. El proyecto se enmarca en un proyecto experimental de más amplio respiro en el cual estamos participamos con nuestro grupo de alumnos y alumnas desde septiembre de 2015. El proyecto experimental se denomina “Disegnare il futuro: I care”<sup>4</sup> y tiene como objetivo prioritario combatir el abandono escolar implementando procesos de innovación metodológico–didáctica que implican el uso de situaciones de aprendizaje situado, didáctica por talleres, metodologías de aprendizaje cooperativo e intervención de expertos externos (carpinteros, sastres, artistas de diferentes artes...)<sup>4</sup>.

El proyecto “Officinalab” ha implicado el uso de herramientas de democracia activa, el conocimiento e interacción con las estructuras político–administrativas locales y la realización de acciones de ciudadanía activa. La finalidad prioritaria de nuestro trabajo ha sido guiar a los chicos y chicas a entender que cada uno de nosotros está integrado en un contexto social cuya calidad depende del compromiso de cada uno a implicarse de manera activa, responsable y voluntaria. En cambio la falta de implicación y el desinterés producen aislamiento, pobreza cultural y moral e injusticia social. En nuestro proyecto nos hemos movido desde la realidad del aula y del ambiente escolar propiamente dicho hasta la realidad del barrio en el cual está situada la escuela.

---

3 “Espacio–taller de barrio”

4 Para mayores informaciones sobre el proyecto experimental “Disegnare il futuro: I care”, ver <http://www.icaredisegnareilfuturo.it/wp/>

## La asamblea semanal

En principio hemos trabajado para la formación del grupo-clase como comunidad, el empoderamiento de niños y niñas en la gestión participada de la vida en el aula y el desarrollo de la capacidad de diálogo como herramienta privilegiada para vivir juntos en el respeto de la diversidad de cada uno.

Todos los viernes, a partir de las 10.30, tenemos la asamblea semanal de maestras, niños y niñas. En principio, en asamblea hemos discutido, reflexionado y decidido sobre las normas que queríamos darnos para funcionar como comunidad y sobre las tareas comunitarias necesarias para la gestión de las actividades escolares cotidianas y las modalidades y reglas necesarias para repartirnos el trabajo. Cualquiera puede proponer los temas a discutir escribiéndolos en un papel que hay que introducir en el “buzón de propuestas” que tenemos en el aula, en los días anteriores a cada asamblea. Para reglamentar la comunicación durante las asambleas, las maestras propusimos el uso del “bastón de la palabra” que utilizaban los indios de Norteamérica: a través de un cuento<sup>5</sup> reflexionamos sobre la importancia de la



Figura 1. Asamblea semanal

Fuente: Foto de Laura Rama

5 Para leer el cuento del bastón de la palabra ver: <http://www.imaginayoga.com/index.php/visualizaciones-para-ninos/cuento-el-baston-de-la-palabra>

asamblea para tomar decisiones consensuadas, para que cada uno pueda tener un espacio para expresar sus necesidades, emociones, ideas..., para mediar entre diferentes exigencias y puntos de vista y para resolver pacíficamente los conflictos que a veces surgen en la relación con los demás.

Las asambleas además han sido el lugar para proponer, elaborar y gestionar todas las actividades relacionadas con el proyecto “Officinalab di quartiere”.

### **Apertura a las familias: talleres de madres, niños y maestras**

Convencidas de la importancia de establecer una alianza educativa con las familias, de la necesidad de compartir el sentido de lo que hacemos en el colegio y de la riqueza que la diversidad de referentes adultos puede aportar a la comunidad escolar, las maestras hemos propuesto a madres, niños y niñas de colaborar en la realización de unos talleres que luego hemos ofrecido a todos los alumnos del colegio en la fiesta final del pasado año escolar. Los talleres que propusimos fueron elegidos entre los que ya habíamos realizado durante el año en las actividades de historia y de geometría. Durante las asambleas,



Figura 2: Taller de escritura cuneiforme.

Fuente: Fotos de Cristiana Pasqualini

niños y niñas se dividieron en pequeños grupos y se encargaron de preparar todo el material necesario y de enseñar a las madres cómo conducir los



talleres. Las madres, en grupos de dos o tres, acudieron al colegio dos veces: la primera vez para aprender a realizar las actividades, la segunda vez para conducir los talleres en la fiesta final.

La experiencia fue sin duda muy positiva fundamentalmente por dos razones: todas las madres participaron, también las madres extranjeras que casi nunca acuden al colegio, y tuvieron la posibilidad de conocerse mejor entre ellas y de tener una relación más igualitaria con las maestras; niños y niñas demostraron mucha autonomía, sentido de responsabilidad y entusiasmo sobre todo en el momento de ofrecer los talleres a los compañeros y compañeras de las otras clases del colegio.



Figura 3: Taller de pirámides y zigurat.

Fuente: Fotos de Cristiana Pasqualini

Figura 4. Pícnic de lectura en el parque

Fuente: Foto de Cristiana Pasqualini

Figura 5. Taller de construcción

Fuente: Foto de Laura Rama

Figura 6. Taller sobre derechos humanos del Tangram en el Círculo de Atletas Veteranos, en la sede de Unicef

Fuente: Foto de Laura Rama



## Apertura al territorio

Las actividades de apertura al territorio al principio han consistido en mejorar el conocimiento del barrio: chicos y chicas han trabajado con mapas y han recorrido el barrio para individuar lugares de interés para los ciudadanos y entidades presentes en el territorio; han buscado en internet para conocer los servicios que ofrecen el distrito municipal y las distintas asociaciones; han discutido y reflexionado juntos para detectar eventuales problemas de habitabilidad y para elaborar ideas sobre cómo se puede mejorar el barrio y la vida en él desde el punto de vista de chicos y chicas.

En esta primera parte del trabajo, descubrimos que nuestros alumnos frecuentan muy poco los espacios públicos del barrio y que en la mayoría de los casos se limitan a ir al parque donde se encuentran con los amigos. Por tanto decidimos realizar algunas actividades fuera del colegio para incentivar el uso de los espacios públicos. En las fotos que siguen se pueden ver algunos ejemplos de las actividades que realizamos:

Algunas de las asambleas semanales fueron dedicadas a buscar ideas para mejorar la habitabilidad del barrio desde el punto de vista de chicos y chicas: las ideas que salieron fueron muy originales aunque no siempre de fácil realización (como, por ejemplo, construir casas en los árboles). De todas maneras, la necesidad que resultó ser más importante para la mayoría de nuestros alumnos fue el deseo de tener espacios de encuentros en los cuales poder juntarse con los amigos, conocer otros nuevos, hacer los deberes juntos,



Figura 7. Inauguración de la Officinalab

Fuente: Foto de Laura Rama



Figura 8. Taller “Huevos Fabergé”

Fuente: Foto de Cristiana Pasqualini



realizar talleres como los que hacíamos en el colegio... Por eso decidimos concentrarnos en la realización de dos ideas.

La primera idea consistió en la creación de un espacio, que elegimos llamar “Officinalab”, que pudiera llegar a ser un lugar de encuentro, de soporte y de intercambio para todos los ciudadanos y ciudadanas del barrio; un espacio en el cual maestras, chicos y chicas, padres y madres, vecinos del barrio... pudieran organizar y ofrecer de manera gratuita y voluntaria talleres finalizados al intercambio de experiencias, habilidades y saberes (por ejemplo: talleres de geometría, de lectura animada, de dramatización, de cocina, de carpintería, de apoyo para hacer los deberes...según los saberes de cada uno).

Para concretar esta idea niños y niñas tuvieron que realizar todos los trámites necesarios para conseguir el uso gratuito de un espacio y para poner en marcha las actividades (escribieron cartas a la Directora del colegio y a los responsables del distrito municipal, se ocuparon de la organización de los primeros talleres, involucraron a padres y madres...)

La segunda idea consistió en la apertura de espacios de juegos en el barrio de gratuito y libre acceso: en estos lugares dejamos una bolsa con siete juegos



Figura 9. Bolsa de los juegos

Fuente: Foto de Laura Rama

(ajedrez, backgammon, tres, tangram, damas, senet, palitos chinos) que quien lo desea puede llevarse y usar para jugar con sus amigos dejando 1€ a título de fianza, euro que le será devuelto cuando devuelva el juego al responsable del lugar. Para realizar esta idea, chicos y chicas construyeron los juegos en un taller extraescolar que llamamos “Taller de habitabilidad urbana”, recorrieron el barrio para buscar comerciantes disponibles a hacerse responsables de una bolsa con los juegos y a gestionar el préstamo de los mismos, organizaron talleres en nuestra Officialab para enseñar los juegos a chicos y chicas del barrio y para divulgar nuestra iniciativa.

### Conclusiones

El proyecto que hemos llevando a cabo ha sido una experiencia contracorriente en el contexto de nuestro colegio y hemos tenido que enfrentarnos a muchas dificultades y problemas pero al mismo tiempo hemos conseguido muchos logros tanto en relación con nuestros alumnos y alumnas como en relación con la participación de las familias. Hemos observado un aumento de la motivación en todos nuestros estudiantes y, de manera especial, un aumento de la autoestima personal en niños y niñas con dificultades



Figura 10. Los juegos

Fuente: Foto de Laura Rama

de aprendizaje; las actividades realizadas han permitido la inclusión de todos y todas favoreciendo la valorización de habilidades y saberes que en un contexto escolar más tradicional pasan desapercibidas. Nos parece que ahora nuestros alumnos tienen más espíritu de iniciativa, más capacidad de reflexionar críticamente y más consciencia de qué significa ser ciudadanos y del valor del bien común.

Además podemos afirmar que también las maestras hemos aprendido mucho, tanto desde el punto de vista profesional y como personas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA (1948). En: [https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione\\_della\\_Repubblica\\_italiana.pdf](https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblica_italiana.pdf)
- 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), 19-30.
- GIL-JAURENA, I., BALLESTEROS, B. Y MATA, P. (2016). *Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación*. Foro de Educación, 14(20), 283-303. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>
- MATA BENITO, P. BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. Y PADILLA CARMONA, M. (2013). *Ciudadanía Participativa y Transformadora: Análisis de Discursos y Propuestas de Aprendizaje*. Revista Teoría de la Educación, 25(2), 49-68.
- MIUR (1985). *I programmi della Scuola Elementare*. En <http://www.di.univr.it/documenti/Documento/allegati/allegati940940.pdf>
- (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*. En <http://www.indicazioninazionali.it/J/>
- RACCOMANDAZIONI DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO DEL 18 DICEMBRE 2006 RELATIVA A COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE. (2006). En: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>

## La participación de las familias en el CEIP Carlos Cano

Francisco Sanz Díaz

*Maestro – CEIP Carlos Cano (Fuenlabrada)*

El Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Carlos Cano está situado en el barrio de Loranca-Nuevo Versalles del municipio de Fuenlabrada dentro de la Comunidad de Madrid. El centro escolar se creó para atender a la fuerte demanda de escolarización que existía en el barrio a comienzos del s. XXI, dando lugar a un centro en sus orígenes con muchas unidades en Educación Infantil, hasta 10 unidades destinadas a niños y niñas de tres años, y pocas unidades de Educación Primaria. Durante los primeros años de funcionamiento muchos miembros del equipo docente tenían destino provisional en el centro, por lo que cada curso se producían cambios en el claustro dando lugar a dificultades para establecer bases metodológicas comunes. En este sentido ha tenido un papel fundamental el equipo directivo liderando un proyecto educativo innovador y generando equipos docentes donde las personas recién llegadas al centro pudieran contar con el apoyo y la orientación de los docentes con más experiencia en el centro.

El CEIP Carlos Cano, desde su creación en el año 2006,

*“ha pretendido ser un centro educativo participativo y abierto a su entorno, cuya característica fundamental es la de una concepción de escuela abierta, plural, tolerante, respetuosa y flexible, donde la educación en valores y la autonomía sean un constante, una escuela donde la Comunidad Educativa pueda participar para construir, con su colaboración, ‘una escuela para todos’” (CEIP Carlos Cano, 2006).*

Estas palabras, recogidas en la propuesta metodológica básica del centro, impregnan las prácticas que se llevan a cabo en el centro escolar a través de diferentes espacios y tiempos. Entre estos espacios nos encontramos con las asambleas de aula, entendidas como un espacio para el encuentro y el intercambio diario, donde a través de la participación y la comunicación se organiza la actividad, se establecen los tiempos de trabajo, se reflexiona y se analizan las actividades, se resuelven las dificultades y se encauzan los conflictos. La asamblea de aula es considerada un *“un elemento fundamental para fomentar el diálogo, el intercambio y el respeto mutuo, y constituye un instrumento básico de aprendizaje”* (CEIP Carlos Cano, 2006).

Dentro de la propuesta metodológica básica del centro nos encontramos con el “trabajo por proyectos” como línea metodológica común para todos los niveles y etapas. A través del trabajo por proyectos la infancia tiene la posibilidad de expresar “sus emociones e inquietudes, de interactuar con los demás, de planificar su acción, de definir lo que quieren hacer, de compartir con sus familias sus intereses y ganas de aprender, produciéndose así una comunicación familia-escuela muy gratificante para todos.” (CEIP Carlos Cano, 2006), en definitiva, la infancia tiene la posibilidad de participar y tomar decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la gestión del currículo.

### **Los comienzos**

Durante los primeros años de funcionamiento del CEIP Carlos Cano la participación de las familias en el centro escolar prácticamente estaba reducida a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (en adelante AMPA) y al Consejo Escolar.

El artículo 119 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (en adelante LOE), modificado en su redacción por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE), señala que los padres y los alumnos y alumnas podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Este mismo artículo también establece que el Consejo Escolar es un órgano colegiado donde *“la comunidad educativa podrá intervenir en el control y gestión de los centros”*. Las competencias de los consejos escolares quedan definidas en el artículo 127 de la LOE, modificado en su redacción por la LOMCE.

Las primeras experiencias de participación de las familias en las aulas

consistían en la realización de talleres. Algunas aulas del CEIP Carlos Cano solicitaban colaboración a las familias del centro para dinamizar talleres que eran diseñados y planificados por los diferentes equipos docentes.

### **Plan de participación para el CEIP Carlos Cano**

Durante el curso 2009-2010 se desarrolló un trabajo de investigación<sup>11</sup> en el centro. Según Sanz (2010), los objetivos del trabajo de investigación eran:

- *Analizar el contexto de participación para detectar las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades que ofrece este contexto atendiendo a las relaciones, interacciones e intercambios de información que se producen en el centro escolar, la colaboración de los diferentes actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones relacionadas con la gobernanza del centro.*
- *Sensibilizar a los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre la necesidad de favorecer la participación activa y democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa, de manera que se genere un contexto de participación cooperativo que permita desarrollar el sentimiento de colectivo con un objetivo común.*
- *Ofrecer a los diferentes sectores de la comunidad educativa la posibilidad de generar nuevas estructuras, mecanismos y procedimientos que permitan multiplicar las relaciones e interacciones que se establecen entre los diferentes actores, mejoren los procesos de intercambio de información, se promocióne la colaboración activa de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se fomente la participación del mayor número posible de miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la adquisición de compromisos compartidos.*

La metodología utilizada en la investigación fue de carácter cualitativo utilizando el grupo de discusión, la entrevista semiestructurada y el cuestionario como técnicas para la recogida de datos. Se desarrollaron cuatro grupos de discusión. El primero de ellos se realizó con el equipo directivo del CEIP Carlos Cano, otro con el equipo docente de Educación Infantil, un tercero con el equipo docente de Educación Primaria y, finalmente, un cuarto con familias de la comunidad educativa. También se realizó una entrevista

---

<sup>11</sup> Trabajo Final de Máster realizado en el marco del Máster en Educación Intercultural (Título propio) de la UNED.



a la vicepresidenta y a la presidenta de la AMPA y un cuestionario para las familias del centro escolar.

Sanz (2010) estableció para el análisis de los datos recogidos cuatro categorías de análisis relacionadas con:

- *El grado de satisfacción de las familias sobre la **información** que tienen sobre el centro escolar.*
- *Los procesos de comunicación, **interacción** e intercambio de información entre la escuela, las familias y entre las familias.*
- *La **colaboración** en el centro escolar.*
- *La **participación** de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones.*

Tras el análisis de los datos recogidos se formularon unas conclusiones y una serie de propuestas de acción destinadas a mejorar el grado de satisfacción de las familias sobre la información que tienen sobre el centro escolar; propuestas para desarrollar las relaciones, interacciones y los procesos de comunicación entre las familias, y entre las familias y la escuela; propuestas para aumentar la colaboración de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro escolar, y propuestas para desarrollar la participación de las familias en los procesos de toma de decisión relacionados con la organización, la gobernanza, el funcionamiento y la evaluación del centro escolar (Tabla 1).

Desde el año 2010 hasta la actualidad, se han puesto en práctica algunas de las propuestas recogidas en las conclusiones del proyecto de investigación mencionado. Entre estas propuestas podemos destacar las siguientes:

En cada una de las tutorías del CEIP Carlos Cano existe un *delegado o delegada de familias*. Esta figura actúa como enlace para favorecer la comunicación entre el centro escolar y las familias. Entre sus funciones se encuentran recoger las demandas, necesidades y propuestas de las familias de su aula para compartirlas con el resto de la comunidad escolar. Para ello utilizan instrumentos que proporcionan los nuevos avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Los delegados y delegadas se reúnen de manera periódica con el equipo directivo y en estas reuniones se exponen las dificultades, se buscan soluciones compartidas a problemas colectivos y

comparten las prácticas comunicativas que utiliza cada delegado o delegada con sus familias, por lo que también se convierten en unas reuniones de carácter formativo para todos y todas.

**Tabla 1.** Propuestas de acción (Sanz, 2010)

<b>Propuestas para el intercambio de información</b>	<b>Propuestas para mejorar las relaciones y las interacciones familia-escuela</b>	<b>Propuestas para mejorar la colaboración en los procesos enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Propuestas para mejorar la participación en la toma de decisiones</b>
Asamblea general de la Comunidad Educativa del CEIP Carlos Cano	Delegados de familias en cada tutoría	AULA: talleres con familias en el aula	AMPA: asociar a todos los padres, madres y tutores legales de los alumnos y alumnas del centro escolar
Ciclos de conferencias	Comisiones de trabajo	AULA: grupos interactivos	AMPA: la cuota de asociado será la cooperativa
	Talleres con familias fuera del horario lectivo	AULA: bolsa de voluntariado	AMPA: organizar una asamblea de familias al comienzo y al final de curso
	Centro de recursos para las familias	HOGAR: establecer pautas generales, claras y precisas sobre cómo pueden colaborar las familias desde el hogar	CONSEJO ESCOLAR: Junta permanente
	Apertura fuera del horario lectivo de la biblioteca y de la sala TIC del centro escolar		
	Jornadas de convivencia		
	Club de lectura		
Foros	Vídeo-fóruns		

Una vez a la semana se reúnen las denominadas comisiones de trabajo. Las comisiones de trabajo han ido evolucionando a lo largo de estos años. Al principio nos encontrábamos con algunas de comisiones que sólo estaban formadas por docentes y que tenían como principal misión documentar el trabajo que se estaba llevando a cabo en el centro. Actualmente todas las



comisiones están formadas por docentes y familias y tienen como principal misión tomar decisiones sobre el funcionamiento, la gestión y la organización de determinados aspectos del centro escolar.

Algunas de estas comisiones de trabajo son:

- Comisión pedagógica: durante los primeros años la comisión pedagógica ha realizado una labor de documentación sobre las prácticas que se están realizando en el centro escolar en torno a las asambleas de aula, el trabajo por proyectos, el plan para el fomento de la lectura, la escritura y el desarrollo de la comprensión lectora y la mejora expresión oral y la adaptación de las propuestas didácticas y las programaciones a la nueva legislación educativa. Actualmente está llevando a cabo una revisión del plan de participación del que hablaremos más adelante.
- Comisión de cooperativa escolar: las familias hacen una aportación económica para la adquisición de material escolar y para la realización de salidas y excursiones que tengan como duración un día. Todo el material escolar que se utiliza en el CEIP Carlos Cano es adquirido a través de la cooperativa escolar, por lo tanto, todo el material es de uso común y compartido. La gestión de las salidas y las excursiones a través de la cooperativa ha permitido que ningún niño o ninguna niña se quede sin participar en estas por motivos económicos.
- Comisión de biblioteca: su misión es la gestión de la biblioteca y la organización de actividades para la promoción y la animación a la lectura.
- Comisión de arte: se encarga del funcionamiento de la sala de arte, de la promoción y animación de actividades relacionadas con la expresión artística y de la organización del “*recreate*”
- Comisión de patios: surge ante la necesidad, expresada por algunas familias, de hacer del patio un espacio más humano. Su misión es ampliar y diversificar los espacios de acción de manera que el patio sea un espacio con mayores posibilidades para el juego y el aprendizaje.
- Comisión ecológica – tienda libre: tiene como principal tarea la gestión, la organización y el funcionamiento del huerto escolar, el gallinero y de otros espacios verdes. También organizan actividades de

sensibilización y concienciación sobre el medio ambiente. Desde la tienda libre se promueve el consumo responsable, la reutilización y el intercambio de ropa y se realizan talleres para la *customización* de ropa.

- Comisión de festejos: su misión es la organización de las fiestas comunes a todo el centro. Estas fiestas son la fiesta de invierno, carnaval, y la fiesta de convivencia al finalizar el curso.
- Comisión “mirada violeta”: surge a partir de la revisión por algunas familias del lenguaje que se utiliza en las comunicaciones del centro escolar. Entre sus funciones se encuentra garantizar la perspectiva de género en los diferentes contextos del centro escolar.

Desde algunas tutorías y desde algunas comisiones se han desarrollado *talleres con familias fuera del horario escolar*. Por ejemplo, organizados por la comisión ecológica, se han venido realizando las “Eco-escuelas en familia”. En estas Eco-escuelas se realizan talleres simultáneos, uno destinado a los niños y las niñas y, otro destinado a las personas adultas. Desde otras comisiones se han propuesto acciones concretas para el acondicionamiento y mejora de los espacios verdes del centro o del patio. También desde algunas tutorías se han realizado talleres para la decoración de las aulas, la construcción de juegos o juguetes, etc.

Coincidiendo con la finalización del curso se realiza una *jornada de convivencia* abierta a la participación de toda la comunidad escolar. En esta jornada de convivencia, organizada por la comisión de festejos, las diferentes tutorías participan con una pequeña actuación, se realizan juegos y talleres y se prepara una barra con bebida y comida. Los ingresos, obtenidos a través de la venta de bebida y comida, sirven para sufragar parte del viaje de fin de etapa del alumnado de sexto de Educación Primaria.

### **Café con... “La línea del tiempo”**

En la Programación General Anual del curso 2016-2017 del CEIP Carlos Cano (2016), se recoge como un objetivo de centro “*Profundizar en el plan de participación de la comunidad educativa*”. Para ello se establecen como propuestas de acción la “*Organización y sistematización de la participación familiar en los distintos contextos del centro*” y la “*Consolidación de la actividad participativa “Café con...”*”. Para la consecución de estos objetivos la comisión pedagógica del CEIP Carlos Cano cuenta con la colaboración de personas pertenecientes

al Grupo INTER (Investigación en Educación Intercultural), grupo de investigación reconocido por la Universidad Nacional a Distancia desde el año 2007 (Ref. G79EDU7).

En las reuniones de la Comisión Pedagógica se expresaba la necesidad de reflexionar sobre la evolución que había experimentado la participación de las familias en la vida del centro escolar durante los diez años de funcionamiento del centro.

Para que esta reflexión fuera lo más participativa posible y tuviera un carácter colectivo se propuso la celebración de un “Café con...” utilizando como técnica para facilitar la participación la elaboración de una línea del tiempo.

Los “Café con...” son espacios de encuentro, de las personas adultas que forman parte de la comunidad escolar, que sirven para el diálogo y la reflexión compartida en torno a un tema que resulte de interés al colectivo.

Durante los días previos a la celebración del “Café con... la línea del tiempo” en la comisión pedagógica se prepararon los materiales necesarios, se diseñó un guion orientativo sobre la sesión y se realizaron varios carteles y un vídeo, para su distribución a través de las redes sociales, invitando a la participación de la comunidad escolar.

La convocatoria superó las expectativas y acudieron más personas de las previstas al “Café con... la línea del tiempo”, la mayoría de ellas familiares de los niños y niñas del centro escolar, hecho que se vivió como un éxito. Durante la sesión intervinieron familias, alumnado, y maestras donde se pusieron de manifiesto hechos ocurridos durante estos años y valoraciones positivas y negativas en torno a la participación en el centro escolar.

A partir de estas intervenciones podemos extraer una serie de valoraciones positivas que giran en torno a la vivencia del centro escolar como un espacio de aprendizaje, la existencia de un sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa y la implicación, el seguimiento y el cuidado de los profesionales del centro escolar. Entre las valoraciones negativas se encuentran las carencias en los logros o recursos, la prevención de la violencia, la falta de implicación de algunas familias y la necesidad de establecer cauces para canalizar la participación familiar en el centro escolar.

### “Café con... tigo”

En la Programación General Anual del curso 2017-2018 del CEIP Carlos Cano (2017), aparece como objetivo de centro “*Profundizar en la participación de la comunidad educativa*” y para ello se establecen entre otras actuaciones “*Revisar y actualizar el plan de participación de la comunidad educativa*” y “*Dinamizar la participación de los socios del AMPA en las estructuras de dicha asociación*”. Para la puesta en marcha de estas actuaciones la comisión pedagógica del CEIP Carlos Cano sigue contando con la colaboración de las personas del Grupo INTER.

En las primeras reuniones de la comisión pedagógica del CEIP Carlos Cano se realizó un análisis de las valoraciones realizadas en el “Café con... la línea del tiempo” y se observó como prioritario dar respuesta a la necesidad de canalizar la participación familiar en el centro escolar.

Con la intención de atender a esta necesidad, desde la comisión pedagógica se inician los procedimientos para desarrollar las actuaciones previstas en la Programación General Anual. Estas actuaciones se centran en la AMPA, dotándola de mayor protagonismo en la comunidad escolar, y en la elaboración de un documento que recoja, de la manera más participada posible, el sentido y la organización de los canales de participación del centro escolar.

Durante los primeros meses del curso las tareas de la comisión fueron encaminadas a la capacitación y al empoderamiento de la AMPA del CEIP Carlos Cano para la gestión y la canalización de las familias en el centro y para abordar el cambio en la junta directiva de la asociación.

Para ello, se organizó un nuevo “Café con...” que pretendía dar respuesta a las necesidades detectadas en la sesión celebrada en el curso anterior y animar a las participantes para formar parte de la junta directiva de la asociación. En el “Café con... tigo” se expresó la escasa información que existe sobre la AMPA y su funcionamiento, la necesidad de activar la asociación, puesto que casi todas las familias del centro son socias, pero son muy pocas las personas comprometidas con su dinamización y desarrollo. También se hizo visible la frustración existente en algunas familias por no poder participar en actividades del centro, puesto que se desarrollan en momento del día que son incompatibles con sus obligaciones laborales, familiares y/o personales. Igualmente se puso de manifiesto la necesidad de

mejorar los procesos comunicativos, para evitar la saturación de información, para que se visibilice toda la actividad que se desarrolla en el centro y para compartir con la comunidad escolar nuevas propuestas e ideas.

Tras el “Café con...tigo” las tareas de la comisión pedagógica se centraron en el cambio de la junta directiva de la AMPA. El cambio de la junta directiva ha sido un proceso no exento de tensiones y conflictos, donde se ponen en interacción diversas formas de pensar, de sentir, de expresar y de actuar, cada una desde el lugar que ocupa dentro de su comunidad escolar, cada una con sus propias vivencias y experiencias personales y colectivas, cada una con sus posibilidades y limitaciones. Esta diversidad es la que hace que el proceso participativo sea un proceso de aprendizaje continuo. Un proceso participativo que, como todo proceso de aprendizaje, debe basarse en la confianza, en el respeto mutuo, y en el cuidado de todas las personas, que en su diversidad hacen rica y valiosa la comunidad escolar del CEIP Carlos Cano.

La nueva junta directiva de la AMPA ha comenzado ya su andadura planteando nuevas formas de actuar en el centro con la convicción de poner en valor las señas de identidad del proyecto educativo del CEIP Carlos Cano.

La comisión pedagógica ha presentado al claustro el trabajo realizado hasta el momento en torno a la participación de las familias en el centro escolar y el proceso de cambio que se ha producido en la junta directiva de la AMPA. Por otro lado, teniendo en cuenta las valoraciones y las necesidades expresadas por la comunidad escolar y recogidas por la comisión pedagógica, se han planteando una serie de cuestiones a los equipos docentes con la intención de recoger sus propuestas para actualizar el plan de participación del CEIP Carlos Cano que se encuentra en pleno proceso de redacción.

La participación de las familias en el centro escolar es un asunto complejo, que necesita de la sensibilización de todas las personas implicadas, de la información sobre los objetivos y los procedimientos existentes para la participación, de relaciones horizontales que permitan el diálogo igualitario para tomar decisiones compartidas, y el desarrollo de sentimientos de pertenencia y de corresponsabilidad. Pero proyectos educativos como el del CEIP Carlos Cano solo pueden ser sostenibles en el tiempo con las familias, con su participación, implicación y compromiso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEIP “CARLOS CANO” (2006). *Propuesta metodológica básica*. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.carloscano.fuenlabrada>
- (2016). *Programación General Anual*. Documento inédito.
- (2017). *Programación General Anual*. Documento inédito.
- JEFATURA DEL ESTADO (2006) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado N.º 106, de 4 de mayo de 2006. Madrid. Agencia Estatal AEBOE.
- JEFATURA DEL ESTADO (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado N.º 295, de 10 de diciembre de 2013. Madrid. Agencia Estatal AEBOE.
- SANZ, F. (2010) *La participación de la Comunidad Educativa en el CEIP Carlos Cano de Fuenlabrada (Análisis del contexto de participación, sensibilización y propuestas para mejorar la participación de la comunidad educativa en el centro escolar)*. Recuperado de: <http://practicas-carloscano.blogspot.com.es/p/documentos.html>

## Las Aulas de Enlace a través de una historia de vida<sup>1</sup>

Margarita del Olmo

*Departamento de Antropología, ILLA (CSIC)*

Las Aulas de Enlace forman parte de un programa educativo de la Comunidad de Madrid cuyo objetivo es facilitar la incorporación al sistema educativo de los chicos y chicas que se han escolarizado en otros países. Es un programa voluntario y está dirigido a estudiantes desde 3º de Primaria hasta el final de la educación obligatoria (4º de la ESO), tanto para familiarizarles con su nuevo entorno, como para facilitarles el aprendizaje de la lengua de enseñanza (si lo necesitan)<sup>2</sup> y resolver los “desfases curriculares” que tengan a juicio del profesorado<sup>3</sup>.

El programa se imparte en colegios, tanto públicos como concertados, que cumplen una serie de requisitos, y a los que la inspección educativa les ha asignado este recurso. Los estudiantes comparten un aula dedicada exclusivamente al programa durante un periodo máximo de seis meses y asistidos por una tutora. De acuerdo con la normativa, deben salir del aula y cursar algunas asignaturas (plástica, inglés y matemáticas) con el curso de referencia que les corresponde por edad.

Una vez que finalizan el programa, los estudiantes se incorporan a los  cursos regulares  sin ningún otro apoyo. El nivel en el que se escolarizan

1 Agradezco a Carmen Osuna los comentarios que hizo al borrador de este texto porque me han obligado a expresar las ideas de manera mucho más clara.

2 Ya que hay muchos estudiantes que proceden de países latinoamericanos y cuya lengua madre es el español.

3 Los estudiantes cuya lengua materna es el español y están integrados en el Aula de Enlace suele ser por motivos de “desfase curricular”. Los estudiantes que no tienen problemas de nivel académico o que incluso están muy por encima de la media (como es el caso del protagonista de la historia de vida), comienzan su escolarización en el Aula de Enlace para aprender castellano.

lo decide el profesorado: muchas veces las tutoras recomiendan cursos inferiores a los que les corresponden por edad para que la transición a las aulas ordinarias sea más gradual; otras veces se les integra en los programas de diversificación y compensatoria por la misma razón. En algunas ocasiones, cuando los estudiantes tienen un buen nivel académico, pasan a los cursos de referencia que les corresponden por la edad.

No todos los estudiantes vienen con los mismos objetivos: algunos están deseando empezar a trabajar cuanto antes, otros sin embargo tienen pensado estudiar en la universidad. La mayoría consigue el título de la ESO, casi siempre a través del programa de compensatoria o diversificación, pero muy pocos terminan el Bachillerato<sup>4</sup>. Ninguno de los 43 chicos y chicas que conocí en el programa logró superar el examen de ingreso en la universidad a pesar de su extraordinario esfuerzo a la hora de aprender la lengua vehicular y de adaptarse a los requisitos formales del sistema educativo. Una vez que salían del Aula de Enlace, pasados seis meses en los que finalizaban el programa, el sistema educativo les pedía lo mismo que a cualquier otro chico o chica nacido y criado en Madrid.

Mi trabajo en el programa tenía el objetivo de analizar los efectos que tenía en la escolarización de los chicos y chicas. En este texto voy a emplear una historia de vida para mostrar la trayectoria de una de las personas con las que trabajé.

La historia de vida es una herramienta metodológica de investigación cualitativa<sup>5</sup> que consiste en construir la historia de una persona a partir de una serie de entrevistas abiertas. Pueden tener la intención exhaustiva de contar la vida entera de una persona, en sus propios términos, o centrarse en un periodo de tiempo o en un tema que interese especialmente a la investigación. Mi intención es mostrar la capacidad de esta herramienta metodológica para comunicar rápidamente una idea que puede ser resultado de un complejo proyecto de investigación, así como el poder para despertar la empatía de las personas que la escuchan.

He elaborado la historia de Mariano (el nombre es un pseudónimo para

---

4 La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no ofrece cifras al respecto. Esta valoración está hecha a partir de mi propio trabajo de campo y no es representativa estadísticamente.

5 Sobre la herramienta de las historias de vida recomiendo los capítulos metodológicos de Mannik y McGarry (2017) y González y Padilla-Carmona (2014), y el ejemplo de Calderón Almendros (2014).



proteger su identidad) a partir del diario del trabajo de campo etnográfico resultado de la observación participante que realicé en un Aula de Enlace de un colegio concertado de la ciudad de Madrid entre los años 2005 y 2008. Gracias a la amabilidad de la tutora, compartí regularmente un día a la semana con los chicos y chicas que fueron pasando por el Aula a lo largo de esos años<sup>6</sup>.

### **La historia de Mariano**

Conocí a Mariano cuando empecé a trabajar en el Aula de Enlace. Había llegado hacía tres meses de Rumanía sin saber nada de español pero ya lo hablaba muy bien, tenía 16 años, traía unas notas excelentes, muchas ganas de estudiar y unos padres absolutamente volcados en su educación.

En nuestra primera conversación me dijo que estaba deseando dejar el Aula de Enlace para incorporarse al curso normal. Me contó que quería ir a la universidad a estudiar ingeniería, pero que aún no había decidido qué clase de ingeniería le interesaba más, aunque barajaba la posibilidad de hacer ingeniería informática. Durante los recreos, una de las cosas que hacíamos juntos era subir al último piso del colegio donde estaban colgadas las notas de Selectividad que pedía cada una de las facultades para entrar. Ingeniería Informática era una de las carreras que exigía una nota más alta, un 8, pero a Mariano no le preocupaba en absoluto.

Salió del Aula de Enlace para incorporarse al curso que le correspondía, 4º de la ESO, poco tiempo antes de que terminara el curso escolar. Cada vez que me encontraba con él le veía rodeado de amigos, muchos ellos españoles, y notaba lo rápido que mejoraba su castellano. En Rumanía tocaba el piano y los profesores del colegio habían conseguido que se matriculara en el conservatorio para estudiar clarinete. Al final del curso aprobó los exámenes.

El curso siguiente le encontré en el aula de 1º de Bachillerato artístico y cuando le expresé mi sorpresa por la opción elegida cuando su objetivo era hacer ingeniería informática, me contó que había cambiado de idea sobre sus futuros estudios porque el colegio le había recomendado que no hiciera

6 El resultado del trabajo de campo lo publiqué de manera global en Del Olmo (2010) y está disponible de forma gratuita entre las publicaciones del Grupo INTER, en el siguiente enlace: [http://www2.uned.es/grupointer/Re-Shaping\\_Kids-MdelOlmo\\_10.pdf](http://www2.uned.es/grupointer/Re-Shaping_Kids-MdelOlmo_10.pdf)

Sobre el tema de las Aulas de Enlace también recomiendo un trabajo realizado con posterioridad: Cucalón (2015), también disponible de manera gratuita en el enlace: <http://eprints.ucm.es/28087/1/T35639.pdf>

el Bachillerato científico, sino el artístico porque le iba a resultar más fácil ya que le gustaba la música. Me dijo que estaba contento y que pensaba hacer Bellas Artes. Durante todo el curso nos vimos con frecuencia y hablamos de sus expectativas para el futuro.

Casi a final de curso me dijo que creía que no iba a conseguir entrar en Bellas Artes, así que subimos a ver el tablón de anuncios para ver qué nota pedían. Le dije que no abandonara sus esperanzas porque podía conseguir fácilmente el 6 que requería la facultad. En ese momento no era posible distinguir en su acento ningún resto de su rumano.

La primera vez que le vi el tercer año había hecho ya la primera evaluación y había suspendido todas las asignaturas. Me dijo que estaba muy deprimido. Traté de animarle, pero no pude. Acababa de aprobar el examen teórico del carnet de conducir (tenía ya 18 años), pero había suspendido el práctico. Me dijo que aunque su padre trataba de animarle y ayudarle, las clases prácticas de conducir le resultaban muy caras.

Un tiempo después me contó que había aprobado el examen para ingresar en una orquesta municipal, pero que ello implicaba un montón de trabajo extra y estaba pensando en dejar la escuela. Me dijo que estaba buscando un trabajo como DJ en una discoteca. Cuando le recordé sus expectativas de ir a la Universidad, me dijo que estaba pensando en olvidarse del plan y hacer Formación Profesional. Había pensado en estudiar para convertirse en ingeniero de sonido.

La última vez que me encontré con él estaba a punto de conseguir empleo en una empresa discográfica para hacer pequeños trabajos, pero luego supe que había abandonado el colegio, y más tarde que la empresa que le iba a contratar, había cerrado por falta de trabajo. Nunca más le volví a ver.

(Historia de vida construida a partir de mi diario de campo 2005-2008).

### **Reflexión final**

La historia de Mariano, como cualquier historia de vida, no es representativa de los chicos y chicas que escolariza el programa de las Aulas de Enlace; tampoco representa las trayectorias de los 43 chicos y chicas procedentes de Brasil, Rumanía, China, Ucrania, Polonia, Marruecos, Bulgaria y República Dominicana que conocí mientras realizaba mi trabajo de campo. Sin embargo, a partir de las conclusiones del trabajo de realizar, puedo ofrecer

algunas ideas que permiten contextualizarla en alguna medida.

Los resultados de la investigación realizada mostraron que el programa conseguía cumplir los objetivos que se proponía para aquellos alumnos que no tenían intención de continuar estudiando una vez terminada la escolarización obligatoria, porque querían ingresar en el mercado de trabajo: amortiguaba las rupturas del proceso migratorio, aprendían español y conseguían (con excepciones) el título de la ESO (la mayoría a través de programas de compensación) o de Garantía social (después PCPI). Sin embargo, funcionaba muy mal para aquellos que tenían el objetivo de ir a la universidad, traían una experiencia escolar brillante de sus países de origen, unos hábitos de esfuerzo y trabajo muy responsables y unas familias que apoyaban mucho y muy de cerca su trayectoria escolar. Ninguno de ellos consiguió llegar a la universidad como era su objetivo. La historia de Mariano es un ejemplo de este grupo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDERÓN ALMENDROS, I. (2014). *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida*. Revista de educación 363, 184-209. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36308.pdf?documentId=0901e72b818217c4>
- CUCALÓN, P. (2015). *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas. Una investigación en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/28087/1/T35639.pdf>
- DEL OLMO, M. (2012). *Re-Shaping Kids Through Public Policy on Diversity. Lessons from Madrid*. Viena, Austria: Navreme. Recuperado de: <http://www2.uned.es/grupointer/libros.html>
- GONZÁLEZ, M. F. Y PADILLA-CARMONA, M. T. (2014). *Investigación narrativa: las historias de vida*. En Ballesteros Velázquez (Coord.), Taller de investigación cualitativa (pp. 77-102). Madrid, España: UNED.
- MANNIK, L. Y MCGARRY, K. (2017). *Connecting with Others: Interviewing, Conversations, and Life Histories*. En Mannik y McGarry Practicing Ethnography. A Student Guide to Method and Methodology (pp. 69-84). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.

## Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: Una pedagogía freinetiana

Irimia Cerviño Abeledo  
*Maestra de Educación Infantil  
y estudiante del Máster Eurolatinoamericano en Educación Intercultural - UNED*

Actualmente y desde hace ya varios años existen diversos movimientos a nivel nacional vinculados a la pedagogía del maestro y pedagogo Célestine Freinet (Francia, 1896-1966) y a la “escuela popular”. Entre todos ellos, se encuentra el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), marcado por dos épocas; una primera que va desde 1926 hasta 1939; y una segunda que va desde la mitad de los años sesenta hasta hoy en día.

La pedagogía Freinet y sus técnicas han supuesto una gran influencia para multitud de docentes (organizados o no en movimientos/colectivos) que las han aplicado o las están aplicando en sus prácticas escolares. Docentes “dispuestos a luchar por la mejora de la calidad educativa, democrática y humana de la sociedad en la que nos ha tocado vivir” (Gertrúdix Romero de Ávila, 2015: 2).

### **¿Qué es el MCEP?**

El MCEP es un movimiento de renovación socio-pedagógico creado en torno a la pedagogía Freinet, compuesto mayoritariamente por docentes de múltiples niveles y disciplinas, estudiantes y personas vinculadas directamente con la educación. Se define a sí mismo como:

*un colectivo de personas vinculadas directamente con la enseñanza que, por medio de un trabajo cooperativo, crítico e investigador, pretenden la renovación y transformación de la escuela; y ello como forma de colaborar en la construcción*

*de una nueva sociedad. Ese ideal de escuela es lo que llamamos ESCUELA POPULAR. (MCEP, sin fecha, <http://www.mcep.es/quienes-somos/>)*

Este movimiento socio-pedagógico, no se dedica únicamente a la formación permanente, sino que también fomenta las relaciones interpersonales de los y las integrantes del grupo. Se habla de función socio-pedagógica y no exclusivamente pedagógica, debido a que el MCEP concibe la escuela y sus prácticas en esta como inseparables del entorno y del contexto social en el que se encuentra la misma; debido a que sus militantes no reducen sus acciones únicamente a las aulas, si no que consideran su labor escolar como motor de cambios sociales.

Este movimiento posee un ideal propio que encamina sus esfuerzos hacia el logro de “una escuela popular” a través de la pedagogía de “Escuela Popular” o “Escuela Moderna” procedente de los planteamientos freinetianos.

*Este movimiento tiene implantación en casi todo el territorio español. Organizativamente es una confederación de movimientos de ámbito comarcal o territorial diverso, denominados MCEP de..., que en la actualidad son 21. Esta Confederación está coordinada por una Secretaría Confederal, de carácter rotativo. Cada MCEP es autónomo en su organización y funcionamiento. (MCEP, sin fecha, <http://www.mcep.es/quienes-somos/>).*

“A nivel internacional está integrado en la FIMEM. (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna), organización que agrupa a movimientos de carácter similar en unos treinta países” (MCEP, sin fecha, <http://www.mcep.es/quienes-somos/>), especialmente de Europa, África, Centroamérica y América del Sur.

### **Breve contexto histórico del movimiento**

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), tuvo sus comienzos en un movimiento que se creó en Lleida en la segunda república, inspirado por las técnicas que Freinet estaba llevando a cabo en Francia por aquel entonces. A raíz de esto, un grupo de profesores y profesoras se reunieron y crearon “BATEC”. Muchos docentes se fueron uniendo poco a poco a este movimiento, pero con la llegada de la guerra civil y el régimen franquista, este movimiento se disolvió ya que la escuela estaba sometida y dirigida por el nacional sindicalismo. Esto dio lugar a una escuela fascista que se veía sometida a los antojos del régimen.

Más tarde, a mediados de los años sesenta, un grupo de maestros empieza a reunirse de nuevo, esta vez en clandestinidad. Este grupo comenzó a tener contacto con profesores del ICEM (Instituto Cooperativo de Escuela Popular). Para lograr evitar la censura, vieron la posibilidad de organizarse a comienzos de los setenta, creando la Asociación para la Correspondencia e Imprenta (ACIES) que trabajaba con los principios de la pedagogía Freinet de forma camuflada. Esta asociación fue creciendo con el paso del tiempo. Participó en diversos congresos en Francia e Italia, y en España el auge del movimiento era cada vez mayor, incluso alguna escuela funcionaba bajo esta pedagogía.

En 1977, tras la muerte de Franco y con el funcionamiento de unas Cortes Constituyentes en una incipiente democracia, la ACIES pasó a llamarse Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Cada vez son más los maestros y maestras que se unen al movimiento freinetiano.

### **Principios pedagógicos que inspiran la práctica docente**

Como ya se ha dicho anteriormente el adjetivo que Freinet atribuye a su obra y a su pedagogía, es el de “popular”. Los integrantes del movimiento, fuertemente influenciados por Freinet, se caracterizan por la lucha por una escuela popular, una escuela realmente democrática, laica, activa, una escuela basada en el diálogo, en la experimentación, en la cooperación, una escuela para la vida, emancipadora, transformadora, etc.

Para explicar los principios pedagógicos que inspiran las prácticas en las aulas de los y las integrantes del movimiento, se han tomado como referencia los principios recogidos por el Taller de Técnicas Freinet del MCEP, coordinado por Sebastián Gertrúdx Romero de Ávila en un documento llamado “La pedagogía Freinet. Principios y técnicas de trabajo”, publicado en enero de 2015.

- *La Pedagogía Freinet parte radicalmente de la base y se construye a pie de obra.*

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”, canta Serrat. En el caso de esta pedagogía, es algo similar. Parte de la base para ir transformándose, renovándose, a través de la práctica, la reflexión, la comparación de ideas, el análisis de experiencias, etc.

Freinet era maestro en una pequeña escuela proletaria en un pueblo de

Francia. Este tenía problemas para respirar por lo que a menudo precisaba salir del aula a tomar aire fresco. A esto lo llamó clase paseo, ya que no iba él solo, lo acompañaban los alumnos y las alumnas. La clase paseo despertó curiosidad e interés en los y las discentes a cerca del entorno, de la naturaleza, favoreciendo la observación, la formulación de preguntas y/o respuestas, etc. Todo ello derivó de manera natural al texto escrito, a las puestas en común, al libro de la naturaleza, etc. Materiales muy valiosos generados por los propios intereses del alumnado que podrían editar, conservar y difundir. ¿Cómo hacerlo? A través de la imprenta, herramienta esencial en esta pedagogía, que fomenta la creación de textos y el ansia de compartirlos, de difundirlos más allá de la propia escuela y comunidad. Así nació la correspondencia escolar y el intercambio de experiencias. Por ello decimos que “se construye a pie de obra”, a medida que se va haciendo el camino.

- *Es una pedagogía comprometida socialmente y profundamente democrática.*

Este pedagogo estaba realmente comprometido con las clases sociales más desfavorecidas ya que vivió las grandes guerras europeas, una de ellas le provocó una herida en los pulmones, por eso su necesidad de respirar aire fresco. Debido a estas guerras, Freinet fue consciente de las penurias y desgracias que pasaba la clase trabajadora. Sus alumnos y alumnas eran mayoritariamente hijos e hijas de campesinos y campesinas, por ello diseñó sus técnicas en favor de estos y estas. Célestin Freinet tenía muy claro que la mejor forma de liberación de las clases populares era a través de la educación y la democracia.

- *Parte de la realidad y de su globalidad (la escuela abierta a la vida).*

El currículum escolar debe atender a la realidad del niño y de la niña. Su cuerpo, el contexto, la familia, las actividades sociales, políticas, culturales, etc. También la actualidad, noticias y sucesos que ayuden a comprender el mundo en el que vivimos.

La globalización en la actualidad es un hecho que tiene repercusión en todos y todas. Cualquier suceso que ocurre alrededor del mundo tiene repercusión a nivel mundial.

Por ello debemos tener en cuenta todo lo anterior dentro del aula, independientemente de la disciplina que se esté trabajando (matemáticas, conocimiento del entorno, música, etc.). Las materias no son meros

contenidos que se han de estudiar. Las materias han de ser interdisciplinares, un recurso que ayude a comprender e interpretar la realidad.

- *Es una pedagogía moderna: utiliza la tecnología.*

Se dice que es una pedagogía moderna porque Freinet aportó nuevas técnicas, materiales e instrumentos modernizados y empleó la tecnología de la época. Este pedagogo introdujo además la imprenta, el cine y la radio.

Hoy en día un aula Freinet sigue siendo moderna ya que el trabajo fundamental recae en el ordenador, el video y los medios de comunicación (radio, TV, prensa, redes sociales, etc.).

- *El aprendizaje se produce por tanteo experimental (metodología natural).*

La pedagogía Freinet concibe el aprendizaje como experiencia, como ensayo y error. El alumno y la alumna aprenden a partir de sus experiencias, de sus aciertos, de la práctica y el contacto vivido. Los y las docentes no son meros transmisores del conocimiento y mucho menos poseedores de este. Los y las docentes son guías del aprendizaje. Por ello se trabaja con la metodología natural, que contacta con el conocimiento de forma global, funcional, comprensiva y en consonancia con la naturaleza humana.

- *El trabajo cooperativo está en su esencia (la educación por el trabajo).*

*Los/as educadores freinetianos/as conciben la clase como un grupo que tiene unos objetivos comunes y que trabaja cooperativamente para conseguirlos. Existe, por supuesto, el trabajo individual, pero no como una manera de competir con los demás, sino como un medio para mejorar el rendimiento personal. Es fundamental que el alumnado participe en proyectos de trabajo (investigaciones, complejos de intereses, temas generales...) en los que todos los niños y niñas aporten lo mejor de sí mismos. (Gertrúdix, 2016: 241)*

El humano por naturaleza es un ser social y esa es la principal característica que le ha llevado a llegar hasta aquí. Gracias a la cooperación y al trabajo colaborativo entre todos y todas. Por ello, el aula Freinet no está compuesta por individualidades que compiten por la mejor nota posible. El aula Freinet está compuesta por un conjunto de personas que trabajan de la mano, horizontalmente por la consecución de un objetivo común.

Por supuesto que existe el trabajo individual ya que también es muy necesario, sin embargo, la esencia está en la cooperación y en la participación



de todos y todas las integrantes del grupo. Todos ellos y ellas tienen un papel que desempeñar, al igual que el día de mañana en sociedad, además, ¿a quién no le gusta sentirse parte del grupo, sentir que desempeña una función importante?

El tipo de trabajo común que se realiza en estas aulas es la creación de proyectos comunes (proyectos que surgen de los intereses de alumnos y alumnas no de editoriales), la creación de libros conjuntos, la investigación y búsqueda colectiva de información, las salidas y visitas, la asamblea, la creación consensuada de las normas del aula, etc.

Al igual que la cooperación es clave en las aulas Freinet, también lo es entre sus docentes. El intercambio de experiencias, de técnicas y materiales es vital para el enriquecimiento común. Compartir siempre es una buena idea.

- *Es una pedagogía para la libre expresión (da la palabra al niño y a la niña y los liga afectivamente con los aprendizajes).*

La confianza es clave en los procesos de aprendizaje de la pedagogía Freinet. Esta pedagogía deposita en el alumnado dicha confianza a través del texto y el dibujo libre o la libertad de expresión, por ejemplo. Darle la palabra al niño o a la niña fomenta su libre expresión, su creatividad, su pensamiento crítico y su responsabilidad.

- *Persigue el éxito de niños y niñas, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades individuales.*

El objetivo principal de la enseñanza, sobre todo de la pública, ha de facilitar y favorecer el acceso al aprendizaje de todos y todas, la formación del alumnado y la preparación de este para su integración en la sociedad con éxito. Por esto, el trabajo y la involucración de los implicados en el proceso educativo es básico.

Si en el aprendizaje partimos de la realidad que vive cada alumno o alumna, contribuiremos a que cada uno y cada una sea el protagonista de su propio aprendizaje y se sienta como tal. Esto fomenta la participación, la motivación y la implicación respecto a los aprendizajes. Aprender se torna divertido y cobra significado ya que es un aprendizaje situado, constructivista y centrado en el niño y en la niña (paidocentrista).

## **Educadores y educadoras Freinet**

En la actualidad y desde hace ya varios años, son muchos los y las docentes e implicados/as directamente con la educación alrededor del mundo que trabajan con esta pedagogía, militando o sin militar en movimientos.

En cuanto a la práctica de los y las docentes del MCEP está marcada por el intercambio cooperativo de experiencias, técnicas, recursos e hipótesis. En definitiva, por la renovación y transformación no solo de la didáctica, sino también de los roles y sistemas educativos. Lo que los caracteriza, es la lucha y la búsqueda de un modelo de escuela popular, una escuela auténticamente democrática, laica y activa, basada en el diálogo, la experimentación, la cooperación, etc. una escuela en el que quepan todas y todos, un modelo de escuela constructivo y no meramente transmisivo.

Los seguidores y seguidoras de Freinet, tienen muy claro que las técnicas (que se explican más adelante) han de estar al servicio de los principios, deben ir de la mano. Dichas técnicas de trabajo empleadas por los maestros y maestras freinetianos suponen una muy buena preparación en las competencias del alumnado. Esto es gracias a la visión globalizadora, interdisciplinaria, a la cognición situada y al aprendizaje contextualizado, con un objetivo socializador.

En las aulas de los educadores y educadoras Freinet no se da tanta importancia a la consecución de unos buenos resultados cuantitativos, si no que la importancia reside en el proceso, en el camino de la enseñanza-aprendizaje. Eso sí, siempre atendiendo a los ritmos y necesidades individuales de cada alumno y alumna a través del aprendizaje natural, que es respetuoso con la maduración y los tiempos de cada individuo. De este modo, los educadores y educadoras permiten a sus alumnos y alumnas desarrollar todas las potencialidades, talentos e inteligencias.

### **Técnicas Freinet**

*Mientras que el método se presenta como algo acabado, como algo que tiene un fin en sí mismo, que apenas admite aportaciones y cuyas directrices han de seguir los profesores y alumnos fielmente, la técnica es una actividad abierta que se pone al servicio de alumnos y profesores para favorecer su aprendizaje. La técnica se alimenta del entorno, de los instrumentos que aporta la tecnología y se enriquece con las personalidades de alumnos y profesores. Su vocación es adaptarse a cada*

*situación para sacar el máximo provecho educativo de ella. (Gertrúdx Romero de Ávila, 2015).*

Dichas técnicas se presentan a continuación organizadas en función de los valores y capacidades que fomentan:

- Autonomía y sentido de la responsabilidad:
  - Plan de trabajo: este es un documento elaborado por maestros y maestras en conjunción con los alumnos y alumnas. Este documento supone un compromiso del alumnado para realizar determinadas tareas que se han de cumplir en un periodo concreto.
  - Ficheros autocorrectivos: fichas individuales que tienen ejercicios que ayudan al alumno o a la alumna a profundizar en el conocimiento de diversas disciplinas (ortografía, cálculo vivo, resolución de problemas, etc.). Como indica su nombre estas fichas pueden ser corregidas por los propios alumnos.
  - Libro de vida: en este se recogen los textos libres redactados por los alumnos y las alumnas.
  - Cooperativa de clase: como en cualquier grupo entre iguales, el trabajo se reparte de acuerdo a las capacidades y gustos de cada uno de sus integrantes. Al igual que el aprendizaje se realiza de forma cooperativa, la organización y gestión del aula se realiza de la misma manera.
- Socialización, comunicación y cooperación:
  - Texto libre: el mayor exponente de esta pedagogía es dar la palabra a los niños y niñas ya que tienen mucho que decirnos. Este es el texto que se escribe libremente, sin normas. A pesar de esto, también es posible si se precisa, el decidir en una asamblea y entre todos y todas ciertas variantes.
  - Asamblea de clase: este es uno de los momentos más importantes de la pedagogía. Es el máximo órgano de crítica, de debate, de participación, de evaluación, de propuestas, de resolución de conflictos, etc.

- Imprenta escolar: en sus inicios fue una técnica revolucionaria que permitía a los alumnos y alumnas materializar su aprendizaje. Esta técnica hace a los y las discentes escritores, periodistas e investigadores. Es un instrumento que facilita el trabajo cooperativo, la lectura y escritura.
- Correspondencia escolar: esta es una de las técnicas más empleadas de la pedagogía. Esta logra el compromiso y la implicación del alumnado. Se puede realizar tanto individualmente como colectivamente. ¿A quién no le gusta tener amigos/as en otros lugares?
- Autoestima, respeto hacia el medio ambiente, desarrollo de las emociones de una actitud crítica y creativa:
  - Investigación ambiental: permite conocer la vida y la naturaleza que existen fuera de la escuela. Hablamos de investigación del medio y no de conocimiento de este ya que la investigación pone al alumno como protagonista del proceso.
  - Laboratorios de expresión libre y creativa: estos pueden ser de diversa índole: teatro, pintura, música, etc.
  - Biblioteca de clase: esta es un recurso muy importante para la investigación. En esta se recogen los trabajos del aula, las investigaciones, etc. que se ponen a disposición de todo el alumnado.
  - Conferencias: estas suponen un trabajo de investigación por uno o varios alumnos y alumnas a cerca de un tema (propuesto por el alumno/a generalmente). Realizada la investigación esta será presentada en una exposición oral delante de los compañeros y compañeras.

### **¿Cómo se organiza el MCEP?**

Como se explica al inicio de este escrito, el MCEP se organiza en diversos Grupos territoriales: MCEP de Madrid; MCEP de Almería; MCEP de Asturias; MCEP de Canarias; MCEP de Cantabria; MCEP de Castilla La Mancha; MCEP de Cádiz; MCEP de Valencia; MCEP de Granada, etc. Estos grupos se reúnen cada año en un congreso. Este es el momento de encuentro e intercambio de experiencias mediante el cual se actualizan los

planteamientos pedagógico-sociales.

Además del congreso anual, se realizan pequeños encuentros de los diversos talleres, reuniones organizativas de cada grupo, etc. Los talleres que se dirigen y realizan son los siguientes:

- Taller por edades, subdividido en etapas educativas:
  - Taller 0-8
  - Taller 8-12
  - Taller 12 y más
- Taller técnicas Freinet: en este se trabajan las técnicas descritas anteriormente en el punto 2.4.
- Taller de cuerpo: danza, interpretación e improvisación teatral, las emociones, etc.
- Taller de coeducación.
- Taller de TICs.
- Taller de educar para la Paz.

### **Publicaciones y recursos**

La obra de difusión del colectivo es muy grande y valiosa. Se han autopublicado diversos libros que resultan de gran interés; también se han editado y reeditado diversos materiales, dossiers, fichas, etc. Estos materiales y los expuestos a continuación, junto con información del colectivo, recursos y experiencias se pueden encontrar en su mayoría en <http://www.mcep.es/>

También poseen varios boletines (visibles en la Web) de los diversos talleres como:

- “La Ratona”: Boletín del Taller de Tecnologías Educativas
- “Menta y Canela”: Boletín del Taller de Coeducación con artículos y aportaciones de diferentes personas
- “Mu Guay”: Boletín del Taller de El Cuerpo
- “Techo de Lata”: Boletín del Taller de Educar para la Paz

- “AlVuelo”: Boletín interno del MCEP.

Por último, al MCEP a veces también le gusta hacer ruido y mostrar desconformidad respecto a diversos temas, que en numerosas ocasiones tienen que ver con las administraciones y gobiernos. Por ello, el movimiento redacta comunicados a modo de “declaración de intenciones” de temas como, por ejemplo: LOMCE, evaluaciones y calificaciones, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ, M. (2009). *Pequeña historia de movimiento Freinet en España*. Santander. MCEP.
- ERRICO, G. (2014). *La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)*. Revista muesa.
- Recuperado de <http://revista.muesa.es/articulos12/316-la-pedagogia-freinet-en-espana-la-importancia-del-movimiento-cooperativo-de-escuela-popular-mcep>
- GERTRÚDIX, S. (2016). *Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España*. Tendencias pedagógicas. N° 27. DOI: 10.15366/tp. Santander. MCEP
- RODRÍGUEZ, O (2016). *Trabajo fin de grado. Innovación pedagógica en Educación Infantil: Proyectos de Artes visuales*. Universidad de Alcalá.
- TALLER DE TÉCNICAS FREINET DEL MCEP, COORD.: GERTRÚDIX S. (2015). *LA PEDAGOGÍA FREINET PRINCIPIOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO*. Recuperado de: <http://www.mcep.es/wp-content/uploads/La-pedagogia-Freinet-Principios.pdf>



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA