

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

85(30,1) ABRIL 2016

LA ESCUELA PÚBLICA: SU IMPORTANCIA Y SU SENTIDO

COORDINADOR: J. FÉLIX ANGULO RASCO



ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 85 (30.1)

Zaragoza (España), abril, 2016

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * [<http://www.josepalomero.com/>](http://www.josepalomero.com/)

ISSN: 0213-8646

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2015 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloja Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRÉ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DíEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑÀ (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultade de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinador del número
J. FÉLIX ANGULO RASCO

Número 85 (30.1)
ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: La escuela pública: su importancia y su sentido <i>Consejo de Redacción</i>	11
--	----

Monografía

La escuela pública: su importancia y su sentido

J. Félix Angulo Rasco

Lo público y lo privado en Educación <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	17
Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía <i>Silvia Redon</i>	25
Las justicias de la Escuela Pública <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	37
Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo <i>Miguel López Melero, Iulia Mancila y Caterí Sole García</i>	49
El valor de lo público en Educación Infantil <i>Antonia Rodríguez Fernández y M.ª Carmen Puertas Velarde</i>	57
Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión <i>Rosa Vázquez Recio</i>	67

La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo <i>Guadalupe Calvo García y Marina Picazo Gutiérrez</i>	81
Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido <i>María Jesús Márquez y Daniela Padua</i>	91
La cultura digital en la escuela pública <i>Mónica María López Gil y César Bernal Bravo</i>	103
La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles <i>Cristina Goenechea</i>	111
Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante <i>João Paraskewa</i>	121
Autores	135
Normas de funcionamiento	141

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinated by
J. FÉLIX ANGULO RASCO

Número 85 (30.1)
ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: State Education in Spain: its Importance and Purpose <i>Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monography

State Education in Spain: its Importance and Purpose

Coordinated by *J. Félix Angulo Rasco*

The Public and the Private in Education <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	17
Reflection on State Education and Citizenship <i>Silvia Redon</i>	25
The Justices of State Education <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	37
State Education and the Roma Project. Give me a School and I will Change the World <i>Miguel López Melero, Iulia Mancila y Caterí Sole García</i>	49
The value of the Public in Early Childhood Education <i>Antonia Rodríguez Fernández y M.ª Carmen Puertas Velarde</i>	57

Rural State Schools: between the Common Good and Exclusion <i>Rosa Vázquez Recio</i>	67
Gender Diversity in State Education and Exclusion Produced by Binary Categories <i>Guadalupe Calvo García y Marina Picazo Gutiérrez</i>	81
The Roma Community and State Education. The Need to Develop a Shared Social and Educational Project <i>María Jesús Márquez y Daniela Padua</i>	91
Digital Culture and State Education <i>Mónica María López Gil y César Bernal Bravo</i>	103
State Education in a Multicultural Spain: about Privileges and ‘Invisible’ Walls <i>Cristina Goenechea</i>	111
Deterritorialising: Towards an Itinerant Curriculum Theory <i>João Paraskewa</i>	121
Authors	135
Notes for Contributors	141

La escuela pública: su importancia y su sentido

State Education in Spain: its Importance and Purpose

La escuela pública se encuentra en una situación preocupante. Los intentos por derruirla o convertirla en un ente al margen, indicada solo para los *marginados de la sociedad*, son constantes desde hace más de 15 años, aunque se han incrementado desde la crisis económica de 2008 y el enseñoramiento por parte del neoliberalismo depredador no solo de la economía, sino también de los discursos políticos, de nuestros pensamientos y hasta de nuestro valores. En España la situación se ha agravado en los últimos años. Las políticas que comenzaron a experimentarse en autonomías gobernadas por el Partido Popular (como por ejemplo en Madrid) se han extendido en forma de leyes y reducciones presupuestarias a todo el Estado Español. Pero, en la situación actual, el envite contra la escuela pública no necesita ya incrementar los procesos de privatización. Como ya plantearon Ball y Youdel (2007), se trata de una privatización encubierta. Por un lado, la privatización es exógena, lo que supone la incorporación del sector privado a los centros públicos de enseñanza; por el otro es endógena, introduciendo patrones empresariales y corporativos en el funcionamiento de las escuelas. Un ejemplo de esto último se puede encontrar, sin ir más lejos, en la Ley de Wert, pero también en el Decreto de Primaria publicado recientemente por la Junta de Andalucía (BOJA). Dicho decreto, que abarca cerca de 600 páginas, entremezcla conceptos pseudocientíficos como indicadores, competencias, criterios de evaluación, estándares, rúbricas, etc., convirtiendo la educación en un entramado tecnoburocrático, muy alejado del sentido pedagógico y de los valores que la educación en general y especialmente la escuela pública deberían realizar en sus prácticas y en su vida cotidiana.

Nuestra intención con este monográfico no es abundar en los análisis políticos, ya registrados en la amplia y extensísima literatura disponible. No hemos querido añadir pesimismo al pesimismo, sino todo lo contrario. Si bien modestamente, la intención del monográfico se encuentra en ofrecer vías de análisis y una especie de registro del papel importantísimo que todavía tiene una escuela pública digna de dicho nombre.

El primer artículo (*Lo público y lo privado en Educación*) es un intento de definir «qué se puede entender por escuela pública»; para ello se establecen tres ejes discursivos fundamentales: estructural, político y pedagógico. El segundo

artículo (*Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía*) se centra en la inextricable conjunción de ciudadanía y escuela pública (binomio inseparable como indica su autora); para ello, se asume que el hecho educativo es un hecho político y que la escuela pública es la morada de lo común y lo común tiene sentido solo cuando los individuos son ciudadanos y ciudadanas, nunca cuando son clientes. El tercer artículo (*Las justicias de la escuela pública*) se detiene en examinar los que podrían ser considerados como tipos de justicia básicos que definen a una escuela pública (además de la justicia social que la funda). Su autor examina la justicia cognitiva, la justicia afectiva y la justicia ecológica. Con la primera, se enfatiza el derecho de todo niño y niña al conocimiento; con la segunda, su derecho a ser protegido, amado y cuidado en la escuela; y con la tercera, su derecho a una relación tierna con la naturaleza, su protección y su goce.

El cuarto artículo (*Escuela pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo*) ofrece una alternativa pedagógica y didáctica para la escuela pública. Dicha alternativa es el resultado de un proyecto llevado a cabo en Andalucía en el que han participado docentes y escuelas públicas. El Proyecto Roma representa un modelo educativo vigoroso, retador y de valor educativo incalculable para la escolaridad pública. El quinto artículo (*El valor de lo público en Educación Infantil*) expone y defiende que la Educación Infantil pública y su conexión con el bienestar de las familias, justamente ha reflejado los valores que han de caracterizar a la educación pública. Junto a ello se analizan las distorsiones y tergiversaciones a las que ha sido sometida. El sexto artículo (*Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión*) analiza el importantísimo papel que las escuelas rurales han jugado en la Historia de la Educación, papel en el que como entes públicos han acercado la educación y el conocimiento a sectores de la población que, de otra manera, no hubieran tenido dicha posibilidad. Sin embargo, el trabajo critica la consideración –lamentable– de estas escuelas como *escuelas de segunda clase*, lo que lleva, bajo la presión del neoliberalismo y de los recortes presupuestarios y la búsqueda de la eficiencia económica, a colocarlas al límite de sus posibilidades. El séptimo artículo de esta compilación (*La diversidad de género en la escuela pública*) se centra en una temática que, afortunadamente, está adquiriendo, no sin dificultades, importancia. Se trata no solo de la asunción de la diversidad de género sino del respeto a dicha diversidad, que es distinta a la genetal. El trabajo analiza también las dificultades a las que ha de hacer frente la escuela pública en un contexto conservador y hasta fundamentalista.

El artículo octavo (*Comunidad gitana y educación pública*) expone y denuncia los procesos de segregación y discriminación continua a los que se somete al alumnado gitano, lo que genera el grave problema de que más de la mitad de dicho alumnado no finaliza la secundaria obligatoria. La escuela pública no puede permitirse esa discriminación, porque está para servir a la ciudadanía y, con mayor razón, a los grupos que históricamente han sido marginados en nuestra

sociedad. El noveno artículo (*Cultura digital en la escuela pública*) revisa las transformaciones que se han llevado a cabo en las escuelas públicas a través de las políticas de implantación de prácticas digitales. Sin embargo, este trabajo es consciente de la tensión entre la cultura digital fuera de la escuela que practica y vive tanto el alumnado como el profesorado y la práctica digital dentro de la escuela. El artículo décimo (*La escuela pública de la España multicultural*) se hace eco de una evidencia: nuestro país ha cambiado, se ha convertido en un país crecientemente multicultural. Pero como señala su autora, no está tan claro que la escuela pública haya sabido entender este nuevo territorio más allá de la *guettificación* de algunos centros. El trabajo reclama justamente lo que es el sentido público de la escuela: una escuela para todos y todas. El último artículo que compone este monográfico (*Desterritorializar: hacia una Teoría Curricular Itinerante*), como si fuera una continuación del trabajo anterior, plantea una crítica profunda e importante a la razón eurocéntrica proponiendo, de la mano de autores como Deleuze y Sousa Santos, una teoría curricular itinerante y desterritorializada, que se compadezca de los nuevos senderos de la razón, en donde la diferencia, la apertura epistemológica y la diversidad compongan los elementos claves de una forma diferente de pensar la educación y, con ello, la escolaridad pública.

Para finalizar, queríamos destacar una feliz coincidencia. En este monográfico se encuentran trabajos que se han desarrollado al amparo de tres proyectos de excelencia financiados por la Junta de Andalucía. Dos de ellos ya terminados (*Condiciones para construir una escuela inclusiva* y *Escenarios, tecnologías digitales y juventud en Andalucía*), estando el tercero en curso (*Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria*).

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)* propone esta nueva monografía con el deseo y la esperanza de seguir contribuyendo al propósito que ha configurado nuestra identidad editorial: provocar el debate crítico, estimular el intercambio y la reflexión compartida, promover la ruptura del *status quo*, contribuir a la construcción de otra escuela posible...

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

**LA ESCUELA PÚBLICA:
SU IMPORTANCIA Y SU SENTIDO**

STATE EDUCATION IN SPAIN: ITS IMPORTANCE AND PURPOSE

COORDINADOR:

J. Félix Angulo Rasco

Lo público y lo privado en Educación*

J. Félix ANGULO RASCO

RESUMEN

El presente trabajo pretende delinear qué se entiende por escuela pública o, dicho de otra manera, qué hace pública a una escuela. Para ello, se apoya en tres ejes básicos: el sentido estructural, el sentido político y el sentido pedagógico. El sentido estructural pregunta por la pertenencia de la escuela. La pertenencia privada de un centro escolar lo inhabilita para ser un centro público. Lo privado en este caso estaría por encima de lo público y lo común. Por el contrario, la pertenencia pública no ha de asimilarse a la pertenencia estatal. Lo público ha de hacer referencia a lo común. El sentido político indica que una escuela pública sirve al bien común y, especialmente, a los más necesitados. La escuela pública en ese sentido es un espacio de encuentro de la sociedad y además el único espacio educativo para aquellos sectores que no tendrían otra posibilidad. Por último, el sentido pedagógico es el que, al fin y al cabo, da sentido pleno a la escuela pública, en cuanto que supone colmar el derecho de las generaciones y la ciudadanía a la cultura y al conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Privatización, Bien común, Valores públicos.

Datos de contacto:

J. Félix Angulo Rasco
 Universidad de Cádiz /
 Universidad Pontificia de Valparaíso
 (Chile)
 Email: felix.angulo@uca.es

Recibido: 15/11/2015
 Aceptado: 29/12/2015

The Public and the Private in Education

ABSTRACT

The objective of this study is to define what is understood by state education or, in other words, what makes a school a state school. This approach is based on three basic aspects: the structural sense, the political sense and the educational sense. The structural sense investigates

* Elaborado especialmente para este monográfico. Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de excelencia *Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo*, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Referencia: SEJ 2664.

the ownership of the school. The private ownership of an educational centre bars it from being a public centre. In this case, the private would be valued above the public and the shared. In contrast, public ownership does not have to be assimilated into state ownership. The public must refer to what is shared. The political sense indicates that a state school serves the common good and, especially, those most in need. In this sense, a state school is a meeting place for society and is also the only educational space for those sectors that would otherwise not have any other alternative. Finally, the educational sense is, in short, what gives full meaning to state education, insofar as it represents fulfilling the right of children and of the public to access to culture and knowledge.

KEYWORDS: State education, Privatisation, Common good, Public values.

Introducción

La provisión común de bienes educacionales [...] tiene que asumir una forma más pública, si no, no contribuirá a la formación de ciudadanos

(WALZER, 1996: 219).

Uno de los legados más negativos del neoliberalismo, y cuyas consecuencias todavía estamos sufriendo, es el proceso de privatización de los derechos, los bienes y los servicios públicos, como la educación, la sanidad y el medio ambiente (la tierra y el agua, por ejemplo) (Angulo y Redon, 2012). La privatización implica la conversión en mercancía del objeto, institución, bien o servicio privatizado. Como nos ha recordado el filósofo Michael Sandel (2012), «cuando decimos que ciertos bienes pueden ser comprados y vendidos, decimos, al menos implícitamente, que es apropiado tratarlos como mercancía, como instrumentos de beneficio y uso». Sin embargo, un bien común no es un bien comercial, ni una mercancía, ni tiene, ni debe regirse por valores económicos. Pero ¿por qué? Porque los bienes comunes pertenecen a la comunidad (Ostrom, 2000; Laval y Dardot, 2014) y en la medida en que pertenezcan a todos es un bien público. La educación es uno de los casos más representativos. Veámoslo.

¿Qué entendemos por educación o escolaridad pública? Esta pregunta, y sus respuestas, no son baladíes. Tengamos presente que a pesar de lo que afirma la literatura existente (Labaree, 2000; Gómez Llorente, 2000), podemos encontrar todavía una serie de malentendidos y confusiones que conviene aclarar. Permítanme que comience identificando y desarrollando tres posibles sentidos de *lo público* en la escolaridad: estructural (o institucional), político (o cívico) y pedagógico.

El sentido estructural (o institucional)

En sistemas escolares como el español y el chileno –por poner dos ejemplos extremos¹ existen dos posibles opciones escolares, según reciban o no fondos públicos: las escuelas privadas, financiadas enteramente por las familias, y las escuelas que reciben dichos fondos de los presupuestos estatales. Este segundo grupo a su vez se subdivide entre centros estatales o municipales –caso de Chile- y centros o escuelas subvencionadas. Visto de esta manera, si centramos la idea de lo público en la procedencia de la financiación, resulta imposible realizar cualquier distinción sobre qué es realmente una escuela pública. Por ello, tenemos que reorientar el foco hacia otro lugar: ¿a quién pertenece la escuela? Si la respuesta es que la escuela pertenece a un particular o a un grupo o consorcio privado, la escuela, *aunque reciba fondos y subvención del estado*, no es una escuela pública. *La pertenencia privada del centro* anula cualquier idea de lo público que se quiera asociar a la institución, por la sencilla razón de que lo privado no es lo común, ni lo público y porque la *propiedad privada* del centro escolar estaría por encima de cualquier otra consideración. Es este punto, por ejemplo, el que convierte en Chile a las escuelas subvencionadas en un negocio y en objeto de lucro; con indiferencia de que dicho lucro esté costado por todos los ciudadanos. Lo público no tiene nada que ver, todo lo contrario, con el beneficio, con el lucro y con el enriquecimiento mercantil privado² (Donoso-Díaz y Alarcon-Leiva, 2012).

Desde estas posiciones podemos comprender los datos estadísticos sobre la presencia de escolaridad pública en algunos países, como se indica en la tabla siguiente. Chile tiene la tasa más baja de escolaridad pública de todos los países de la OCDE, seguida de cerca por Bélgica y por España.

País	Tasa de escolaridad pública (%) (primaria y secundaria)	País	Tasa de escolaridad pública (%) (primaria y secundaria)
Finlandia	98.5 / 95.5	OCDE	89.7 / 89.1
Islandia	98.0 / 99.2	España	62.8 / 69.0
Irlanda	93.3 / 100	Bélgica	46.2 / 40.2
Alemania	95.9 / 90.8	Chile	42.1 / 47.1

Elaboración propia usando datos de la OECD 2012.

TABLA N.º 1. Tasa de escolaridad pública.

- 1 Aunque en el sistema escolar norteamericano parece existir más variedad (Escuelas Imán, Escuelas a la Carta –*Charter School*-, etc.), esta casuística se reduce a lo señalado en el texto (Angulo y Redon, 2012; Ravitch, 2010).
- 2 Para muchos economistas *neoliberales* como Hanushek (2002: 2), la educación tiene el carácter de bien privado ofrecido por el estado («a publicly provided private good»).

Pero aclaremos un punto aquí. Suele ser norma igualar estatal con público (o viceversa). Como digo, este es un error muy común. Una institución estatal no necesariamente es una institución pública; puede servir a intereses burocráticos, a élites políticas o a altos cuadros de la denominada Administración del Estado. Si se acentúa lo estatal como el carácter distintivo de lo público, se reduce hasta la insignificancia el valor público o, dicho en términos estrictos, la pertenencia pública. Decir pues que una institución, un servicio, o un bien es público implica aceptar que pertenece a la colectividad, a la ciudadanía; no a un grupo concreto, aunque este sea parte de la Administración del Estado. Por eso mismo, y ampliando la argumentación, debería ser considerado un delito civil vender o mercantilizar lo que pertenece a la ciudadanía como colectividad y al común³. Y es aquí donde nos topamos en el siguiente punto.

El sentido político (cívico)

La mejor y más directa manera de expresar el sentido político (cívico) es afirmar que una escuela pública sirve al bien común y especialmente a los más necesitados; i.e., a los grupos y clases sociales más desfavorecidas. Como han señalado Victoria Camps y Salvador Giner (2008: 45), «nadie, pero sobre todo el que más tiene, puede desentenderse del bienestar y la felicidad del resto. Ese es el compromiso que obliga al ciudadano y ciudadana en una *democracia*». No se trata, aquí, de una escuela exclusiva para los sectores sociales desfavorecidos como si de un *ghetto* se tratase, sino, entiéndase bien, una escuela al servicio de la ciudadanía, pero especialmente de aquellos y aquellas que no quieren, pueden, ni tienen que *comprar* el servicio. El sentido cívico político de lo público se realiza en la materialización de un derecho ciudadano: el derecho a la educación. Por ello, como hemos visto antes, este derecho abarca a todos y, de ninguna manera, puede ser un derecho excluyente y, mucho menos, ha de convertirse en mercancía. Lo que sucede, normalmente, es que muchas familias abrazan el mito de que lo *gratuito* es de mala calidad y lo caro o lo que tiene un precio y, por tanto, ha de ser pagado, es de buena o mucha mejor calidad. Con este razonamiento no solo se anula el potencial de los derechos y se enraíza y legitima al mercado, sino que se abdica de la adscripción a la ciudadanía, trocándola por la de cliente (Laval, 2004; Sandel, 2012).

Pero incluso aunque afirmemos que la escuela pública satisface un derecho cívico, el de la educación, en aquellos países en donde su presencia es minoritaria se convierte en la única oportunidad de que niños y niñas de los grupos desfavo-

3 Por lo mismo, argumentaciones económicas o de rendimiento no pueden ser utilizadas por la administración del estado (o por la municipalidad) para cerrar centros públicos. Y en la medida en que lo haga estará también cometiendo un delito civil.

recidos tengan acceso a una cultura de calidad y al conocimiento. Así que en los casos minoritarios en donde la escuela pública representa una minoría en un contexto dominado por el lucro y la privatización, es decir, de mercantilización de la educación, en esos casos, repito, aunque pueda ser vista como un *ghetto* por los grupos sociales que reniegan de ella, incluso entonces, sigue siendo el único espacio que le queda a un sector importante de la ciudadanía y, por ello, el único espacio de dignificación ciudadana. El problema es que la *ghettificación* está asociada justamente a baja calidad, al poco presupuesto, a la nula incentivación de los docentes y a la marginación, con lo que, como si diéramos la vuelta en círculos, convertimos un derecho en un residuo marginal. Como ha subrayado Jane Forman (2012),⁴ una educación *ghetto* es más que solo la negación de una educación decente: «Incluye también la desmoralización y alienación en los ciudadanos, haciéndolos sentir que no son competentes, inteligentes y que no tendrán éxito en la vida». La educación pública pasa a situarse en los márgenes de la sociedad, perdiendo todo su valor como cemento social, como afianzamiento de la ciudadanía. Ello nos lleva al tercer punto.

El sentido pedagógico

Cuando introducimos la idea de pedagógico, estamos dotando a la educación pública de su sentido pleno, puesto que básica y esencialmente, no significa otra cosa que el derecho de las generaciones (y por extensión de la ciudadanía toda) a dicha cultura y dicho conocimiento (Stenhouse, 1967). Sin embargo, esta afirmación, con ser necesaria, es insuficiente. La educación de calidad debería ser explicitada de alguna manera. No es esta una labor sencilla y mucho menos solucionable a través de tecnicismos tecnocráticos o requerimientos gerencialistas, como son el establecimiento de estándares o la medición de resultados y rendimientos (Ravitch, 2010). Por el contrario, hablar de calidad nos lleva a un terreno que, por polémico, no puede ser hurtado al debate público.

Quisiera señalar algunas características básicas de calidad. En primer lugar, una escuela pública ha de ser *laica*, lo que no implica que esté en contra de las distintas cosmovisiones religiosas, sino que la escuela pública no es el lugar para la confesionalidad. Si el acceso al conocimiento exige una visión independiente de nuestras posiciones religiosas, el acceso a la cultura exige también el reconocimiento y el análisis crítico de las posiciones que, articuladas en elementos culturales y valores sociales, pueblan nuestro mundo. Un conocimiento independiente propicia que sea la fuerza de nuestros razonamientos (su verosimilitud) lo que nos permita generar nuevos conocimientos y reconocernos libremente en ellos. El

4 Véase también Wacquant (2007).

cultivo de la crítica (cultural) es lo que enriquece la tolerancia, el reconocimiento de los otros, el acercamiento a los mundos particulares y a los diversos valores que nos circundan (Gimeno Sacristán, 2001).

En segundo lugar, la escuela pública ha de ser *inclusiva* (López Melero, 2011). ¿Qué significa?⁵ Aunque parezca obvio afirmarlo, la inclusividad no es selección del alumnado. Una escuela pública no puede seleccionar bajo ningún criterio al alumnado al que sirve. Y la no selección se orienta en cualquier dirección; quiero decir que además de no seleccionar por criterios socioeconómicos, religiosos o de género, tampoco lo puede hacer por criterios de *normalidad*. Una escuela pública debe estar abierta al alumnado con cualquier discapacidad porque la escuela pública es un espacio en el que –como señala Miguel López Melero (2011)- se aprende a vivir con las diferencias de las personas.

Tercero, la escuela pública ha de vertebrarse en torno a la promoción de virtudes públicas (Camps, 1996; Camps y Giner, 2008). Dichas virtudes son las que cimentan *el civismo*, que son las cualidades que permiten a los ciudadanos «vivir en comunidad respetando unas normas de convivencia pacífica, aceptando las reglas del juego de la democracia y los derechos fundamentales o los valores constitucionales. Cívico es el comportamiento propio o característico del ciudadano» (Camps, 2005: 18). ¿Cuáles son, pues, dichas virtudes públicas?⁶ Quisiera señalar las siguientes: solidaridad, responsabilidad (autonomía), tolerancia, participación, diálogo y profesionalidad. No podemos extendernos aquí en todas y cada una de ellas; pero sí quisiera explicar la importancia de la profesionalidad como virtud pública. Ser un buen profesional -en general- conlleva una experiencia de realización humana, de servicio a los demás de tal manera que coadyuve a la construcción de una sociedad democrática, participativa y justa. Visto así, cuando afirmo que las escuelas públicas son escuelas que se rigen por la virtud pública de la profesionalidad estoy enfatizando que los docentes públicos asumen el cumplimiento de dicha virtud; es decir, ser profesionales de la educación al servicio de la ciudadanía. Pero esta matización sigue siendo muy imprecisa, por eso tenemos que recurrir a la siguiente cualidad pedagógica.

Cuarto, una escuela pública desarrolla las capacidades del alumnado. La idea de capacidad procede de Amartya Sen (2011) (Stigilitz, Sen y Fotuossi, 2010), está asociada con el bienestar (*well-being*) y puede ser definida como lo que las personas son libres de ser y hacer, en lugar de lo que sus ingresos representan. Es una aproximación alejada de la idea de beneficio, de ganancias y de, en términos de la economía política, *renta per cápita* o producto interior bruto. De esta ma-

5 Véanse Barton (1998) y Darling-Hammond (2001).

6 En lo que sigue, seguiremos, con cambios las virtudes cívicas que ha señalado Camps (1996), nota 13.

nera el bienestar de una nación se apoya en el desarrollo de las capacidades de sus ciudadanos. ¿Cuáles son esas capacidades? Martha Nussbaum (2012a; 2012b) ha identificado las más importantes, que son: la *salud e integridad corporal, el desarrollo de la empatía, la emoción y el juicio moral, la convivencia y afiliación, el juego y el control y cuidado del propio entorno*.

Quisiera concluir afirmando que defender la escuela pública es defender uno de los pilares más importantes de nuestra sociedad; un pilar que, cuando ha existido, ha permitido la convivencia, el desarrollo del conocimiento, la adquisición de valores cívicos y ciudadanos y la profundización democrática. Al olvidarla y al marginarla, estamos haciendo un daño irreparable a nuestra civilidad y a las generaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. y Redon Pantoja, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 27-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003>.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Camps, Victoria (1996). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (2005). *El sentido del civismo*. Barcelona: Metròpoli Mediterrànea. Monográfico n.º 6, 15-21.
- Camps, Victoria y Giner, Salvador (2008). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Donoso-Díaz, Sebastián y Alarcón-Leiva, Jorge (2012). El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. *Pro-Posiciones*, 23 (2), 33-49.
- Gimeno Sacristán, José (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, Luis (2000). *Educación Pública*. Madrid: Morata.
- Hanushek, Eric A. (2002). *Public Provided Education*. Working Paper 8199. National Bureau of Economic Research. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w8799>.
- Jane Forman, Sarah (2012). Ghetto Education. *Washington University Journal of Law & Policy*. Vol 40, <http://digitalcommons.law.wustl.edu/wujlp/vol40/iss1/3>.
- Labaree, D. (2000). No exit: public education as an inescapably public good. En L. Cuban y D. Shippes (eds.), *Reconstructing the common good in education. Coping with intractable American Dilemmas*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 110-129.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

- López Melero, Miguel (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Nussbaum, Martha (2012a). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- (2012b). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. París: OECD.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: F.C.E.
- Ravitch, Diane (2010). *The Death and Life of The Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*. Philadelphia: Basic Books.
- Sandel, Michael (2012). *What Money can't Buy. The Moral Limits of Markets*. London: Pearson.
- Sen, Amartya (2011). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Stenhouse, Lawrence (1967). *Culture and Education*. London: Nelson.
- Stiglitz, Joseph; Sen, Amartya y Fotuossi, Jean-Paul (2010). *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de Progreso*. Barcelona: R.B.A.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Wacquant, Loïc (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, Periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Walzer, Michael (1996). *Las esferas de la justicia, defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía

Silvia REDON

Datos de contacto:

Silvia Redon
Profesora titular
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso-Chile.
Facultad de Filosofía y Educación.
Avda. del Bosque 1290 Sausalito
Viña del Mar (Chile)
Email: silvia.redon@ucv.cl

Recibido: 3/9/2015
Aceptado: 11/9/2015

RESUMEN

El presente artículo discutirá la relación entre escuela pública y ciudadanía como dos dimensiones constitutivas indisolubles. No habrá una ciudadanía justa y democrática sin la escuela pública, y sin ciudadanía la escuela pública es inexistente, no tiene cabida y, menos, sentido. La primera idea que desarrollaré en este binomio inseparable se vincula con asumir el hecho educativo como hecho político. Esta afirmación se sustenta en las dimensiones axiológicas de que todo hecho educativo institucionalizado y del currículum como aparato ideológico que instala y perpetúa un tipo de sujeto y de sociedad. El segundo tema a discutir, con el que sustento esta relación constitutiva de ciudadanía y escuela pública, se relaciona con la importancia de la escuela como morada de lo común, como el espacio de lo público, amenazada por un sistema capitalista neoliberal que ha mermado el sentido de lo común, de lo político y por ende, de lo público.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Ciudadanía, Neoliberalismo.

Reflection on State Education and Citizenship

ABSTRACT

This article will discuss the relationship between state education and citizenship as two inseparable constituent dimensions. There would be no fair and democratic citizenship without state education, and without citizenship, state education does not exist; it has no place, and even less a purpose. The first idea that I will develop in this inseparable relationship is linked to accepting the educational process as a political one. This claim is based on the axiological dimensions that see all institutionalised educational processes and those based on the curriculum as an ideological apparatus that installs and perpetuates one type of individual and one kind of society. The second issue to be discussed, upon which I base this constituent relationship between citizenship and state schooling, is related to the importance of the school as a shared area, as a public space, which is threatened by a neoliberal capitalist system that has destroyed the meaning of «*the shared*», «*the political*» and consequently, «*the public*».

KEYWORDS: State school, Citizenship, Neoliberalism.

Transitando por la dimensión axiológica y teleológica del hecho educativo

El argumento que sostiene a la relación simbiótica entre ciudadanía y escuela pública, en la que una no puede existir sin la otra, se debe a que el hecho educativo institucionalizado es un hecho político. Esta afirmación desde los tiempos de Aristóteles (Libro II en la *Ética* a Nicómaco) es hoy reconfirmada con profundidad por Axel Honneth (2013): «la escuela es uno de los espacios que queda a la sociedad democrática para regenerar sus propios fundamentos morales». Y prosigue: la escuela pública «es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política» (2013: 378). Todo proceso educativo requiere de una idea de sujeto en sociedad, a la que le subyacen valores que emergen de cosmovisiones y supuestos epistemológicos. Por lo tanto, el hecho educativo entraña una idea de sujeto que configura al tipo de sociedad. Esta afirmación no solo es resultado de la dimensión axiológica del hecho educativo mismo, sino también de su dimensión teleológica. El fin de todo proceso educativo intencionado es la transmisión de la cultura, asumiendo como sus pilares fundamentales lo cierto, lo bello y lo bueno; vale decir, el conocimiento a través de la selección de los contenidos curriculares, el sentido estético y la sensibilidad por el arte y su capacidad creadora, junto al ideario de lo que significa una buena vida, *convivir*, i.e., la formación para la ciudadanía (Redon 2010; Gimeno, 2001). La formación para la ciudadanía como dimensión teleológica de todo proceso educativo intencionado, exige pensar las hebras que tejen la trama de la vida en común, las formas de convivir en ese espacio común, adentrándose en lo propiamente humano como especie (Camps y Giner, 1998). El espacio común de convivencia nos conecta con la dimensión política, que se vincula con un bien, un valor que da sentido a la convivencia, y, en general, con aquellos valores que reúnen a los sujetos en ese espacio común (Felber, 2012). Y es en este punto donde la educación institucionalizada, como el único espacio público de asociatividad asegurada, permite generar la morada de lo común para formar a los ciudadanos y ciudadanas.

Asumir que todo hecho educativo es un hecho político implica asumir también el peso personal y social que tiene el currículum como aparato ideológico en la configuración de subjetividades, quiere decir, sujeto y sociedad. «Nosotros y nosotras, los seres humanos, transitamos por muchos años a lo largo de nuestra vida, co-habitando una morada denominada *escuela*: Ella tiene la ventura de reunir a los sujetos, sus entornos, sus familias, en un *terruño común*. ¿Qué es lo común? ¿Cómo se configura lo común? ¿Hay algo en común?...» (Redon y Toledo, 2009).

El currículum como aparato ideológico

La segunda idea que refuerza la dimensión política del hecho educativo se vincula con las racionalidades que subyacen a todo currículum y su falsa neutralidad. Está demás volver a insistir y reiterar que aunque el currículum asuma una racionalidad técnica, de cientificidad y pseudo independencia ideológica, está transmitiendo un tipo de sujeto y sociedad (Grundy, 1991; Carr 1995; Giroux, 2008; Apple, 2008; McLaren, 2008; Kincheloe, 2008; Tadeu da Silva, 2001; Redon y Angulo 2015). Todo conocimiento organizado por el currículum, se constituye en un aparato ideológico que configura subjetividades en el sujeto. El espacio escolar, en todos sus tramos, captura temporalmente por largos años al sujeto, tal como lo señalara Foucault: «unas instituciones que se encargan en cierta manera de toda la dimensión temporal de la vida de los individuos» (Foucault 2000, 129). De esta forma, desde las dimensiones espaciales, temporales y culturales, el currículum teje el espacio del yo. Así lo expone Tadeu da Silva: «en el fondo de las teorías del currículum hay una cuestión de *identidad* y de *subjetividad*» (2001, 17). Este argumento de la teoría del currículum está a la base de la pedagogía como evidencia del poder reproductor que tiene el currículum de lo instituido o mejor dicho del orden social que se desea perpetuar. Foucault distinguirá, especialmente en su obra *Vigilar y castigar* (2002) dos tipos de tecnologías de poder en la escuela: una que afecta al cuerpo del individuo, como disciplinamiento de control para su adiestramiento, y otra que afecta al cuerpo social y a la institución para su reproducción. Esta última implicará estrategias micro-políticas y micro-físicas que ordenen las relaciones en jerarquías de poder y su respectiva sumisión/dominación, que anulen todo sentido comunitario y de lo común como horizonte político y por ende de ciudadanía en la escuela (Foucault, 2002).

Kincheloe (2008) también analiza desde la pedagogía crítica esta relación entre el dominio sociopolítico y la vida de los individuos, desarrollando diversos principios que debieran estar presentes en los currícula: los intereses de poder presentes en la sociedad y en los individuos; la necesidad de emancipación y transformación; el rechazo al determinismo económico; la racionalidad técnica e instrumental como realidad opresora que configura subjetividades, formas de pensar sentir y actuar en los sujetos; la educación del deseo como poder contra-hegemónico del deseo inventado e instalado por el mercado opresor capitalista; la necesidad de inmanencia por lo que podría ser; la dominación como estilo relacional y cultural sobre las conciencias; la producción de ideologías; el poder del lenguaje como construcción de realidades; la necesidad de una epistemología hermenéutica para comprender el mundo de la vida; la pedagogía como producción cultural desde las bases (popular-pueblo) como plataforma que sostiene al currículum y que debieran estar presentes en el trabajo pedagógico (Kincheloe, 2008: 41-46) y su conexión con el sentido de lo político. Pensar el currículum y ponerlo

en práctica, es pensar y construir un tipo de sujeto y un tipo de sociedad, lo que implica sustancial y medularmente un hecho político (Redon y Angulo 2015).

¿Qué significa construir ciudadanía en la escuela?

Lo primero que debiéramos despejar semánticamente es qué entenderemos por ciudadanía. La ciudadanía que etimológicamente viene del vocablo latino *cives* que designa la posición del individuo en la *civitas* (Pérez Luño, 1989) nos conecta con el concepto de ciudad y la posición socio-antropológica y jurídica de pertenencia a la misma. En este marco conceptual se correlaciona con el concepto de *polis*, aludiendo a la posición del individuo en la polis griega: *polis* como comunidad que se distribuye entre aquellos a quienes ella reconoce como a sus participantes (Balivar, 2013: 22). De esta relación entre la polis y sus participantes, surge la *politeia* concepto que guarda estrecha relación con lo político, que a su vez se define con la palabra compuesta: constitución de ciudadanía (Op Cit 2013). Para Balivar (2013), la ciudadanía es el corazón de lo político y para Camps (1990) es el arte de convivir, tarea que hace que nuestra especie sea lo que es. Es preciso señalar además para complementar su raíz etimológica del concepto de ciudadanía, que no solo emerge desde sus raíces griegas (*polis*) o romanas (*civitas*) sino que adquiere distintos énfasis semánticos según corrientes filosóficas políticas más liberales o comunitaristas. En la dimensión liberal se relevará el contrato social y el marco jurídico constitucional que asegura al individuo sus derechos y deberes, en una sociedad justa (Rawls, 2006). Desde conceptualizaciones más comunitaristas (convivir), el acento se pone en la ciudadanía como comunidad, y el bien colectivo o sentido por lo común, por sobre la individualidad. Esta perspectiva asegura una plataforma solidaria y comunitaria en las esferas de justicia que toda ciudadanía se merece (Waltzer, 2001), lo que implica la igualdad, en la que el *otro u otra* es mirado como un *legítimo* otro/otra, no como un extraño, enemigo o extranjero.

Conceptualizar la ciudadanía desde una aproximación socio-antropológica (comunitarista) –i.e. como el arte de convivir (Camps, 1990)–, nos conecta directamente con la idea de lo colectivo como un bien, un valor, necesario a cuidar, proteger y hoy en día, rescatar. Este marco de opción teórica comunitario, nos exige aclarar la distinción entre lo gregario y lo político. La convivencia en lo político, se distingue por una opción racional-ética hacia lo colectivo, en permanente construcción dialógica, posición y opción que supera la mera necesidad básica por la subsistencia que es justamente el caso de lo gregario, la familia o quien la sustituya (Aristóteles, 1931). De este modo, el concepto de ciudadanía integra las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, lo que da cuenta de la unión entre la idea de los derechos individuales y la noción de vínculo con una comuni-

dad particular. El componente ético ideológico estará siempre presente a la hora de referirse a la formación ciudadana, imbricado a los procesos de socialización y al rol que a la educación le toca jugar en la sociedad, para formar ciudadanos democráticos, sujetos de derechos-deberes, vigilantes de su entorno, éticamente responsables, capaces de reconocer al otro como un legítimo otro, tolerantes, no discriminadores y respetuosos de la diversidad social y cultural (Redon 2010).

Y se enarboló la bandera de la ciudadanía naciente

Desde la modernidad, la comunidad política se asienta sobre principios éticos absolutos y universales: Igualdad, Libertad y Fraternidad. De-construir estas ideas fundamentales como certezas unívocas con las que emergió el estado moderno (Esposito, 2006; Balivar, 2013; Rancière, 2006), implica asumir que del ideal a la realidad hay una gran brecha: no somos iguales, no convivimos en la concordia, no gozamos de las mismas libertades. En la perspectiva de la tradición clásica universalista de la teoría política (Bobbio, 2003), no se cuestionan estos principios básicos; se da por hecho la existencia de dichos ideales, como absolutos de la cotidianidad, que por mandato, norma y derecho se acoplan a la comunidad, pero alejos a la realidad social y al mundo de la vida en particular. Hay que recordar que en la segunda guerra mundial estos principios éticos fueron el eje del conflicto; aniquilar al diferente y al distinto (judío y disidente). Destruir lo diverso, sigue siendo el motor de las dictaduras, los totalitarismos y las guerras civiles.

Comprender esta brecha y abismo entre ideal y realidad de estos principios éticos de lo político, es una tarea compleja, porque supone, cuando menos, desenredar hebra por hebra este tamiz anudado. Una de ellas se vincula con mirar las constituciones emergentes tras la revolución francesa en Europa y América, para sospechar de lo unívoco de estos valores declarados en contradicción con la normativa jurídica, que en la particularidad desmontan estos principios de igualdad, libertad y fraternidad. La mayoría de las constituciones, comenzando por la Británica, pone énfasis jurídico en cuidar, proteger y resguardar la propiedad privada y la protección del sujeto por sobre la dimensión de lo público y la comunidad (Cipolla, 1983; Hardt y Negri, 2011). Desde aquí, la ciudadanía será sometida a un camino de desigualdades, en el que la cuna de origen seguirá siendo el nicho de los privilegios. Cabe destacar que aunque los Estados Europeos se revistieron de los derechos sociales en la postguerra y lograron sólidas plataformas de bienestar para la vida en común de sus ciudadanos, esta se desmoronó ante la oleada neoliberal, como el único referente y gran modelo planetario del sistema capitalista (Steger y Roy 2011; Monedero 2014). En este marco de mercantilización de los derechos y privatización de la vida social, Balivar (2013) recalca que la antinomia y contradicción entre la ciudadanía y la democracia se enfatizan y agudizan con el

neoliberalismo. Balivar (2013) y Monedero (2014) sostienen que la inoperancia del Estado por asegurar los Derechos Sociales se debe a que la economía neoliberal arrebató el puesto en la mesa de la ciudadanía a lo político.

Otra hebra necesaria por desenredar se vincula con la fractura profunda entre la clase política y pueblo. A diferencia de la Atenas Clásica en la que la Sociedad Civil y el Estado eran uno (Rodríguez Agradados, 1997), en la modernidad se produce una escisión profunda entre Estado y Sociedad Civil (Balivar, 2013; Bobbio, 2003). Hoy se requiere pensar lo político desde el mundo de la vida, en contextos en que la democracia, el gobierno, el pueblo, la economía, el poder y la ideología se presentan fragmentados, disociados, polares y contradictorios al bien colectivo de una sociedad justa o decente, acuñando la idea Avishai Margalit (2010) quien reclama que los ciudadanos no sean humillados por otros ciudadanos (incivilidad) o atropellados por la propia sociedad (indecencia). Ello requiere una urgencia por cuestionar la noción de lo político, que la aleje del vacío con la que hoy se utiliza. Como ha señalado Simone Weil, «podemos tomar todos los términos, todas las expresiones de nuestro léxico político y abrirlos; en su interior encontraremos el vacío» (2001: 70).

Una tercera hebra se vincula con la tensión problemática y antinómica de la democracia en sí misma (Rancière, 2006). Esta contradicción entre lo que democracia significa, *el poder del pueblo*, se contradice en su procedimiento al donar este poder al representante. Representante altamente desprestigiado que no opera como tal y menos da cuenta a sus mandantes (el pueblo) de su responsabilidad. La democracia representativa alberga en sí misma, como teoría de gobierno y ejercicio del poder, la negación para una constitución de ciudadanía real. La escisión entre Sociedad Civil y Estado, emerge por esta donación del poder que hace el pueblo, para que *otro* lo ejerza, a través del ejercicio de la democracia representativa, desvaneciéndose el poder del pueblo como poder constituyente por una parte y consolidándose oligarquías (de robo y corrupción) como poder constituido por otra parte (los partidos). La categoría de ciudadanía se diluye como poder de transformación y protagonismo al anular y fracturar un poder que fue donado (Rancière, 2006; Balivar 2013). Estos pilares que sostienen la vivencia y el sentido de lo político —la democracia y la ciudadanía— desdibujados por la creciente des-democratización que nos ha impregnado el modelo neoliberal planetario (Brown, 2005), requiere con mayores argumentos, hacer de la reflexión-acción política un objetivo primordial de la pedagogía en la escuela pública. La economía del sistema capitalista ha fagocitado a la política y la ha convertido en cuestiones técnicas y procedimentales que transforman los votos en gobiernos. «Algunos dijeron que el Estado había muerto. Pero no era verdad. Solo había cambiado de manos» (Monedero, 2014: 14) Hoy la democracia transformada en votos, se alimenta del espectáculo mediático que dura hasta la constatación de la inconsistencia de sus promesas.

La escuela pública: ¡lo único que nos queda!

El lugar para construir una ciudadanía empoderada, consciente, crítica, documentada, desde la anestesia y empobrecimiento del pensamiento de nuestro tiempo, es la escuela pública como morada del único espacio común de asociatividad obligatoria que nos queda. Lo político requiere volver a situarse en el espacio pedagógico de la escuela pública, para ser de-construido y especialmente recreado. La escuela pública, le pertenece al pueblo, para ello fue creada, para asegurar su base moral, que no es otra que la de la convencia en justicia e igualdad.

Pero no es suficiente, tan solo con de-construir los conceptos que articulan lo político y analizar las estrategias de poder y dominación que anulan a la ciudadanía como urgencias e imperativos pedagógicos, son tan solo el primer paso; la ciudadanía no se asienta únicamente en la reflexión o el conocimiento del aparato estructural o funcional del Estado, desde su dimensión jurídica-política, sino que se asienta en una dimensión actitudinal, vital, antropológica y social. Y por lo mismo, de nada sirve el aparato estructural de un estado, que asegura la vida en común desde la normativa, si no tiene ciudadanos que la ejerzan. Por ello, como afirma Kymlica, las actitudes cívicas pesan mucho más que las leyes que las sostienen: «si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables» (Kimlycka, 1994: 355). Es la escuela pública la responsable de sensibilizar nuestro cimiento comunitario y colectivo desde las esferas de la justicia y la vida buena en armonía con nuestro planeta.

Y llegó el lenguaje tecnocrático ocultando sus reales intenciones

Hemos dicho que la reflexión política en tono a la democracia y al aparato estructural de un estado no se sostiene si no hay ciudadanos que concreten, plasmen y ejerzan esa ciudadanía. A la base de la ciudadanía yacen las subjetividades, los imaginarios y representaciones sociales (Taylor, 2006; Castoriadis, 2002) respecto del valor de lo público. En este marco, me parece pertinente ejemplificar cómo algunas políticas educativas instaladas en mi país, Chile, anestesian y desfiguran el bien o el valor de lo público. Una de estas políticas tiene que ver con el uso del test nacional, denominado SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), con carácter censal, punitivo y, en realidad, destinado a la creación de rankings de las escuelas, que opera desde los años 80 (la dictadura) y que ha continuado exacerbándose con los gobiernos democráticos. Junto con aumentar la frecuencia de aplicaciones (4 veces por cada estudiante a lo largo de su escolaridad) se han intensificado sus consecuencias como garante de la calidad educativa. Esta pseudo calidad de los aprendizajes, ha construido –erróneamente– en el imaginario social que *evaluar* es lo mismo que *medir*. Los medios se encargan de

diseminar un mensaje letal: las escuelas públicas son de mala de calidad por tener las más bajas puntuaciones. Lo que los medios no dicen y que las investigaciones han demostrado (Bellei et alii 2013; Redondo, 2009; Insunza, 2009) es que el SIMCE y sus resultados son el espejo del capital cultural y la segmentación de clase que existe en Chile (Redondo, 2009; Bellei, 2014). Estas políticas educativas neoliberales han extinguido a la escuela pública en Chile.

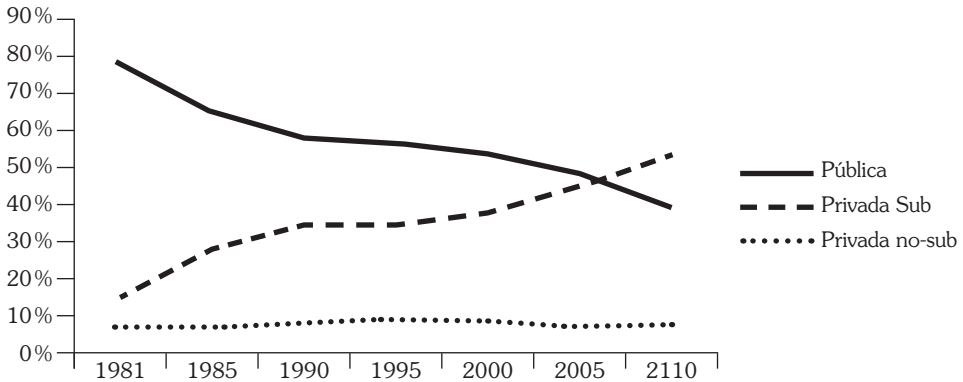


Figura 1. *Porcentaje de Población cubierta según titularidad del Centro Escolar (Tomado de Bellei, 2013).*

Sin embargo, no deseo relevar solo este fenómeno de la extinción de la escuela pública, por políticas educativas neoliberales asentadas en una errada tecnicidad psicométrica, sino que quiero señalar un fenómeno muchísimo más complejo: Hoy la ciudadanía ha perdido el sentido por lo común y el derecho a lo público. Existe molestia en la ciudadanía y rechazo por el giro de timón de la política educativa vigente, por fortalecer a la escuela pública y terminar con el copago de colegios concertados,¹ porque ya se enquistó en la piel de la sociedad chilena, especialmente en los sectores de menores recursos, que el colegio particular subvencionado da estatus y que esos colegios concertados gozan de mayor prestigio educativo (según puntaje SIMCE) y, por ello, padres y madres enviarán a sus hijos e hijas a un centro de mayor *calidad educativa*, i.e. no público. Este daño político y social cala profundamente en las subjetividades desde la manipulación de una realidad inventada. Lo más grave es observar cómo al alero de lo privado, el tejido social se segmenta, el derecho se convierte en un bien de consumo y desaparece

1 Erika Muñoz, presidenta de CONFEPa (Confederación de Padres y Apoderados de colegios particulares subvencionados), envió con fecha 2 de enero una carta al periódico El Mercurio en el que rechazan la reforma educativa en Chile, que tiene por objetivo fortalecer a la escuela pública. <http://www.confepa.cl/>

la morada de lo común igualitaria y justa. «Vivimos un tiempo opaco. El pueblo apenas es hoy una definición administrativa que decide muy poco. Vivimos en un mundo en donde todos nos compramos y nos vendemos. Donde el sueño neoliberal –que cada cual se vea como la *empresa* de sí misma— ha cuajado» (Monedero, 2014). Desaparece esa morada de lo común, que nos pertenece a todos y todas por igual y no solo al que la puede comprar; en el que el reconocimiento al diferente, la redistribución equitativa de los bienes y la legítima representación en la comunidad política son una posibilidad y no una utopía (Fraser y Honneth, 2006). Es como si solo nos quedara por asumir que no queremos mirarnos como iguales.

Palabras finales

La desaparición de la escuela pública y la consecuente privatización de los centros, alimentada por las mediciones lideradas por agencias nacionales y supranacionales como oráculos de la calidad, la creación de transnacionales para elaborar competencias globales y modas en la burocratización del currículum (como la OCDE), solo reducen, minimizan y empobrecen la cultura en los sujetos mercantilizándola (Zemelman, 2010), perdiendo el sentido de lo que nos ha hecho humanos: *la colectividad*, y, de paso, pensar y amar sabiamente. La escuela pública es el único espacio que puede reunir a los sujetos sociales desde los principios de igualdad, justicia, libertad y fraternidad para restituir las desigualdades, las injusticias, los conflictos y las opresiones. Es el único espacio que nos queda como asociatividad obligatoria para desarrollar las actitudes cívicas que concretan el ideario normativo de lo político. La escuela pública es el lugar dónde los sujetos aprenden (o desaprenden) a vivir la democracia y la ciudadanía; *debilitada* y amenazada hoy en día por la creciente mercantilización y privatización del mundo de la vida. La escuela pública es guardiana de la morada de lo común, que permite asegurar las actitudes cívicas que cohesionan el tejido social y sin las cuales las lealtades más básicas de la vincularidad sobre las que reposa la ciudadanía, serían difícilmente alcanzables (Redon 2010).

Referencias bibliográficas

- Angulo, J. Félix y Redon, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Número Especial 1, 27-46. DOI: [dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003).
- Apple, Michael W., Au, Wayne y Gandin, Luis A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York and London: Routledge.
- Aristóteles (1931). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Balivar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

- Bellei, C., González P. y Valenzuela, J.P. (2013). *Fortalecer la educación pública: Un desafío de interés nacional*. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3926_2075/revista106_completa.pdf.
- Bellei, C. (2014). ¿Ahora sí la educación pública? Trabajo presentado en el Seminario: *Desmunicipalización de la educación: Diagnósticos, criterios y propuestas*. Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz (ICAL).
- Bobbio, Norberto (2003). *Teoría general de la política*. Madrid: Trotta.
- Camps, Victoria (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, Victoria y Giner, Salvador (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. London. Open University Press.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Revista Iniciativa Socialista*, 38, 50-59.
- (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta.
- (2007). *Democracia y relativismo*. Madrid: Trotta.
- Cipolla, C.M. (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- (2012). *Diez pensamientos acerca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Felber, Ch. (2012). *La economía del Bien Común*. Madrid: Deusto.
- Freire, Paulo (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa.
- (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, Nancy y Honneth, Alex (2006). ¿Redistribución o Reconocimiento? Madrid: Morata.
- García Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. En R. Hevia (ed.), *La educación en Chile Hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2008) Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao, 17-24.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Hardt y Negri, Antonio (2011). *Common Wealth*. Madrid: Akal.
- Honneth, Axel (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395. doi: 10.3989/isegoria.2013.049.01.

- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, L. (2010). *La lógica neoliberal de la formación inicial docente en Chile*. Paper presented at the Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro. 22/23 Abril.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y La Institucionalidad Educativa en Chile*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the citizen. A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104, 352-381.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 25-69.
- Margalit, Avishai (2010). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 393-430.
- Monedero, Juan Carlos (2014). *Curso Urgente de política para gente decente*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez Luño, A.E. (1989). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Alicante: Espagrafic.
- Ralws, J. (2006). *Teoría de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 213-239. Doi: 10.4067/S0718-07052010000200013.
- Redon, Silvia, Angulo, J. Félix y Vallejos, Natalia L. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática. Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile. *AAPE* 23, 13. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>.
- Redon, Silvia y Toledo, Luis (2009). Escuela, Democracia y Ciudadanía. *Revista Docencia*, 39.
- Redondo, J.M. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 1, 13-39.
- Rodríguez Adrados, Francisco (1997). *Historia de la Democracia. De Solón a nuestros días*. Madrid: Temas de Hoy.
- Santos Soussa, Boaventura de (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad: Desafíos actuales*. Buenos Aires: Clacso Ediciones Argentina.
- Steger, M. y Roy, R. (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Tadeu Da Silva, Tomás (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales*. Barcelona: Paidós.
- Walzer, Michael (2001). *Las esferas de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weil, Simone (2001). *Cuadernos*. Madrid: Trotta.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: Determinación y Autonomía de la Condición Humana*. Barcelona: Anthropos.

Las justicias de la Escuela Pública*

J. Félix ANGULO RASCO

Datos de contacto:

J. Félix Angulo Rasco
Universidad de Cádiz
Universidad Pontificia
de Valparaíso-Chile
Email: felix.angulo@uca.es

Recibido: 2/9/2015
Aceptado: 15/9/2015

RESUMEN

Este trabajo expone tres formas de justicia básica que deberían ser el centro de los ideales y del trabajo de las escuelas públicas. Estas tres justicias son: la justicia cognitiva, la justicia afectiva y la justicia ecológica. La primera sitúa en el centro del proceso educativo el derecho que todo niño o niña tiene al acceso al conocimiento, un conocimiento poderoso que le permita entender en profundidad el mundo en el que vive y transformarlo. La segunda, la justicia afectiva, apela a que, en un mundo de emociones superficiales, la escuela pública ha de convertirse en un espacio en el que realizar el derecho que todo infante tiene a ser cuidado, amado y protegido. La justicia ecológica, por último, apela al derecho que todo ser humano tiene de resituar su relación con la naturaleza, el mundo vegetal y los animales; un lugar esencial para la supervivencia de nuestra especie y de Gaia misma.

PALABRAS CLAVE: *Escuela pública, Justicia social, Justicia cognitiva, Justicia afectiva, Ecología.*

The Justices of State Education

ABSTRACT

This study presents three types of basic justice that should be the focus of the ideals and work of state schools. These three justices are, respectively: cognitive justice, affective justice and environmental justice. The first, cognitive justice, places the right that all children have to access to knowledge at the core of the educational process; it is this powerful knowledge that will enable them to attain a deep understanding of the world in which they live and transform it. The second, affective justice, states that in a world of superficial emotions, state education

* Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de excelencia *Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio Cualitativo*, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Referencia: SEJ 2664. Proyecto de Excelencia.

must become a space where the right that all children have to be cared for, loved and protected is fulfilled. Finally, environmental justice defends the right that all human beings have to redefine their relationship with nature, the vegetable world and animals; an essential place for the survival of our species and Gaia itself.

KEYWORDS: *State school, Social justice, Cognitive justice, Affective justice, Environmental justice.*

Introducción

Desde Rawls (1995),¹ la justicia es la virtud fundamental de las instituciones, por lo que se convierte en su obligado ejercicio. Con ello, apartándose de un enfoque individualista, evita que la responsabilidad por la desgracia, el desamparo y la marginación sea entendida, tal como critica Marion Young (2001: 44), como una responsabilidad personal: los pobres y marginados serían culpables de su condición. Es necesario mirar primero a la estructura institucional, a su sentido y a su actuación, antes de culpar a los individuos. Este sentido de la justicia nos permite a su vez identificar la escuela pública como una institución social esencial y, en tanto tal, identificarla como uno de los ámbitos sustantivos para el desarrollo y la cimentación no solo de la justicia como virtud, sino de la justicia social como cimiento colectivo (Nussbaum, 2007). Sin embargo, no basta con decretar que la Escuela Pública en cuanto institución sea parte estructural de la justicia social; estamos compelidos a indicar en qué se basa a su vez esta afirmación. Dicho de otra manera, si no queremos vernos inmersos en una retórica vacía, tenemos que especificar qué entendemos por la justicia social en la Escuela Pública. Nuestra intención aquí es indicar tres vertientes interrelacionadas y básicas² con las que dicha justicia social se convierte o puede convertirse en práctica educativa. Estas tres vertientes son las siguientes: la justicia cognitiva, la justicia afectiva y la justicia ecológica. Quisiera dejar claro que estas tres justicias, por así decir, no saturan todas las posibles, y que, en todo caso, nuestra intención no es otra que dejar abierta una puerta que todavía ha de ser explorada con mayor intensidad y extensión de lo que aquí podemos hacer.

1 Aunque nos parece sumamente importante esta idea de Rawls, estamos mucho más cercanos a las críticas y el desarrollo *desde Rawls* que hace Nussbaum (2007).

2 Con ello nos desviamos un tanto del excelente trabajo de Torres (2011); aunque seguimos la senda por él abierta.

Justicia cognitiva

La idea de justicia cognitiva posee básicamente dos perspectivas. La primera está relacionada con la activa aceptación del derecho que diversas formas de conocimiento tienen a coexistir. Aquí se trata de algo más que de tolerancia, se trata de dar importancia tanto a dicha diversidad de conocimientos como a la igualdad de los conocedores (van der Velden, 2006; Coleman y Dionisio, 2009; de Sousa Santos, 2009, 2010). La justicia cognitiva, en este sentido, enfatiza el valor de «la imaginación democrática en una situación de no mercado y en una visión del mundo no competitiva, en donde la conversación, la reciprocidad no crean conocimiento experto, sino un conocimiento que surge de la colaboración de memorias, legados, herencias y heurísticas variadas de solución de problemas» (Visvanathan, 2009).

La segunda perspectiva, tal como ha señalado Michael Young (2014: 10), parte del *derecho* de todo ciudadano a acceder al conocimiento: «El propósito de las escuelas es posibilitar que todos los estudiantes adquieran conocimiento que les lleve más allá de sus experiencias inmediatas. Es un conocimiento al que probablemente no puede acceder en sus hogares, entre sus amigos o en las comunidades en las que vive. Como tal, acceder a este conocimiento es un derecho de todos los estudiantes en tanto futuros ciudadanos». A este conocimiento lo denomina *conocimiento poderoso (powerful knowledge)* (Young, 2014: 18). Para explicar mejor a qué se está refiriendo, Young distingue tres tipos, por así decir, de conocimiento. El tipo 1³ es el conocimiento academicista y tradicional (Young, 2014: 59), «un conocimiento dado y establecido por la tradición, y por ser el necesario para acceder a la universidad... que suele estar asociado con la transmisión unidireccional (recitativa)». El conocimiento de tipo 2 es un conocimiento cercano a la experiencia del alumnado y distanciado de las disciplinas tradicionales, no elitista; es este tipo de conocimiento el que surgió desde las corrientes del constructivismo social. En contraste, Young (2014: 74) afirma que el conocimiento tipo 3 es un conocimiento –realmente– poderoso, no por quien lo defina o lo cree, sino porque nos permite *predecir, explicar y posibilitar alternativas*. Young añade las tres características siguientes a dicho conocimiento (Ibid: 74-75):

- A es un conocimiento distinto al de sentido común que adquirimos en nuestra experiencia cotidiana;
- B es sistemático de tal manera que se constituye como el fundamento de las generalizaciones y del pensamiento más allá de contextos o casos particulares;

3 Young (2014) los denomina Futuro 1, Futuro 2 y Futuro 3, respectivamente. Para simplificar los hemos reducido a conocimiento 1, 2 y 3 respectivamente.

- y C es un conocimiento especializado, desarrollado por grupos claramente distinguibles como novelistas o físicos.

El primer problema con el que nos encontramos al aceptar la idea de *conocimiento poderoso* (o conocimiento 3) es que no parece distinguirse claramente del conocimiento academicista (o conocimiento 1). Más bien parece una ampliación o actualización del mismo. No obstante, no podemos descartar la importancia que dicho conocimiento tiene para la justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos recurrir a la antigua idea de *saber realmente útil* (MNCN, 2014/2015). Dicho saber surgió a comienzos del siglo XIX, cuando los obreros tomaron conciencia de sus necesidades de autoformación. Más allá del dominio técnico de sus oficios, los obreros reclamaron un saber que fuera especialmente útil para su formación como ciudadanos. El corpus de conocimientos –reclamados– abarcó disciplinas como la política, la economía, la filosofía y la historia; disciplinas complementarias a las que constituían las *competencias* básicas del oficio.⁴ El movimiento obrero era consciente de que el saber útil en el que se les quería especializar no era otra cosa que una herramienta de reproducción social y de protección del *status quo*. Para salir de dicha trampa, resultaba necesario un conocimiento que les permitiera comprender más allá de la práctica de su oficio, la situación política, social y económica en la que vivían. Ese y no otro era el sentido del *saber realmente útil*.

Ahora podemos ir más allá de la idea originaria de Young, sin perder el sentido y la fuerza que tiene su idea de conocimiento poderoso. Definido en conjunto con el saber realmente útil que acabamos de exponer, dicho conocimiento no es otro que el que nos permita comprender nuestro mundo en profundidad y elaborar y encontrar vías alternativas de actuación racional.

Pero si cerramos aquí la argumentación, colocaríamos en un lugar marginal la primera acepción de justicia cognitiva que apuntábamos antes; acepción que enfatiza el derecho a la coexistencia de conocimientos diversos y a la igualdad de los conocedores. Para resituar este desplazamiento tenemos que encontrar el lugar que le corresponde al así denominado por Young conocimiento 2. Dicho de otra manera, solo si buscamos la manera de reivindicar el conocimiento cultural de los sujetos, podremos cumplir con la idea de justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos invocar otra idea clave: la de fondos de conocimiento (*funds of knowledge*) (Moll *et al.*, 1992; González y Moll 2002; Moje *et al.*, 2004; González *et al.*, 2005; Hogg, 2011; Rodríguez, 2013). Fondos de conocimiento hace referencia a las fuentes de conocimiento disponibles al alumnado, distintas a las fuentes proporcionadas por la educación formal: la familia, los grupos de

4 Sobre este tema véase Angulo y Redon (2011).

amigos, el vecindario, la comunidad, las tradiciones y culturas étnicas, etc. (González y Moll, 2002; Moje *et al.*, 2004).⁵ Es un conocimiento incrustado en las experiencias de vida del alumnado y sus familias (González y Moll, 2002: 625; Rios-Aguilar *et al.*, 2011: 164).

No se trata aquí de un conocimiento vulgar;⁶ es, en realidad, un conocimiento cultural cotidiano, que los sujetos aprenden fuera de la escuela en su vida diaria y en contacto con sus pares. Los fondos de conocimiento son claves para muchos grupos sociales, puesto que son parte de su identidad cultural, de sus tradiciones e incluso de su idioma materno. Por ello, enfatizar el valor del *conocimiento poderoso* no debería eliminar el valor de este conocimiento. Dicho de otra manera, la justicia cognitiva, el derecho a acceso al conocimiento, no puede hacerse sin partir o conjugar dichos fondos de conocimiento. Desatenderlo, transformarlo en materia desechable en la escuela, no haría otra cosa que convertir al conocimiento poderoso de Young en conocimiento elitista. La justicia cognitiva requiere este conocimiento como puente para adquirir un conocimiento que vaya más allá de su cotidianeidad, pero que le sirva para analizarla, criticarla y superarla si fuera necesario. Como ha afirmado Visvanathan (2009), de lo que se trata es de que los ciudadanos tomen el conocimiento *en sus propias manos*.

Justicia Afectiva

En los últimos 20 años, la psicología de la auto-ayuda y la así denominada *inteligencia emocional* han dominado el discurso de la afectividad y de cuidado (*to care*) hasta el punto, como han señalado Lacroix (2005) e Illouz (2007), de que la emoción y el afecto se han convertido en objetos de mercado. La consecuencia más clara es que –como afirma enfáticamente Lacroix (2005)– nos excitamos mucho, pero somos incapaces de *sentir*, anestesiando nuestra sensibilidad.⁷ Se produce una desconexión afectivamente del otro y de los otros, conexión que reemplazamos por un culto individualista, un culto al yo. Como tal, nos encontramos con lo que podría denominarse un profundo desenganche emocional,⁸ una prolongación del desenganche moral de Bandura (Bandura *et al.*, 1996).

5 Originalmente la idea de *Fondos de Conocimiento* hacía mención a cuerpos de conocimiento y habilidades históricamente acumulados, esenciales para la casa y para el funcionamiento y el bienestar individual (González y Amanti, 2005: 72).

6 Según la acepción de Pérez Gómez (1991).

7 Lynch, Baker y Lyons (2014: 36) lo denominan «trivialización del amor, la asistencia y la solidaridad, el sentimiento y la emoción».

8 El desenganche emocional lo entendemos aquí como la despreocupación emocional por el bienestar del otro y de los otros; una manera diferente a como la tratan, por ejemplo, Rice, Levine y Pizarro (2007).

Sin embargo, la afectividad y su expresión en la afinidad empática (de Waal, 2009) son elementos básicos de nuestras relaciones y, por lo tanto, cauces por los que desplegar nuestras emociones como vínculo con el otro. Como han señalado de Waal (2009) y Tomasello (2003; 2010), nos encontramos aquí con la base del altruismo. Desde el primer año de vida, niños y niñas «muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones» (Tomasello, 2010: 17). Los *homo sapiens* están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales «hasta un grado desconocido en otras especies». Y de Waal, desde la primatología, enfatiza, en tanto especie, nuestro compromiso con los otros, nuestra sensibilidad emocional hacia su situación y la comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva. «Nuestra especie es ciertamente especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro. Captamos lo que otros sienten y pueden necesitar de manera más completa que cualquier otro animal» (2009: 144).⁹ Slote (2014: 16), desde otra perspectiva, reafirma esta idea: «los individuos que demuestran la virtud del cuidado, de manera que muestran o están preocupados por los otros y su conectividad con otros, no tienen por qué recordarse a sí mismos ideales y obligaciones morales para ayudar a los que están a su cuidado. Ayudan porque ejercen el cuidado, no por una consciencia o alguna clase de amor abstracto a un Bien que les diga qué virtuosos u obedientes serían haciéndolo así».¹⁰

La desconexión afectiva con el y los otros es un acontecimiento *cultural*, un artificio que nuestra sociedad ha creado. Por ello, la justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza.¹¹ Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás, posee una extraordinaria fuerza afectiva y emocional. Si, como pretende la economía del bien común (Folber 2012: 18), necesitamos apoyarnos en la honestidad, la empatía, la confianza, la estima, la cooperación, la solidaridad y la voluntad de compartir, defender la justicia afectiva se convierte no solo en una pretensión fundamental, sino en el sentido mismo de la escuela pública. El derecho al amor, a sentirse cuidado y protegido (Lunch, Baker y Lyons, 2009), es decir, el vivir en una ecología en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo; fines esenciales de la escuela pública.

9 Tenemos que tener en cuenta la existencia de las así denominadas *neuronas espejo*. Véase especialmente Rizzolatti y Sinigaglia (2006).

10 Contrástese esta idea de Slote (2014) con las reflexiones de Puig Rovira (2010).

11 El *Homo Antecesor*, hace medio millón de años, como muestran los restos fósiles, ayudaba a sus semejantes incapacitados de modo altruista (Bonmati *et al.*, 2010). Véase también Cozolino (2013).

Justicia Ecológica

*Nuestra casa común es también como una hermana,
con la cual compartimos la existencia,
y como una madre bella
que nos acoge entre sus brazos*

Encíclica *Laudato si'* (2015)

Vivimos en lo que algunos investigadores han denominado *Era Antropocena* (Crutzen y Stoermer, 2000; Zalawiewicz *et al.*, 2008), es decir, una era post-Holocénica¹² caracterizada por el enorme impacto (geológico, biótico y climático) del Homo Sapiens en el planeta. Este impacto es el que está ocasionando un profundo y probablemente irreversible deterioro del planeta (Klein, 2015). Desde el desarrollo de la energía atómica [recordemos a Petra Kelly (1992)], los movimientos ecologistas han advertido constantemente sobre este problema. El daño que estamos causando al planeta es otra forma de desconectar con y del otro. Pero en este caso, el otro es la *naturaleza* de la que muchos de nuestros niños son apartados completamente. Louv nos recuerda que «aunque a menudo nos vemos a nosotros mismos separados de la naturaleza, los seres humanos también forman parte de ella (wildness)» (Louv, 2005: 9).

La importancia de esta relación o, dicho de otra manera, de recobrar el lugar del ser humano en ella, es una cuestión que no solo afecta a la naturaleza en sí misma, lo que no es poco; los efectos son mutuos, pero especialmente remarcables en el desarrollo de los infantes. Por ejemplo, las interacciones con los paisajes que nos rodean dan lugar tanto a experiencias estéticas como a cambios que afectan a los seres humanos, al paisaje mismo y a los ecosistemas (Gobster, Nassauer, Daniel y Fry, 2007). Wells (2000) ha demostrado que cuando los niños y niñas viven en ambientes con más naturaleza, su funcionamiento cognitivo y su capacidad de atención se benefician. Faber Taylor y Kwo (2006) también han señalado que el contacto con la naturaleza vegetal y animal es tan importante para los escolares como una nutrición adecuada. En un trabajo recientemente publicado, Dadvand y colaboradores (Dadvand *et al.*, 2015) encontraron una considerable mejora en el desarrollo cognitivo de niños y niñas asociado a vivir en ambientes verdes y, especialmente, cuando es la escuela la que ofrecía espacios de naturaleza.

Heike Freire (2011: 19) ha denominado pedagogía verde a la pedagogía que utiliza la naturaleza «como un medio de entender y acercarse al mundo». Y añade

12 Una revisión del concepto de *Antropoceno* se encuentra en Steffen *et al.* (2011); Neimaris, Åsberg y Hedrén (2015). Para una revisión de estudios empíricos sobre la *Era Antropocena* véase Rahmstorf (2008).

–recreando la idea de Gaia (Lovelock, 1985)- que «la tierra y todo lo que abarca (atmósfera, biosfera, océanos...) es nuestro espacio de vida, de cobijo y cuidado, no un simple almacén de provisiones o una materia inerte sobre la que actuar, mediante la ciencia y la tecnología» (Freire 2011: 13). No se trata pues de una visión edénica, como si fuera posible y aún deseable volver a un estado primitivo y anterior a cualquier estado de civilización. Se trata de asumir el derecho a que los seres humanos encontremos de nuevo nuestro lugar, aquí y ahora, con y en la naturaleza. Un lugar que, como recuerda Singer (1999) y el mismo Proyecto Gran Simio,¹³ nos lleva irremediabilmente a reconsiderar también los derechos de los animales y, a la postre, resituar nuestra convivencia e interacción.

La justicia ecológica (i.e. medioambiental) se centra en asegurar una relación equilibrada y justa con la naturaleza; en el derecho, tal como lo expresaba Petra Kelly (1992), a una convivencia tierna con las plantas y los animales.

«Ser tierno y al mismo tiempo subversivo: eso es lo que significa para mí, a nivel político, ser *verde* y actuar como tal. Entiendo el concepto de ternura en sentido amplio. Este concepto, para mí también político, incluye una relación tierna con los animales y las plantas, con la naturaleza, con las ideas, con el arte, con la lengua, con la Tierra... Y, por supuesto, la relación con los humanos.» (Petra Kelly, 1992: 27).

Si queremos que nuestra especie tenga un futuro y que lo tenga aquí en Gaia (Motesharrei, 2014), hemos de asegurarnos de que la justicia ecológica se convierta en un elemento clave de la práctica educativa en la escuela pública.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. y Redon, Silvia (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII, (2), 281- 299. DOI: 10.4067/S0718-07052011000200017.
- Bandura, Albert *et al.* (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Pathology*, 71 (2), 364-374.
- Birkbeck, Liann (2013). *The concept of Cognitive justice: improving the college environment for indigenous learners*. Integrated Studies Final Project Essay (MAIS 700). Athabasca: Alberta.
- Coleman, William D. y Dionisio, Josephine (2009). Globalization, Collaborative Research, and Cognitive Justice. *Globalizations*, 6 (3), 389-403.
- Cozolino, Louis (2013). *The social neuroscience of education*. New York: Norton.

13 Véase <http://proyectogransimio.org/>.

- Crutzen, P. y Stoermer, F. (2000). The Anthropocene. *International Geosphere- Biosphere Program Newsletter* 41, 17-18.
- Dadvand, Payam *et al.* (2015). Green spaces and cognitive development in primary school-children. *PNAS*, 112, 26, 7937-7942. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1503402112.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemologías del sur*. México DF: Siglo XXI.
- (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Waal, Frans (2011). *La edad de la empatía. ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona: Tusquets.
- Faber Taylor, Andre y Kuo, Frances E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence, en C. Spencer y M. Blades (eds.), *Children and Their Environments*. Cambridge: Cambridge University Press, 124-140.
- Felber, Christian (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- Freire, Heike (2011). *Educar en Verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Gobster, P.H., Nassauer, J.I., Daniel, T.C. y Fry, Gary (2007). The shared landscape: what does aesthetics have to do with ecology? *Landscape Ecology*, 22, 959-972. DOI: 10.1007/s10980-007-9110-x.
- González, Norma y Moll, Luis (2002). Cruzando el Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16, 4, 623-641.
- González, Norma, Moll, Luis C. y Amanti, Cathy (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Hogg, Linda (2011). Funds of Knowledge: an investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27, 666-677. DOI: 10.1016/j.tate.2010.11.005.
- Kelly, Petra (1992). *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Klein, Naomi (2015). *Esto lo cambia todo: el capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós.
- Kraak, A. (1999). *Western science, power and the marginalisation of Indigenous modes of knowledge production*. Interpretative minutes of the discussion held on Debates about Knowledge: Developing Country Perspectives co-hosted by CHET and CSD. Recuperado de <http://chet.org.za>.
- Iacox, Michael (2005). *El culto a l'emoçio. Atrapats en un món d'emoçions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.
- Louv, Richard (2009). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Lovelock, J. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Barcelona: Orbis.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Justice*. New York: Palgrave. (Trad. Morata, 2012).

- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 38-70.
- Moll, Luis C., Amanti, Cathy et al. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, XXXI, 2, 132-141.
- Moore, Robin C. y Cooper Marcus, Clare (2008). Healthy Planet, Healthy Children: Designing Nature into the Daily Spaces of Childhood. En S.R. Kellert, J. Heerwagen y P. Mador (eds.) (2008), *Biophilic design: the theory, science, and practice of bringing buildings to life*. Hoboken N.J.: Wiley, 153-203.
- Motesharrei, S., Rivas, J. y Kalnay, E. (2004). *Human Nature Dynamics (HANDY): modeling inequality and use of resources in the collapse or sustainability of societies*. Recuperado de <http://www.sesync.org/sites/default/files/resources/motesharrei-rivas-kalnay.pdf>.
- Museo Nacional Centro Nacional de Arte Reina Sofía (2014/2015). *Un saber realmente útil*. Madrid: M.E.C.y D.
- Neimaris, Åstrida, Åsberg, Cecilia & Hedrén, Johan (2015). Four Problems, four directions for environmental humanities: toward critical posthumanities for the anthropocene. *Ethics and Environment* 20, 1: 67-97.
- Nussbaum, Martha (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1991). Investigación/Acción y curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 10, 69-84.
- Puig Rovira, Josep M.º (2010). ¿Por qué las personas buenas hacen cosas malas? 1^{er} Congreso Internacinal en la red sobre Interculturalidad y Educación. Internet. 1 al 21 de Marzo 2010. <http://www.congresointerculturalidad.net>.
- Rawls, John (1995). *Teoría de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rice, John A.; Levine, Linda J. y Pizarro, David A. (2007). «Just stop thinking about it»: Effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7 (4), 812-823. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.812>
- Rahmstorf, Stefan (2008). Anthropogenic Climate Change: Revisiting the Facts. En Zedillo, E. (ed.), *Global Warning: looking beyond Kioto*. Washington: Brookings Institution Press, 34-53.
- Rizzolatti, Giacomo y Sinigaglia, Corrado (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodriguez, Gloria M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review or Research in Education*. 27, 87-120. DOI: 10.3102/0091732X12462686.
- Singer, Peter (1999). *Liberación Animal*. Madrid: Trotta.
- Slote, Michael (2014). Justice as a Virtue. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/justice-virtue/>.

- Steffen, Will *et al.* (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives *Phil. Trans. R. Soc. A*, 369, 842-867. DOI:10.1098/rsta.2010.0327.
- Tomasello, Michael (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Torres Santomé, Jurjo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Ulrich, Roger S. (1986). Human Responses to vegetation and landscape. *Landscape and Urban Planning*, 13, 29-44.
- Van der Velde, Maja (2006). *A Case for Cognitive Justice*. Unpublished Paper. Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/>.
- Vaticano (2015). *Carta Encíclica LAUDATO SI' del Santo Padre Francisco sobre el Cuidado de la Casa Común*. Roma, Italia.
- Visvanathan, S. (2009). *In search of cognitive justice*. *Seminar*, 597. Recuperado de <http://www.india-seminar.com>.
- Wells, Nancy M. (2000). At home with nature. Effects of Greenness" on Children's Cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32 (6), 775-795.
- Young, Michael (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- (2014). Knowledge, curriculum and the future school. En Michael Young y David Lambert, *Knowledge and the future school. Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury, 9-40.
- Young, Iris Marion (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
- Zalasiewicz, Jan *et al.* (2008). Are we now living in the Anthropocene? *GSA Today*, 18 (2): 4-8. DOI: 10.1130/GSAT01802A.1.

Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo*

MIGUEL LÓPEZ MELERO, IULIA MANCILA Y CATERÍ SOLE GARCÍA

Datos de contacto:

Miguel López Melero
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad
de Málaga
Bulevar Louis Pasteur, 25
29010 Málaga (España)
Email: melero@uma.es

Iulia Mancila
Avda. Antonio Gaudí , 2-5-2.
29004 Málaga (España)
Email: imancil@uma.es

Caterí Sole García
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad
de Málaga
Bulevar Louis Pasteur, 25
29010 Málaga (España)
Email: caterisolergarcia@uma.es.
Teléfono: 952132567

Recibido: 5/7/2015

Aceptado: 8/7/2015

RESUMEN

Este trabajo pone de manifiesto las condiciones que debe reunir una escuela pública para cumplir el valor de lo público. Por eso, hablar de escuela pública es hablar de justicia social y de equidad en educación, y de una escuela de calidad para todos y todas. Hoy en día en la escuela pública es necesario y urgente reflexionar y hacer cambios didácticos en el papel del docente, en el discente y en el currículum. En coherencia con ello, se presenta el Proyecto Roma como modelo educativo y de investigación alternativo que cumple con los Derechos Humanos y busca la mejora de la escuela pública.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Justicia social, Equidad, Derechos Humanos, Educación inclusiva.

State Education and the Roma Project. Give me a School and I will Change the World

ABSTRACT

This paper highlights the conditions to be met by a school in order to become a state school. Talking about state education means talking about social justice and equity in education and high-quality schools for all. Nowadays, it is necessary and urgent to reflect and make

* Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de excelencia: Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de Manera Cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas. Financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

educational changes in our state schools regarding the role of teachers, the role of learners and the curriculum. In line with this thinking, we present the Roma Project as an alternative educational and research model that respects human rights and strives to improve state education.

KEYWORDS: State school, Social justice, Equity, Human Rights, Inclusive education.

El camino es siempre mejor que la posada.

MIGUEL DE CERVANTES

Introducción

Es célebre la frase del matemático-físico-astrónomo griego: «dadme un punto fijo y moveré el mundo». Puede que Arquímedes de Siracusa (287 a.C. - 212 a.C.) se refiriese al mundo físico, pero muy bien se podría utilizar como una metáfora necesaria que revolucionara la escuela pública actual.

Durante las dos últimas décadas del siglo pasado aprendimos a vivir en una sociedad denominada el Estado del Bien-Estar, de origen capitalista, pero suave, que necesitaba de una educación en valores para su desarrollo, tales como: respeto, libertad, igualdad/equidad, solidaridad, inclusión, calidad, etc. Con este pensamiento reformista, la socialdemocracia pretendía que la escuela pública construyera una ciudadanía culta, librepensadora, democrática, respetuosa, solidaria y justa. Este era el ideal de Escuela Pública, pero se ha encontrado con un problema que consiste, precisamente, en confundir la escuela pública con la escuela transmisora, convirtiéndose esta última en el modelo imperante en la actualidad.

Sabemos que la escuela está en un proceso de cambio, buscando cómo darle respuesta a la diversidad del alumnado que acude a sus aulas sin provocar exclusión. Sin embargo, las instituciones escolares viven inmersas en una sociedad que es cada vez más discriminadora y deshumanizante, y esta exclusión social origina, inevitablemente, problemas en el ámbito familiar (abandono, alcoholismo, maltrato, etc.). Lógicamente, todo ello se refleja en la escuela, que a su vez debe saber buscar la respuesta adecuada a las situaciones problemáticas diversas que se generan.

En este sentido, la reciente Declaración de Incheon (República de Corea) en el Foro Mundial de Educación 2015, llamada *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (Unesco), plantea una nueva etapa en el desarrollo global de la Educación que sigue la hoja de ruta ya diseñada en la Declaración de Jomtien (1990) y Dakar (2000), y que aboga por una visión de la educación «basada en los dere-

chos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (art.5)».

Para construir una escuela donde se vivan esos valores es necesario hacer cambios didácticos: en el docente, en el discente y en el currículum. En una escuela democrática, el papel del docente no va a ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, el *corpus* de conocimientos no está dado, sino que tienen que construirlo profesorado y alumnado cooperativamente. En este sentido las funciones del docente, del discente y del currículum cambian de una escuela inclusiva a otra que no lo sea.

En coherencia con ello, nosotros desde el Proyecto Roma¹ nos sustentamos en los siguientes principios: (1) el respeto a las peculiaridades del alumnado, es decir, todo el alumnado es competente para aprender (proyecto confianza); (2) la construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación); (3) convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro (zonas de desarrollo y aprendizaje/ proceso lógico de pensamiento); (4) cualificar las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado; (5) la mejora de la calidad de vida en la clase, es decir, la calidad de la enseñanza se garantiza a través de la democracia en las aulas; y (6) el respeto a la diferencia como valor o, lo que es lo mismo, entender las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., como mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Proyecto Roma: un modelo de escuela pública

En la escuela es común enseñar contenidos generales y, asimismo, enseñar cómo se hacen las cosas. Pero es muy difícil que el alumnado adquiera la comprensión de por qué un conocimiento es importante y otro secundario, así como el modo de saber emplear lo adquirido (conocimiento meta-cognitivo). «La importancia de la enseñanza no reside simplemente en la adquisición de nuevos conocimientos, sino en la creación de nuevos motivos y modos formales de pensamiento discursivo verbal y lógico, divorciados de la experiencia práctica inmediata» (Luria *et al.*, 198: 35). Es decir, el alumnado tiene que aprender a construir herramientas mentales que le permita seguir conociendo por sí mismo y no tanto saber muchas

1 Proyecto Roma. Surge en 1990, dirigido por el Prof. Miguel López Melero. Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y meta-cognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personal, social y moral.

cosas. Por lo general el cerebro sabe muy pocas cosas; simplemente sabe cómo recuperar los datos. El cerebro no necesita ver todo lo que ocurre, lo único que necesita saber es dónde ir a buscar la información (Eagleman, 201: 40-42). En este sentido, el papel que ha de asumir el profesorado, como mediador entre el currículum y el alumnado (Vygotsky, 1979), tiene que garantizar no la verdad absoluta encarnada en los libros de texto ni en su propia voz, sino la búsqueda de la autonomía como finalidad de la educación. Y ello se entiende no desde la independencia o la soledad, sino desde la solidaridad y la cooperación. La autonomía entendida desde «...la competencia desde el movimiento físico y personal que ha de poseer cualquier niño o niña para resolver problemas de la vida cotidiana, hasta la competencia social y moral para determinar lo que está bien o mal». (López Melero, 2003: 227). ¿Cómo lo hacemos? A través de proyectos de investigación.

Los proyectos de investigación son un modo de *aprender a aprender en cooperación* donde, partiendo de una *situación problemática*, surgida de la curiosidad y del interés del alumnado -no del profesorado- y de los conceptos previos que aquel tiene de la situación problemática (Nivel de Desarrollo Actual. Vygotsky, 1979), emergen una o varias investigaciones compartidas por los grupos que se hayan constituido en el aula. Esta construcción social del conocimiento la llevamos a cabo en grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos propósitos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad, y unas normas de entendimiento donde se reflexiona sobre una tarea común (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Estos grupos establecen las estrategias y los procedimientos que van requiriendo para conseguir aquello que pretendían (Nivel de Desarrollo Potencial. Vygotsky, 1979), para lo cual deben construir algo (Plan de operaciones). Y entre ambos niveles se produce todo el *montaje* de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zona de Desarrollo Próximo. Vygotsky, 1979). Es decir, es un modo de «*aprender a pensar y de aprender a convivir*», donde el debate dialógico (Freire, 1993) que acompaña a todo el proceso inclina al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (Habermas, 1987a; 1987b).

Para llevar a cabo esta metodología en nuestras clases se han de dar una serie de *cuestiones previas*:

1.^a Las clases comienzan conociéndonos. Lo esencial del procedimiento de trabajo por proyectos de investigación es el esfuerzo común por aprender unos de otros que, en esencia, es la zona de desarrollo próximo, porque supone la ayuda del otro o la otra para el desarrollo personal, pero no se puede aprender si no nos conocemos. Nos referimos a que desde el principio construimos juntos una *matriz* de cómo pensamos, cómo hablamos, cómo sentimos y cómo actuamos. Podríamos decir que es una primera evaluación diagnóstica.

2.^a Aprendemos que la clase es como un cerebro. Nos interesa que el alumnado vaya construyendo las herramientas de su mente, de ahí que nuestras clases simulen un cerebro. Una cosa es que el profesorado sepa cómo se aprende y otra muy distinta es saber cómo hacerlo para que todo el alumnado sin distinción aprenda. ¿Cómo lo hacemos nosotros? Las niñas y los niños construyen su clase como si fuera un cerebro. El contexto es el cerebro (Luria, 1974). Es decir, que en clase hay una serie de zonas de desarrollo y de aprendizaje (que no son rincones): Zona para Pensar (Cognición y Meta-cognición), Zona de Comunicación (Lenguaje), Zona del Amor (Afectividad) y Zona de la Autonomía (Movimiento/Acción).

3.^a Se consensúan las normas de convivencia. El alumnado, además de saber que va a la escuela a *aprender a pensar* correctamente, sabe que se aprende con otros y otras; por tanto, van a *aprender a convivir*. Desde la confianza despertada en los primeros días al ir conociéndonos se construye la convivencia en el aula y para poder convivir es necesario establecer unas normas de convivencia desde la *libertad* y desde la *equidad*. De este modo acordamos nuestras normas (asamblea, grupo...) desde la toma de conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible que en la clase se vivan los valores. Los valores no se enseñan, se viven. Solo así aprenderemos a construir la democracia en nuestras clases.

4.^a Y se produce la distribución de responsabilidades. Este modo de concebir el aula como un lugar para aprender a pensar y reflexionar correctamente desde la confianza, el diálogo y la convivencia democrática requiere que, tanto el alumnado como el profesorado, adquieran su responsabilidad (corresponsabilidad) en la tarea que hayamos decidido realizar para darle respuesta a la situación problemática. Habrá responsabilidades en todo el proceso, aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material.

Pasos en los proyectos de investigación

Los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva y cultural; es decir, con esa capacidad que tenemos las personas de hacer planes, de buscar, de indagar, de experimentar, de construir. En este sentido, los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: desde el *Ámbito del pensar* y desde el *Ámbito del actuar* y, en su desarrollo, siempre seguimos una secuencia lógica. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1.^o *Asamblea Inicial*. El origen de cualquier proyecto surge cuando se toma conciencia en la clase de que hay una situación problemática y esta invita a la participación de todo el alumnado. Es decir, partimos de sus curiosidades epistemológicas y de su mundo de intereses. Nunca de los intereses del profesorado. Entre todos y todas van viendo qué saben y qué necesitan saber para resolver la situación problemática. Para responder a lo que necesitan saber se elabora un Plan de Acción en grupos heterogéneos.

2.º *Plan de acción y grupos heterogéneos.* Es el momento de planificar tanto los aprendizajes genéricos como los específicos. Nos referimos con aprendizaje genérico a aquel que consigue el alumnado al interactuar en el grupo planificando cómo dar respuestas a las cuestiones planteadas en la asamblea y con aprendizaje específico a aquel otro que va a ayudar a mejorar a cada persona en algo en particular o a profundizar algún aspecto de la misma que es de su interés. Cada grupo debe construir algo -mural, maqueta, cuento, revista, etc.- que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea (*qué necesitamos saber*); para ello debe planificar esa construcción en compañía de la maestra o del maestro siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y meta-cognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción. Cuando termina de planificar el docente el plan de acción con un grupo, sigue con otro y así con todos los grupos de clase. Después, los grupos continúan su indagación de manera autónoma.

3.º *Acción.* Todo lo planificado y pensado hay que hacerlo. Es el momento de intercambios e interacciones en el aula para lograr darle solución a la situación problemática. El docente sigue el proceso de trabajo de cada grupo y le ofrece la ayuda que requiera para reconducir sus reflexiones y acciones. Una vez terminada la construcción en la que está comprometido cada grupo, cada uno de ellos recopila y narra todo lo que han aprendido en ese proyecto y elabora un *mapa de aprendizajes* como síntesis de los mismos.

4.º *Asamblea Final.* Es el momento de evaluar el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos y proponer nuevos proyectos. Cada portavoz cuenta qué planificaron, qué dificultades han tenido en el proceso y cómo las han resuelto, y qué respuestas han encontrado a las dudas de la asamblea, y muestra el mapa conceptual que han elaborado. Se construye entre toda la clase un mapa de aprendizaje donde se refleja todo lo que han aprendido. Con todos los interrogantes de los grupos surge un nuevo proyecto de investigación y de este modo se sigue investigando... y aprendiendo. La base del aprendizaje en nuestras clases es la investigación.

La escuela pública: un compromiso moral

Para alcanzar el cambio hacia una escuela pública es imprescindible que las personas responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (Rawls, 2002). Mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en condi-

ciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación pública. Solo lograremos que el sistema educativo sea excelente cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto, y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizaje. Que es tanto como decir que las aulas se conviertan en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. La escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es escuela pública.

Adoptar una metodología u otra no es ingenuo. Lo realmente importante en una escuela que enseña a su alumnado a pensar y a convivir es que este logre un aprendizaje que no esté basado en la acumulación de información, sino en la reflexión y en la acción. El aprendizaje por comprensión es un proceso complejo, donde el alumnado desarrolla su propio proceso lógico de pensamiento al construir nuevos conocimientos. La comprensión tiene que ver con el pensamiento y con la acción, y no con la utilización de estructuras mentales rígidas para pensar y decidir. Por eso es muy importante que el profesorado reflexione sobre su metodología de aula. Desde nuestra experiencia, podemos decir que la metodología de proyectos de investigación nos está ayudando a conseguir un alumnado más culto, librepensador, dialogante, capaz de respetar las ideas de los demás y más coherente y honesto.

Más allá del valor simbólico, e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante, hemos de anunciar nuestro compromiso profesional y personal, desde el Proyecto Roma, en la construcción de una escuela sin exclusiones, unida por los valores humanos de cooperación y solidaridad, que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal. Hemos de buscar un nuevo modelo educativo que humanice al mundo deshumanizado que se ha venido configurando en la segunda mitad del siglo XX para que hagamos que el siglo XXI sea el siglo de la educación y del humanismo, lo que solo podremos lograr desde la escuela pública, desde donde emergerán las ciudadanas y ciudadanos capaces de construir un mundo más justo y equitativo.

Referencias bibliográficas

- Eagleman, D. (2013). *Incógnito. Las vidas secretas del cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma. Una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.

- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Luria, A.R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, R.A., Leontiev, A. N. y Vygotsky, L. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- UNESCO (2015). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon*. Foro Mundial de Educación, República Corea. París: UNESCO.
- (1990). *Education for All: Meeting our Collective Commitments. Notes on the Dakar Framework for Action*. París: UNESCO.
 - (1990). *The World Conference on Education for All*. Jomtien, Thailand, 5-9 March. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1995). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas*. Tomo Cinco. La Habana: Pueblo y Educación.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

El valor de lo público en Educación Infantil

Antonia RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
M.º Carmen PUERTAS VELARDE

Datos de contacto:

Antonia Rodríguez Fernández
Facultad de HH.y CC.
de la Educación
Edificio Departamental
de Humanidades y Ciencias
de la Educación I (Edif. A)
Ctra. Sacramento, s/n
La Cañada de San Urbano
04120 Almería
E-mail: arfernan@ual.es

M.º Carmen Puertas Velarde
CEIP Virgen de la Paz
C/ Escuelas, s/n
04738 Puebla de Vúcar (Almería)
E-mail: nidocoshita@hotmail.com

Recibido: 6/7/2015
Aceptado: 22/7/2015

RESUMEN

La Educación Infantil en España ha reflejado, en general, los valores de calidad, atención a la diversidad y lucha por la equidad propios de la escuela pública, siendo un espacio de encuentro y de innovación. Sin embargo, estas características han sido tergiversadas por razones de diversa índole. En este artículo se analizan dichas razones y se presentan cuestiones que conviene tener en cuenta para que no abandone el reto de ser de todos y para todos, desarrollándose dentro del marco de la atención y el cuidado del bienestar de la infancia.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil, Currículo, Bienestar de la infancia, Comunidad educativa.

The value of the Public in Early Childhood Education

ABSTRACT

Early childhood education in Spain has reflected, in general, the values of quality, attention to diversity and the struggle for equality typical of state education, being a meeting point and a forum for innovation. However, these characteristics have been distorted due to various reasons. This article discusses these reasons and presents questions that should be considered in order not to abandon the challenge of education being for everyone, implemented within the framework of a focus on care for the welfare of children.

KEYWORDS: Childhood education, Curriculum, Welfare of children, Educational community.

Introducción

Tres retos interdependientes ha de cubrir la escuela pública en una sociedad democrática (Gimeno, 2001), a fin de seguir cumpliendo con sus funciones de garante de la equidad en el derecho a la educación, integradora de la diversidad social e individual, y generadora de una educación que implique y se proyecte sobre la

comunidad. Estos tres retos son: ser aceptada como institución válida y útil en una sociedad compleja, lograr en su interior la integración de la diversidad, e instalar en la opinión pública una credibilidad sobre que lo que se ofrece es educación de calidad.

La escuela de Educación Infantil es fiel reflejo de cómo se pueden afrontar estos tres desafíos, habiendo ganado así el aprecio de una ciudadanía que no solo utiliza sus servicios a pesar de ser un tramo educativo sin característica de obligatoriedad,¹ sino que lo ha incorporado en el conjunto de bienes sociales a los que tiene derecho y por los que, en consecuencia, se moviliza y reclama cuando la administración educativa no cubre el servicio. Esto es así porque la etapa de Educación Infantil se ha construido con unos rasgos propios que la han hecho confiable, válida e integradora y que, paradójica y simultáneamente, la mantienen sujeta en un entramado que, a día de hoy, dificulta enormemente que cumpla con la esencia de la escuela pública: ser de todos y para todos. A continuación se exponen cuáles son esos rasgos, sus consecuencias positivas, sus perversiones, y la posibilidad de trastocar la tendencia actual, retornando a hacer una escuela infantil realmente pública.

Tránsitos en la práctica educativa

La escuela infantil es un espacio de encuentro. Así nació cuando se constituyó como etapa con sentido educativo, gracias al esfuerzo de familias y de educadores que, conjuntamente, a finales de los años setenta apostaron por dotar de institucionalidad pública a lo que hasta entonces era una fragmentación de centros y versiones (Sánchez, 2001). Así ha venido desarrollándose en las siguientes dos décadas, y aún hoy vivimos como sucesos habituales el encuentro entre maestra y familiar en la salida del niño hacia el hogar, el alto porcentaje de asistencia de familiares a las reuniones convocadas por las maestras de la etapa y la buena disposición por parte de las familias para participar en actividades promovidas por los docentes (talleres, explicaciones en aula, jornadas festivas y de intercambio, etc.).

Esta dinámica de encuentro continuado es causa y es consecuencia, al tiempo, de que las familias –y en derivación la ciudadanía– aprecie su utilidad para la educación de la primera infancia; impregnada esta por el carácter de una vulnerabilidad que, a su vez, hace que exista una actitud de mayor supervisión y exigencia hacia la institución y sus profesionales, en comparación con otras etapas educativas. La posibilidad de estar presentes dentro de los espacios escolares y de comu-

1 Según datos del INE, la tasa de escolarización a los 3 años fue de un 95,8% en el curso 2012-13; a los 4 años alcanzaba el 96,7% y a los 5 años el 97,5% (http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INE Seccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672 &pagename=ProductosYServicios%2FPYS Layout¶m3=1259924822888).

nicarse cada día con ellos, provoca en las familias la tranquilidad y el gusto de sentirse miembros de un nuevo espacio en sus vidas: el de la escuela de sus hijos. Pero conlleva que las educadoras y los educadores de la etapa se sientan más exigidos y, a su decir, más controlados. Las familias han ido evolucionando, desarrollando un criterio más profundo y fundamentado de lo que consideran educativamente adecuado para sus hijos e hijas, y en consecuencia han ido volcando expectativas más precisas y elaboradas que exigen respuestas e interacciones también más elaboradas por parte de los profesionales. Por desgracia, la formación de estos se ha centrado siempre en el desarrollo de los niños y las niñas, y se encuentran agobiados y molestos cuando han de atender a un colectivo adulto. Además, las tendencias neoliberales hacen entender erróneamente a muchas familias que participar en el servicio público consiste en exigir como clientes y no en sentirse corresponsables, por lo que se ha ido produciendo un cierre inexorable y unilateral de las puertas de las escuelas, y ahora no es infrecuente que las familias ya no puedan acercarse a sus hijos e hijas hasta el aula, e incluso que no se les permita siquiera entrar en el recinto escolar. Este *quedarse mirando desde la valla* tiene un valor mucho más simbólico que organizativo, aunque se aluda a razones de este orden cuando pretende justificarse. Es marcar la línea de dónde comienza el poder de los profesionales y acaba la posibilidad de aportar conocimiento, interés e inquietudes de las familias; ahora solo algunas de ellas –seleccionadas entre las consideradas no-molestas– serán requeridas para colaborar en acciones puntuales diseñadas exclusivamente por el equipo educativo. El espacio de encuentro se ha convertido, pues, en espacio de exclusión para algunas y de segregación para las demás.

En segundo lugar, la etapa de Educación Infantil es un tramo educativo que siempre ha sido nombrado por su valor intrínseco para el logro de la igualdad de oportunidades, otorgándole una función *compensatoria* y de *prevención del fracaso escolar* en las diferentes normativas desarrolladas.² La actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no recoge alusión respecto al sentido ni a las funciones de la Educación Infantil, quedando por tanto activas las de la LOE, que continuó poniendo el peso en la función compensatoria de la Educación Infantil. Este discurso continuado durante décadas sobre la función compensadora ha calado en el profesorado, que lo ha trasladado a sus prácticas

2 Ya la Ley General de 1970 planteaba una atención a los niños preescolares durante el horario laboral de los padres, ocupándose de su alimentación, higiene, vigilancia y cuidados (Gutierrez, 1995), dotándole de *función compensatoria* y *función preventiva* para evitar el fracaso escolar. En la LOGSE (1990), con un cariz más educativo que la anterior, se buscaba que fuera «capaz de compensar desigualdades como las provocadas por diferencias socioculturales y económicas» (Decreto BOJA 107/1992). La Ley Orgánica Educación (2006) y sus normativas de desarrollo insistieron en ello: «se contribuirá a compensar desigualdades y a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades» (Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía).

(Puertas y Rodríguez, 2014). Como, en contraposición, la etapa ha estado en situación de desventaja para la utilización de los recursos de los equipos de Orientación Escolar -de los que solo se disponía cuando estaban atendidas las necesidades del profesorado y alumnado de la Enseñanza Obligatoria-, los profesionales han sabido desarrollar y extender en el colectivo estrategias didácticas, de organización de las tareas y de distribución de los espacios, que facilitan el apoyo específico para los más necesitados. Por tanto, la Educación Infantil ha quedado con la imagen de ser un tramo con valores inherentes de atención a la diversidad, y el profesorado se muestra convencido de que es así debido a una larga tradición asentada en rutinas de acción diversificada y a un auto-concepto profesional de reconocerse diferentes a los compañeros de otras etapas: «*siempre a cada niño individualmente, siguiendo su ritmo, cada uno es diferente*» (Puertas y Rodríguez, 2014). Las familias aprecian esta característica como un valor, si bien es cierto que según avanzan las edades de los niños comienzan a demandar mayor igualdad en las actividades y en los logros de los pequeños, preocupados por su futura adaptación a la Educación Primaria.

Sin embargo, lo que antaño –gracias a la difusión de estudios sociológicos (Bourdieu y Passeron, 1977; Willis, 1988; Berstein, 1990)- fue entendido como un derecho social y un acto de justicia hacia las niñas y los niños en situación de desventaja, ahora ha pasado a ser una cuestión de coste-beneficio. Hoy en día la fundamentación se basa en aportaciones como la de James Heckman (2011). Este premio Nobel en economía, con la intención de evitar las bolsas de pobreza y desde la lógica de coste-efectividad-beneficio, insiste en lo mucho que influye una buena política de igualdad que centre su atención en los niños desfavorecidos de edades más tempranas, para lograr una mejor sociedad productiva, que sea poderosa y fuerte en el siglo XXI. Este reenfoque de la igualdad de oportunidades, basado en la eficiencia productiva del sistema más que en el derecho de la persona al desarrollo completo, inunda nuestro nuevo marco legislativo,³ y lo que preocupa es que no se inicie desde la primera infancia un retraso en el aprendizaje de las destrezas necesarias para la inserción social exitosa. Empapados por este mensaje, los docentes entienden ahora la atención a la diversidad como un trabajo dirigido exclusivamente al refuerzo de aprendizajes instrumentales, asociados a la prevención del fracaso escolar y a un futuro laboral productivo. Para una mayor eficacia en el logro se potencian las estrategias que distribuyen tareas entre los niños según las capacidades que previsiblemente pueden desarrollar, y se relega a un segundo plano lo que antes fueron valores principales en Educación Infantil y que favorecen en el niño y en la niña el gusto de sentirse retado por el aprendiza-

3 La LOE, en su desarrollo andaluz para Educación Infantil, insiste en compensar específicamente en el ámbito lingüístico y en el de las nuevas tecnologías para alumnado de «contextos socialmente desfavorecidos, culturalmente empobrecidos» (Orden del currículo, BOJA del 26 de agosto de 2008), sin hacer referencia a otros bienes culturales que fácilmente estarán también afectados por dicho empobrecimiento.

je, tales como la relevancia de la acción conjunta, del aprendizaje cooperativo o de la interacción espontánea con los iguales y con el medio natural y social. Otro ejemplo de este cambio es lo que está sucediendo con las programaciones integradas o proyectos de trabajo, cuando se utiliza esta denominación para introducir unidades didácticas dirigidas en todos los casos a la consecución de una producción material concreta (hacer una exposición, una fiesta, un folleto...) y se venden sus ventajas porque en ellas cabe que los niños y niñas hagan aportaciones individuales según sus capacidades o las de sus familias (puesto que son ellas quienes preparan con el niño esa aportación individual). Quedan desbancados los principios básicos de los proyectos de trabajo, al dejar de ser incentivos para el gusto por entender el mundo, por disfrutar de los bienes culturales, por la construcción colectiva del conocimiento; pasan ahora a estar ligados indefectiblemente a producciones medibles y exhibibles, y al refuerzo del valor de lo individual.

En cuanto al tercer reto, la etapa de Educación Infantil es reconocida -dentro y fuera de los muros de las escuelas- por sus aportaciones a la calidad educativa del sistema, gracias a su tradición innovadora. Ocurre que siempre ha vivido en la tensión de ser considerada bien como tramo con función principalmente asistencial o, por el contrario, básicamente educativa. Cada nueva legislación ha reabierto este debate, que se mantendrá mientras continúe la división en dos Ciclos atendidos por profesionales con distinto nivel de titulación, que se imparten en diferentes instituciones escolares, a menudo dependientes de administraciones públicas variadas.⁴

El trabajo de asistencia es una labor socialmente poco respetada e incluso despreciada (Lynch y Lyons, 2014). El profesorado de segundo ciclo se siente minusvalorado cuando se explica la necesidad de que desarrolle tareas de cuidado en su labor diaria. El hecho de que la legislación discrimine al respecto, al no elaborar una regulación estatal común para el primer ciclo y normar que sea cada administración autonómica quien fije el currículo, los requisitos de los centros, las ratios y los profesionales, refuerza esa idea de diferente labor y de distinta calidad profesional entre los trabajadores de cada tramo de la etapa. Para enfrentar esta situación, que los docentes ven a menudo concretada en el tipo de preocupaciones que los familiares expresan en el encuentro diario (referidas sobre todo a una

4 Primero se rompió la realidad existente de que escuelas de Educación Infantil atendieran los dos ciclos, dividiendo las fuerzas y la sabiduría de los equipos. Sincrónicamente se mantuvo en muchas comunidades autónomas la división administrativa, dependiendo el primer ciclo de Consejerías de Bienestar Social y el segundo de Educación. Además, paulatinamente se ha vuelto a incrementar el desconcierto en la gestión, cediéndose la misma a empresas privadas aún en escuelas de titularidad pública, municipales o autonómicas. Con la LOCE de 2006 incluso desapareció el carácter educativo del primer ciclo, quedando solo con funciones asistenciales. Los profesionales de la etapa reaccionaron con movilizaciones bien orquestadas y la LOE no ha cometido ese enorme error. Como ya hemos dicho, la LOMCE, simplemente, no modifica los supuestos de la LOE en nuestra etapa.

solicitud de apoyo para la limpieza, alimentación o cuidado físico de sus hijos e hijas), los profesores «han asentado su ethos profesional sobre la innovación, a fin de ganar de esta manera consideración social, convirtiéndose en muchos casos en palanca de cambios que en otras etapas suceden de forma muy ralentizada» (Sánchez, 2008: 44).

Lo excepcional de este continuo ejercicio de innovación es que al nacer de una sensación de desprotección profesional, de tener que mostrar la calidad educativa de la etapa en sí misma y de sus profesionales, se ha esforzado en tener una sólida fundamentación de carácter social y pedagógico. De ahí que sean innovaciones dirigidas, como hemos comentado ya, a socavar los efectos de la discriminación social por origen de nacimiento, o a generar personas que desde sus vivencias más tempranas se reconocieran a sí mismas como productoras de cultura, y que supieran que toda existencia personal viene definida por su interacción social. Por desgracia, este afán no se ha mantenido en el tiempo y, arrastrados por las tendencias de hoy, los profesores que marcan la línea de la innovación llevan años más preocupados, en su mayoría, por diseñar programaciones atractivas y lucidas que por preguntarse por el reflejo que las mismas hacen de las situaciones de discriminación e injusticia social. No hay tiempo en la escuela para plantear qué aprender o para qué aprender, no se produce debate; se rellenan tablas de contenidos, objetivos, criterios de evaluación. Solo hay tiempo para pensar qué hacer, sin cuestionarse el sentido de esa acción, sin saber cuál es el proyecto social por el que se trabaja. Es el momento de las metodologías ornamentales, y en el huracán de airear la identidad en espacios virtuales, cunden ya los blogs de maestros que solo son escaparates, álbumes de fotos en los que se muestra lo amable, lo divertido, lo bello de la clase. De repente, hacer escuela de calidad se queda en aparentar un sinfín de actividades a cuál más glamurosa y espectacular, aunque no impliquen participación real de todos los niños y la niñas del grupo, y sí supongan un incremento de la directividad docente y una disminución del aprendizaje de la autonomía. Puesto que esto ocurre con muchos de los docentes más comprometidos con la innovación, aquellos otros que viven en el rebufo de la onda expansiva se sienten conformes y tranquilos en mantener los principios de siempre, disfrazados con la tecnología o la palabrería de hoy. Revisar los artículos que se vienen publicando en estos últimos años donde maestros y maestras cuentan sus experiencias, no hace sino confirmar esta desaparición del cuestionamiento y desfondamiento de la reflexión.

Sin embargo, más nos vale no perder estas formas de proceder, aunque las veamos insuficientes. Porque en el último viraje de los profesionales por construir Educación Infantil de calidad, con la mejor voluntad, y dentro de la avalancha de nuevos principios educativos que arrastra la LOMCE, se está cayendo en una tecnificación de la enseñanza que no veíamos desde los años 70. Las preocupaciones actuales caminan por escribir objetivos concretos, realizables y medibles,

actividades de dificultad graduada y que tengan diferentes niveles de realización para atender la diversidad de ejecución, evaluando solamente el nivel de logro de los objetivos, y utilizando como instrumento básico de evaluación una rúbrica o matriz de valoración que permita conocer los diferentes niveles de desempeño de cada alumno respecto al indicador o estándar conductual evaluado.⁵ Se trata de establecer una conexión lineal y jerárquica entre elementos curriculares, desde el objetivo hasta el indicador de evaluación, pasando en orden ineludible por los contenidos, las tareas y las actividades. «Representa un volver a situaciones que ya se mostraron inviables, ineficaces y desprofesionalizantes» (Álvarez, 2008), además de reducir la atención hacia las tareas cognitivas más simples (nombrar, memorizar, reconocer, aplicar), aumentar el control sobre la comunidad educativa –profesorado, alumnado, familias- y desprofesionalizar a los educadores y educadoras de la etapa (Torres, 2015); a todos ellos se les pide que centren su capacidad intelectual, artística y moral en dividir cultura, ética y arte en pequeños fragmentos hasta hacerlos irreconocibles y que, después, se ajusten a ellos para organizar su vida educativa cotidiana.

La senda por la que avanzar: familias, nueva infancia y nueva profesionalidad

El camino para recuperar los valores de la escuela pública en Educación Infantil nace en el saber reflexivo, en la tradición innovadora de los profesionales de la etapa y en el interés que las familias muestran por estar integradas en una acción educativa conjunta. Si sabemos tratar con tacto, afecto e inteligencia este primer período de conocimiento y encuentro de la familia con la institución educativa tenemos el sendero despejado.

Un centro educativo emocionalmente inteligente integra de manera natural a las familias, en toda su diversidad, en el mismo contexto afectivo y empático en

5 Aunque en Andalucía no se ha hecho propuesta formal de concreción para la Educación Infantil, ni se ha facilitado formación específica como en Primaria, el modelo y la plataforma virtual para desarrollarlo está afectando por ósmosis a nuestra etapa. Por otros procedimientos también: La enumeración de preocupaciones arriba indicada está literalmente extraída del documento que se les entrega a los miembros de tribunales de oposición para el Cuerpo de Maestros/as de Educación Infantil de 2015. Otro ejemplo de cómo este nuevo modo de hacer afecta a los docentes de Educación Infantil sería el siguiente fragmento de un *mapa de relaciones curriculares con las competencias básicas* elaborado por el equipo educativo de un Centro. Se trata de un listado de indicadores de evaluación graduados relación al criterio de evaluación: «Reconocer y nombrar las distintas partes del cuerpo y ubicarlas espacialmente, en su propio cuerpo y en el de los demás» del Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal.
CMAP1.1 - Reconoce las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente, en su propio cuerpo. (SIEP)
CMAP1.2 - Nombra las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente, en su propio cuerpo. (SIEP)
CMAP1.3 - Reconoce las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente en los demás. (SIEP)
CMAP1.4 - Nombra las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente en los demás. (SIEP)

que se acoge el alumnado. El profesorado es consciente de que se comparten objetivos comunes: el crecimiento del niño, del joven y el interés por su felicidad (Carpena, 2013: 96-97).

Lo que ocurre es que las virtudes y las contradicciones de la sociedad de la información también afectan a las familias y a la infancia, lo que cambia aspectos importantes del concepto de profesionalidad educadora. Las familias hoy en día recurren a fuentes inmediatas de información para contrastar los mensajes que reciben de las y los docentes, buscan sus propios recursos educativos en la red y desarrollan criterios educativos que no se sostienen solo en su propia tradición familiar, como antaño, sino que beben de textos pedagógicos divulgativos de fácil acceso. Es por esto que, si no se encuentran en situación de desventaja de poder,⁶ van a querer participar en valoraciones de carácter curricular y pueden hacerlo (Lastikka y García Carrión, 2012); no se van a sentir cómodos si se les trata como si fueran ignorantes absolutos en lo que a educación y enseñanza se refiere. Por su parte, la infancia posmoderna, aún en sus más cortas edades y por medios subliminarios, recibe el mensaje de la construcción autónoma, de saberse competente (Steinberg y Kincheloe, 2000), y muestra actitudes en la escuela que sorprenden a las y los educadores por su atrevimiento. He aquí el problema actual, cuando más allá de los anteriores demonios que afectaban a la seguridad del profesorado en su identidad profesional, nacen otros nuevos al hilo de los valores culturales de la posmodernidad ya asentados. Se requiere, en consecuencia, un nuevo repaso de lo que significa escuela infantil y profesionalidad docente de la etapa.

Los pilares básicos para ello son tres. Primero, saber que este oficio forma parte de la cadena de servicios para el bienestar social de la infancia; de hecho, la escuela es la única institución con poder de acción directa sobre este colectivo, ya que el resto de servicios (sanidad, asistencia social) van dirigidos a la familia, para que esta haga uso discrecional de los mismos (Gaitán, 2006; Miles y Acosta, 2012). Esto nos pone en una situación de altísima responsabilidad, pero también nos hace ver que somos eslabón de una cadena y que es imprescindible estar en coordinación continuada con los demás: sanitarios, familias, trabajadores sociales, etc. Segundo, saber que nuestro compromiso con los derechos de protección, provisión y participación de la infancia nos obliga a ser dinamizadores del encuentro y el diálogo; que ya no se trata de atender el cuidado y la educación de unos niños y niñas, sino también de lograr relaciones exitosas con las familias y con los otros profesionales especializados en atenderles. Esta ha de ser nuestra acción tutorial, conformada por el establecimiento de vínculos estables con familiares, niñas, niños, colegas y otros agentes sociales. Humildad, persistencia, compromiso, paciencia y exigencia son las herramientas necesarias para una negociación

6 Como suele ocurrir con familias inmigrantes.

continúa sobre los aspectos que afectan al bienestar de las niñas y los niños a nuestro cargo. Porque el valor de lo público es que pertenece a todos, que nos une en comunidad. La escuela pública es la escuela de la equidad y de la integración, y exige un énfasis en cómo se acoge, se atiende, se nombra, se mira y se conversa con el *diferente* a lo largo del tiempo (Carbonell, 2015: 120). Tercero, reivindicar el orgullo de trabajar para el cuidado y apoyo de una infancia cada día más potente como colectivo, pero también más desvalida en sus relaciones con los adultos (Gaitán, 2006; Rodríguez, 2010).

En fin, habrá que trabajar por reforzar la profesionalidad de las trabajadoras y los trabajadores de la Educación Infantil, lo que requiere revisar su formación inicial, titulaciones de acceso, situación laboral y formación permanente. Para que en vez de sentirse debilitados ante cuestionamientos sobre sus funciones y sus maneras de hacer, se reconozcan como constructores y constructoras de espacios simbólicos integrados de atención a la infancia, fuertes para el debate y resueltos para el desarrollo de la corresponsabilidad de agentes educativos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Berstein, B. (1990). *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carpena Casajuana, A. (2013). Crecimiento emocional en el aula. En Darder Vidal, P. (coord.), *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 69-102.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43,1: 63-80.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En Gimeno Sacristán, J. (2001), *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: UIA-AKAL, 15-66.
- Gútiérrez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6, 1, 101-113.
- Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Revista Infancias Imágenes*. 10, 1, 97-109.
- Lastikka, A.L. y García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 61-63.

- Lynch, K. y Lyons, M. (2014). ¿Ciudadanía descuidada? Devaluación pública y validación privada. En Lynch, Baker y Lyons (eds.) (2014), *Igualdad afectiva. Amor, cuidados y justicia*. Madrid: Morata, 55-94.
- Mieles, M.D. y Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 1, 215-217.
- Puertas, M.º C. y Rodríguez, A. (2014). Atención a la diversidad cultural; rasgos que conforman la cultura profesional docente en Educación Infantil. Conceptos explicativos de las prácticas escolares. En Ortiz, L. y Luque, A. (coord.) (2014), *Il congreso internacional sobre intervención social y educativa en grupos vulnerables. Libro de Actas*. Universidad de Almería.
- Rodríguez Pascual, I. (2010). ¿La muerte de la infancia es el fracaso de lo adulto? *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 40-43.
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- (2008). La Educación Infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda. *XXI Revista de Educación*, 10, 31-48. Universidad de Huelva.
- Steinberg, S.R. y Kincheloe, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2015) Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. En Gimeno, J. (comp) (2015), *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1988). *Aprender a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión

Rosa VÁZQUEZ RECIO

Datos de contacto:

Rosa Vázquez Recio
Facultad de Ciencias
de la Educación
Universidad de Cádiz
Campus Universitario
de Puerto Real,
Avd. República Saharaui, s/n
11519 Puerto Real
Teléfono: 956 016732
E-mail: rmaria.vazquez@uca.es

Recibido: 30/6/2015
Aceptado: 17/9/2015

RESUMEN

Las escuelas rurales han desempeñado un papel muy importante en la historia de la educación, ya que han dado respuesta a una población que, por las condiciones de origen –contexto rural–, difícilmente hubieran tenido acceso a este bien común. Estas escuelas han sido subestimadas o, en todo caso, han sido consideradas escuelas de segunda clase respecto a las escuelas urbanas. Esta jerarquía responde al imaginario social de valorar más lo urbano que lo rural, y de esperar más –eficiencia social– de la población y escuela urbanas que de las rurales. A ello hay que añadir el impacto del discurso neoliberal en las escuelas rurales que, de un modo u otro, tiende a reforzar el determinismo social en pro de la conquista de la excelencia. Las políticas educativas actuales están poniendo al límite a las escuelas rurales, casi a la espera de su propia muerte. Pese a ello, su valor educativo no puede ser silenciado.

PALABRAS CLAVE: Escuela rural, Política neoliberal, Exclusión, Excelencia, Bien común.

Rural State Schools: between the Common Good and Exclusion

ABSTRACT

Rural schools have played an important role in the history of education, because they have responded to the needs of a population that, due to its conditions—the rural context—, would otherwise have had great difficulty in obtaining access to this common good. These schools have been undervalued or, in any case, have been seen as second-class schools compared to urban ones. This hierarchy is a response to the social stereotype of valuing the urban more than the rural, and of expecting more—social efficiency—from the urban population and schools than from rural ones. To this we should add the impact of neoliberal discourse in rural

schools, which, somehow or other, tends to reinforce social determinism in the pursuit of the conquest of excellence. Current educational policies are stretching rural schools to the limit, almost to the point of their deaths. Nevertheless, their educational value cannot be silenced.

KEYWORDS: Rural school, Neoliberal politics, Exclusion, Excellence, Common good.

Las escuelas rurales: realidades existentes y mundos posibles

La escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables, incluso a las escuelas de las ciudades.

TONUCCI (1996: 50-51)

Las escuelas rurales llevan una larga historia sobre sus espaldas, si bien parece que nos encontramos en los últimos años ante un movimiento potente que intenta dar cuenta, no ya de su existencia, sino de sus potencialidades y virtudes. En este sentido, se hace patente el aumento del interés público por ellas, y el incremento de investigaciones y estudios que están ayudando a potenciar un ámbito de estudio que no ha recibido la misma atención que otros campos de conocimiento (Feu Gelis, 2004; 2008; Boix, 2011; Bustos Jiménez, 2011). Como evidencia la amplia literatura ya existente, las escuelas rurales nacieron como plataforma para hacer llegar la cultura y el conocimiento a aquellos territorios caracterizados por el aislamiento, la precariedad o la confluencia de diversos factores que los colocaban en situación de desventaja, convirtiéndolas así en el estandarte del bien común para las comunidades rurales. Pese a ello, esta honrosa misión parece que siempre ha sido cuestionada, o no suficientemente reconocida en su valor ético. Parte de la razón se debe a que han sido consideradas escuelas incompletas, de segundo o de tercer orden, y siempre en relación a las escuelas urbanas; el elemento de comparación siempre las ha acompañado. Bien es descrita su situación por Ortega (1995) cuando emplea la metáfora «la pariente pobre» del sistema educativo.

Pobre fue en sus orígenes -la *vieja* escuela rural (Feu Gelis, 2004)- pero parece ser que *pobre* la quieren volver a hacer. Las escuelas rurales del presente, pese a sus momentos de gloria, siguen siendo el eslabón débil de la cadena del sistema. Intentan salir a flote, se mantienen con el gran esfuerzo de los agentes educativos directamente implicados, pero la corriente de las prácticas discursivas del poder hegemónico, alimentado por la filosofía neoliberal mercantilista, las arrastra, como queriéndolas engullir, para dejarlas sumergidas bajo un manto de silencio; algo a lo que han estado acostumbradas, pues han estado sometidas a vivir, como decía Freire, en la «cultura del silencio». Las escuelas rurales, como mundos posibles llenos de una riqueza pedagógica importante, viven en esa

tensión permanente entre su misión de cumplir, como servicio público, con el bien común, y la exclusión y la desigualdad.

El impacto de la política neoliberal y la excelencia escolar en las escuelas rurales

Las escuelas rurales no son unas realidades naturales que vengan dadas desde el origen del medio rural, sino que constituyen una realidad histórica construida de manera diferente debido, precisamente, al detonante que da lugar a su existencia. Surge como un servicio para garantizar el bien común, como un derecho ante las desventajas sociales, culturales y económicas que generan desigualdades de igual índole, y, consecuentemente, desigualdades escolares. No podemos dejar de reconocer el desempeño tan importante que han tenido las escuelas rurales en estos entornos, porque han logrado dinamizar los pueblos, y hacer posible el acceso a la cultura, al conocimiento y al mundo; todo ello en un escenario complejo marcado por las sucesivas crisis que han experimentado, y siguen soportando, pese al abandono de lo que fueron en sus orígenes (espacios paupérrimos, pobre dotación, aislamiento, profesorado escasamente formado, etc.).

Bien es cierto, como apunta Feu Gelis (2004), que nos encontramos ante la *nueva* escuela rural, propiciada por las transformaciones que se han dado en diferentes ámbitos (social, cultural, económico, demográfico), y que han impulsado «nuevas formas de producción, nuevas ocupaciones, nuevas formas de participación, nuevas relaciones sociales, se crean nuevos procesos y aparecen y se consolidan nuevos roles» (Mayoral, 2008: 166). Con ello, las escuelas rurales se enmarcan en contextos rurales no homogéneos, sino dispares, en la medida en que algunas zonas siguen manteniendo una estructura tradicional, otras se encuentran en proceso de transición y otras han adquirido la marca de la modernidad (Feu Gelis, 2003; 2008).

Esta conjunción de realidades posibles en el medio rural se despliega en un escenario sociopolítico y económico marcado por la globalización, el mercado libre, la productividad, la competitividad, la movilidad y la flexibilidad laboral, etc., del que no puede escapar. Como es bien sabido, el discurso neoliberal ha entrado por la puerta grande de las políticas educativas y, por ende, en los sistemas educativos y en los engranajes de las escuelas. Ya Kushner (1997: 76) decía que «la educación se ha dejado llevar, en mayor o menor medida, por valores económicos (es decir, valores de compraventa) y por ideologías educativas que ponen el acento en los criterios de resultado (logros en las pruebas) como buenos indicadores de calidad del proceso». Las decisiones educativas se rigen por intereses económicos antes que por criterios pedagógicos, equitativos y solidarios. Parece que ya no es posible asumir las responsabilidades desde el valor de lo público para procurar el

bienestar personal y comunitario; las responsabilidades se adoptan desde la premisa fundamental de cómo alcanzar el éxito escolar, la excelencia y la máxima rentabilidad. La racionalidad del mercado llevada al ámbito de la educación pública tiene la suficiente legitimidad como para constituirse en el mecanismo técnicamente adecuado para responder, de manera precisa, eficaz y eficiente, a las exigencias de la sociedad neoliberal. Cuando «los mercados [están] por encima de los derechos y la ciudadanía», entonces se corre el riesgo evidente de que lo público desaparezca (Angulo Rasco, 2011: 37). Como no se puede –no es que no se quiera– privatizar la educación como se está haciendo con otros servicios, lo que sí se está procurando, hábilmente, es debilitar el sentido de lo público, hasta perderlo si cabe, mediante los mecanismos y las estrategias propias del mercado. Se impone así la hegemonía neoliberal que, como señala Sousa Santos (2006: 46), ya no se sostiene en el consenso sobre la idea de que algo es bueno para todos, tanto para los que se benefician como para los que no, sino en que lo que se acepta como bueno «es inevitable. Y por eso ya no es necesario el consenso. Lo importante es la resignación, aceptar lo que es inevitable, que no hay ninguna alternativa».

La política educativa no está procurando potenciar el desarrollo de todas las escuelas (urbanas/rurales), bajo el principio de igualdad, equidad y justicia social. Está ocurriendo todo lo contrario: se están produciendo, como efecto de la devastadora política mercantilista, la extensión de las desigualdades escolares y el dominio, nuevamente, de los modelos escolares potencialmente considerados excelentes sobre los minoritarios, que en nuestro caso serían las escuelas en el medio rural, las cuales acaban siendo objeto de eliminación bajo el falso pretexto de su baja calidad y los bajos resultados académicos del alumnado. Esta situación de las escuelas es la misma que experimenta el medio rural en el que se enmarcan. Perder una escuela equivale a perder un pueblo, y si el pueblo se pierde, ¿para qué mantener una escuela? Ni es rentable ni es productivo. La inestabilidad poblacional, ocasionada por la crisis económica, es tomada como razón para no mantener escuelas en determinados pueblos, comarcas y pedanías, hecho que genera la dificultad de recuperar la estabilidad de la masa poblacional. Entramos así en una espiral de la que es difícil salir.

Pero bajo la lógica del mercado no resulta rentable seguir manteniendo unidades escolares para un número reducido de alumnos, situación que obliga a unificar y aumentar las distancias que tienen que recorrer los niños cuando tienen que desplazarse de su pueblo a otro diferente para poder ir a la escuela. Esta tendencia a suprimir escuelas no es un fenómeno reciente, sino que, como ya se apuntó anteriormente, la ley del 70 marcó un antes y un después. Desde esta década, la supresión de escuelas se ha mantenido, y ha experimentado, además, momentos claramente críticos, como señala Feu Gelis (2003: 91): años setenta, mediados de los noventa y el momento actual. Detengámonos en el presente, ¿qué está ocurriendo hoy día con las escuelas rurales? ¿En qué lugar quedan con una política educativa que se rige

por una ideología economicista y de mercado? ¿Cómo les afecta un modelo educativo basado en la excelencia competitiva y en la rendición de cuentas?

Un turbio pasado para justificar su futuro: ¿menos + menos es nada?

Las escuelas públicas están tiritando ante unas determinaciones y decisiones políticas que limitan y debilitan su sentido como servicio público, garante de la equidad y la justicia social. Un bien público que está siendo ultrajado por el discurso permanente de la calidad (entendida en términos económicos), la excelencia, la eficiencia y el esfuerzo. Su debilitamiento es agradecido porque de este modo se consigue, de manera soterrada, dejar de pensar en términos de responsabilidad política del Estado para hacerlo en clave de responsabilidades individuales (entiéndase, personas o unidades como pueden ser las escuelas). Por esta regla de distribución de responsabilidades, y como plantea Young (2011), fácilmente se puede aceptar el supuesto de que si las escuelas rurales presentan altas tasas de fracaso y una baja calidad, la *culpa* es de ellas (como el pobre es pobre por su culpa). Este desplazamiento del foco de atención hacia las escuelas deja fuera asuntos que sí tienen que ver con problemas estructurales (sociales, políticos y económicos). Se pretende hacer creer que la situación de las escuelas en el medio rural es inevitable, y si lo es, no tiene sentido seguir manteniendo unidades improductivas. De la misma manera, la administración educativa, al amparo de la política neoliberal, entiende que está actuando debidamente, en la medida en que procura, mediante sus procedimientos y actuaciones, salvaguardar las escuelas rurales y garantizar la igualdad de oportunidades, pero son las escuelas las que no responden en la medida de lo esperado (bajos resultados académicos, puntúan peor en las pruebas externas, y toda esa serie de indicadores burdos que se manejan). Finalmente, si las escuelas rurales no están en el imaginario político y social en un lugar prioritario como consecuencia de su silenciamiento en la estructura del sistema educativo, amén de todo cuanto se dice de ellas con carácter desfavorable, no es difícil entender que si hay que efectuar recortes presupuestarios, hágase en aquellos contextos y realidades de los que se esperan pocos beneficios, como es el caso de las escuelas en el medio rural. El efecto inmediato que jalona esta situación es la de generar enormes disparidades, desigualdades y exclusión. Esto tiene fuertes implicaciones para las comunidades a las que pertenecen las escuelas rurales, que llegan a incidir de modo directo en la cohesión social.¹

1 En el estudio realizado por Núñez Muñoz, Solís Araya y Soto Lagos (2014: 620) sobre las repercusiones que tiene el cierre de escuelas rurales en Chile, llegan a la conclusión de que «la comunidad elabora sus propias explicaciones y atribuciones de sentido [...] y terminan atribuyéndose la responsabilidad del cierre». Precisamente, Chile es uno de los países latinoamericanos que más está sufriendo la supresión de escuelas rurales.

El *Informe 2014 sobre el Estado del Sistema Educativo*, como los que le preceden, remite al Artículo 80 de la LOE que, atendiendo al principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, establece explícitamente que los niños y las niñas que residen en zonas aisladas, en zonas de difícil acceso o que cuentan con núcleos de población reducidos –es decir, en «situaciones desfavorables» (80.1) que propician desigualdades- tienen que recibir una educación (servicio público) con los mismos niveles de calidad que en el resto del país. Para incrementar dichos niveles en las escuelas rurales, se ha elegido el mecanismo del cierre de escuelas (unidades). En la tabla siguiente (Tabla 1) se muestra la evolución del número de alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRAs) por comunidad autónoma entre los cursos escolares comprendidos entre 2010 y 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 223).

	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
Aragón	9.929	9.855	9.658
Asturias, Principado de	1.907	1.991	2.012
Cantabria	248	172	232
Castilla y León	21.352	17.891	17.147
Castilla-La Mancha	10.010	9.940	9.376
Extremadura	4.644	4.698	4.525
Galicia	2.505	2.737	2.693
Madrid, Comunidad de	1.725	1.869	1.960
Navarra, Com. Foral de	38	46	50
Rioja, La	1.897	1.754	1.731

TABLA 1. *Evolución del número de alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRAs) por comunidad autónoma.*

FUENTE: *Informe 2014 sobre el Estado del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Atendiendo a los datos, desde el curso 2010-2011 hasta el 2012-2013 se han cerrado muchas escuelas² con la consiguiente reducción de alumnado. En el curso 2010/2011, el total era de 54.255 alumnos, en el curso 2011/2012,

2 Los datos del informe corresponden hasta el 2013, pero desde este año hasta ahora se ha seguido produciendo el cierre de escuelas rurales. La comunidad que ha sufrido más la supresión es Castilla- La Mancha.

de 52.282 y en el curso 2012-2013, de 49.384.³ En el intervalo de tres cursos escolares se han reducido 4.871 escolares, y si hablamos de unidades, entre 2011 y 2013 se han eliminado 724. Los recortes que se están aplicando a la educación están afectando de manera muy importante a las escuelas rurales, si bien a juicio, por ejemplo, de la Presidenta de la Comunidad de Castilla-La Mancha, el cierre no se debe a los recortes, sino a que la educación que recibían los niños y las niñas «no era la óptima» (EFE, 2015), y ello lo evidencia la elevada tasa de fracaso escolar que dobla al resto del territorio del estado español (se entiende al de las escuelas urbanas).⁴ Se ha de tener en cuenta, además, que la reducción de plazas escolares no tiene el mismo comportamiento en todas las comunidades autónomas, porque las medidas de descentralización -que «derivan de una política de fuertes recortes presupuestarios» (Torres Santomé, 2001: 47)-, no actúan en igual medida en cuanto a distribución de gastos en todas las comunidades del territorio español. Según el informe *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades* (Pérez García, Cucarella Tormo y Hernández Lahiguera, 2015: 65), «el gasto total en educación es más elevado en Andalucía, la Comunidad de Madrid, Cataluña y en la Comunitat Valenciana, concentrándose en estas cuatro comunidades más del 55% del total, debido fundamentalmente a su mayor tamaño poblacional» (Gráfico 1), si bien la disparidad se hace tan significativa porque la financiación por habitante es muy desigual entre territorios (ibid: 146), acercándose casi al 60%. Por tanto, esta patente diferenciación desigual no parece asegurar la igualdad de oportunidades y la equidad. Consecuentemente, dicha disparidad tiene mayor repercusión en las escuelas enclavadas en territorios más desfavorecidos, como es el caso de las rurales. El argumento de peso para su cierre no es la falta de calidad en sí misma, sino reducir la inversión, aplicar recortes y hacerlo en aquellos contextos y colectivos de los que ya, de por sí, se espera poco (es decir, los que ya experimentan desigualdades y exclusión). Esta conjura devastadora es claramente una cuestión ideológica que emana de la concepción neoconservadora y neoliberal.

3 Los datos se han registrado de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Aragón, Extremadura, Galicia, Asturias, La Rioja, Madrid, Cantabria y Navarra para los cursos 2010/11 y 2012/13 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012; 2014). Para el caso del curso escolar 2011/12, se añade la Región de Murcia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013: 233).

4 Sin embargo, la memoria elaborada por la propia Consejería de Educación de la comunidad *Memoria Educación Castilla-La Mancha* (2014) evidencia los recortes que en materia de educación se han dado en los últimos años, y de una manera significativa. De hecho, se contempla el cierre de Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.

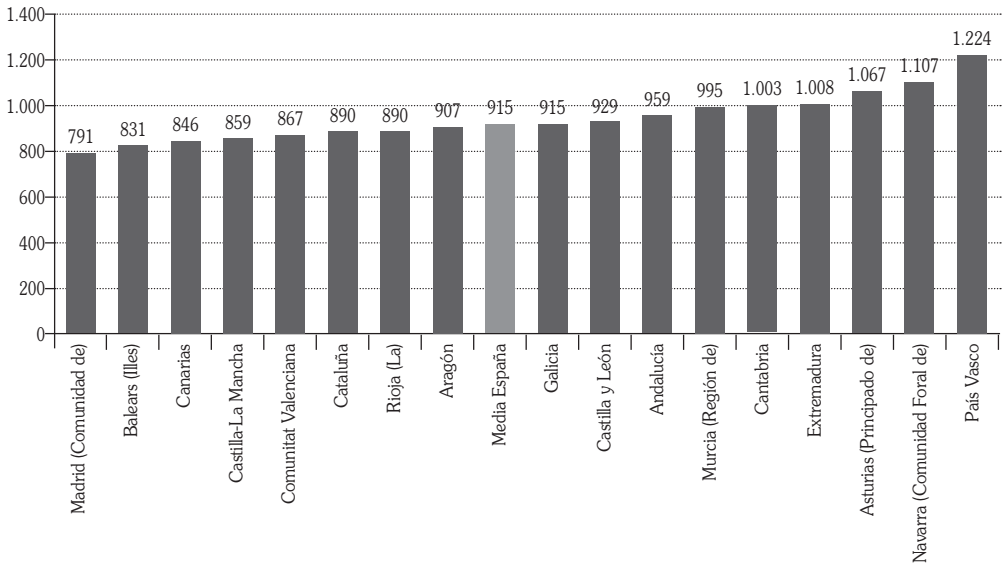


GRÁFICO 1. Gasto público por habitante en educación por Comunidad Autónoma (2013).

FUENTE: *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades* (2015). Fundación BBVA/Ivie

Esta situación en la que se encuentran las escuelas rurales las dota de un sentido de pertenencia jerarquizado, en la doble vertiente que contempla Sousa Santos (2006). Este autor plantea que las sociedades capitalistas tienen dos sistemas de pertenencia jerarquizados: el *sistema de desigualdad* y el *sistema de exclusión*. «El sistema de desigualdad es un sistema de pertenencia jerarquizada que crea integración social, una integración jerarquizada también, pero donde lo que está abajo está adentro, tiene que estar adentro porque si no el sistema no funciona [...]. Pero hay un sistema de exclusión, de pertenencia jerarquizada, donde lo que está abajo está afuera, no existe: es descartable, es desechable, desaparece» (Sousa Santos, 2006: 54). Las escuelas rurales se mueven entre ambos sistemas. Por una parte, están dentro del sistema general, y sujetas a las regulaciones correspondientes conforme a las disposiciones legislativas marco; tienen que estar porque, según la norma, hay que garantizar el principio de igualdad de oportunidades (recuérdese el art. 80). Si no se contempla, la intervención del sistema no es políticamente correcta (esto es, no funciona según las reglas establecidas por el propio sistema). Pero esta intervención bienintencionada enmascara uno de los aspectos de la ideología neoliberal: es necesario tener un *culpable* con el que justificar la pertinencia de acometer acciones que operan bajo las claves del mercado y la excelencia competitiva. Consecuentemente, y en la práctica, las escuelas rurales sufren desigual-

dades. Por otra parte, y al mismo tiempo, las escuelas también se encuentran en situación de exclusión. Desde la norma ya está fuera, como veíamos anteriormente, en tanto que no se atiende a lo específico y se adopta un marco prototípico que responde a un patrón nomotético de escuela (la urbana) que no atiende a las casuísticas de las escuelas rurales; un mal fatídico que las acompaña desde el primer tercio del siglo XX, como bien ilustra Hernández Díaz (2000). El silencio de estas es el efecto del silenciamiento al que han estado sometidas; realidades silenciadas, no pensadas, invisibilizadas. «La igualdad de oportunidades se antoja una utopía para los habitantes del medio rural» (Morales Romo, 2007: 149).

Calidad, fracaso y rendimiento académico: ¿la Ley de Murphy?

A lo largo del presente trabajo se han mencionado en varias ocasiones aspectos que sitúan a las escuelas rurales en el ojo del huracán de las decisiones políticas, orientadas por criterios económicos de manera prioritaria. Hablamos de valoraciones que las instancias políticas presentan a la sociedad como hechos constatados y fehacientes. Así, se dice que tienen una baja calidad, una tasa de fracaso alta y unos resultados académicos también bajos. Ante tal panorama, ¿quién va a querer llevar a sus hijos o hijas a una escuela rural? ¿Qué sentido tiene mantenerlas si tal es su estado? Tales indicadores –son más que suficientes para el cierre de escuelas- entendiéndose, y haciendo creer a la ciudadanía, que se va a conseguir el aumento de la calidad, la reducción del fracaso escolar y la mejora del rendimiento. Detrás de esta justificación de marchamo educativo se esconden los verdaderos criterios que son, como hemos mencionado, económicos. El problema es desplazado directamente a las escuelas, al profesorado, al alumnado y a las familias; la ineficacia que se expresa a través de esos indicadores no depende de la administración educativa ni de la política establecida. Si se quiere que algo no funcione no funcionará, porque se procederá de tal manera para que ello se produzca; se recurre a discursos simplistas que utilizan el lenguaje políticamente correcto (igualdad de oportunidad, mejorar la formación del alumnado, etc.) para hacer creer y convencer de que lo que se está haciendo –suprimir unidades y cerrar escuelas- es la vía idónea y pertinente para mejorar su calidad educativa. Como señala Santamaría Luna (2012: 11), aun cuando «los datos oficiales indican que la escuela rural obtiene mejores resultados se duda de esas estadísticas o se buscan explicaciones a estas ‘discrepancias’». La revisión que realizan Quílez Serrano y Vázquez Recio (2012) y Santamaría Luna (2012) evidencian que las escuelas rurales no tienen peores resultados ni tan escasa calidad.

Especial atención hay que prestar al tema de la evaluación en los términos establecidos en la LOMCE. Basta tener en cuenta ciertos artículos para darnos cuenta de que el alumnado de las escuelas rurales y estas pueden verse claramen-

te perjudicados; más, partiendo de la base de que todo lo concerniente a la ruralidad no está contemplado en la disposición legislativa, como ya hemos señalado. Así, en el art. 144 se indica que las «pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas». Toda prueba estandarizada encierra el enorme peligro de provocar directamente la exclusión, ya que se desestiman determinadas variables que son clave (género, contexto sociocultural, religión, etnia, estrato social, etc.) y que inciden en los resultados. Asimismo, ¿se puede realizar una comparación equitativa si no se ha garantizado previamente la equidad? Por tanto, estas pruebas pueden representar un problema para el alumnado de las escuelas rurales, si dichas escuelas – en toda su variabilidad- no son atendidas de manera adecuada para garantizar la igualdad de oportunidades (art. 80). Igualmente, el art. 147 (2) señala que «los resultados de las evaluaciones que realicen las administraciones educativas serán puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores comunes para todos los centros docentes españoles». Los indicadores según se plantean *-comunes para todos los centros-*, caen en la falsa idea de la igualdad, pues se entiende que desde lo común se atenderá por igual a todas las escuelas. Esta homogenización suprime de manera directa las diferencias: los indicadores se fijan a partir de un modelo genérico que difícilmente tomará en cuenta los aspectos propios de las escuelas rurales, si estas ya, de principio, están escasamente consideradas en las disposiciones legales. Los efectos de estas medidas se contradicen con la idea que se expone en el preámbulo de la ley, apartado 9: «el éxito de la propuesta de evaluaciones consistirá en conseguir que ningún alumno o alumna encuentre ante ellas una barrera infranqueable». Evidentemente, tal como están pensadas las pruebas de evaluación es fácil que muchos alumnos encuentren obstáculos y, por tanto, no disfruten de la igualdad de oportunidades, sino de situaciones de desigualdad y exclusión. Detrás de todo ello se esconde la idea de una calidad entendida en términos de eficiencia y excelencia, y valorada como una estrategia para la competitividad. Su carga ideológica se olvida de la justicia social y sigue exacerbando las desigualdades en educación.

Recapitulaciones para una utopía crítica

Si las escuelas rurales nacieron con un cometido concreto, hoy día, pese a las transformaciones producidas y el desarrollo experimentado por la ruralidad, hemos de seguir luchando para que sigan cumpliendo con su misión originaria de bien común. Pese a los discursos detractores y a los olvidos administrativos –que no son pocos-, es necesario asegurar la existencia de las escuelas rurales en tanto que, como servicio público, tienen la gran misión de eliminar las desigualdades de partida del alumnado, gracias a que constituyen el instrumento más valioso para aportar estrategias y mecanismos para superar las dificultades; tienen la suficiente legitimidad como para posibilitar una formación de la ciudadanía en el medio rural que le

permita a esta tener una vida digna, una proyección laboral y profesional y un bienestar económico. El reconocimiento de tal necesidad viene a ser una muestra del derecho que tienen tanto las personas como la comunidad en la que se insertan las escuelas rurales de disfrutar de ese bien común que es la educación; un reconocimiento que no se basta por sí mismo, sino que requiere obligatoriamente financiación, justicia distributiva y actuaciones basadas en la equidad y en la solidaridad. Es importante considerar en este planteamiento que no se está delegando las responsabilidades del Estado a las propias escuelas, sino al contrario. Es responsabilidad de este garantizar el bienestar de la ciudadanía en el medio rural y, para ello, uno de sus puntales es el mantenimiento de sus escuelas; estas, evidentemente, también tienen que cumplir con sus deberes y cometidos. Esa función –en su doble vertiente social y educativa– de las escuelas rurales hace de ellas el engranaje idóneo para asegurar la cohesión social tan requerida para una sociedad democrática.

Siguiendo a Sousa Santos (2006), es una exigencia abandonar la utopía conservadora, cuyo objetivo es conseguir que el mercado se apodere de todo. Pese a este Gran Hermano, que se nos presenta como ese monstruo de mil cabezas difícil de derribar, es imprescindible visibilizar con ahínco las virtudes y las ventajas de las escuelas rurales y potenciar estudios sobre estas realidades que focalicen sus propósitos tanto en la igualdad como en el reconocimiento de las diferencias. Hemos insistido en que las escuelas rurales, aun siendo escuelas integradas en el sistema general, son poseedoras de unas particulares que las hacen ser claramente diferentes a otros modelos. Por tanto, «una lucha por la igualdad tiene que ser también una lucha por el reconocimiento de la diferencia, porque lo importante no es la homogeneización sino las diferencias iguales» (2006: 53). En definitiva, la meta es dar mejor educación a quienes más la necesitan, en este caso, las escuelas en el medio rural.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F. (2011). El mercado por encima de los derechos y la ciudadanía. *Escuela*, 3.923 (1.669), 37.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 13-23. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 2, 154-170. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>.
- Consejería de Educación Castilla-La Mancha (2014). *Memoria Educación Castilla-La Mancha*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/251949576/Memoria-Educacion-Castilla-La-Mancha>.

- EFE (2015). Cospedal justifica el cierre de las escuelas rurales. *El Digital Actualidad* (21/07/2015). Recuperado de <http://www.eldigitalcastillalamancha.es/cospedal-justifica-el-cierre-de-las-escuelas-rurales-110801.htm>.
- Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2, 3. Recuperado de <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>.
 - (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot Calvet y J. Garreta Bochaca (eds.), *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Servei de Biblioteca i Documentació de la Universitat de Lleida, 61-87.
- Hernández Díaz, J. M.º (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación, número extraordinario*, 113-136.
- Kushner, S. (1997). Los pecados de nuestros padres. Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 262, 76-83.
- Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n.º 295, 10 diciembre de 2013).
- Mayoral, D. (2008). La escuela rural: balance y retos de futuro. En N. Llevot Calvet y J. Garreta Bochaca (eds.), *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Servei de Biblioteca i Documentació de la Universitat de Lleida, 165-187.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Informe 2012 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2010-2011*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15379.
- (2013). *Informe 2013 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2011-2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16100>.
 - (2014). *Informe 2014 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20132>.
- Morales Romo, N. (2007). Escuela, medio rural e igualdad de oportunidades: ¿un trío imposible? *Documentación social*, 146, 135-154. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/124124>.
- Núñez Muñoz, C.G., Solís Araya, C. y Soto Lago, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Universitas Psychologica*, 13 (2), 615-625. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/3602/8527>.

- Ortega, M.A. (1995). *La pariente pobre. Significante y significados de la escuela rural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Pérez García, Fr., Cucarella Tormo, V. y Hernández Lahiguera, L. (2015). *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Madrid: Fundación BBVA/Ivie. Recuperado de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/INFORME_SERVICIOS_PUBLICOS_FUNDAMENTALES%20_FBBVA-IVIE.pdf.
- Quílez Serrano, M. y Vázquez Recio, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/2. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5353Quilez.pdf>.
- Santamaría Luna, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Avances en Supervisión Educativa*, 17. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_mono04.pdf.
- Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>.
- Tonucci, Fr. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo

Guadalupe CALVO GARCÍA
Marina PICAZO GUTIÉRREZ

Datos de contacto:

Guadalupe Calvo García
Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias
de la Educación
Avd. República Saharaui, s/n
11519 Campus Universitario
de Puerto Real
E-mail: guadalupe.calvo@uca.es

Marina Picozo Gutiérrez
Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias
de la Educación
Avd. República Saharaui, s/n
11519 - Campus Universitario
de Puerto Real
E-mail: marina.picazo@uces

Recibido: 29/7/2015
Aceptado: 9/11/ 2015

RESUMEN

Una de las primeras y más determinantes clasificaciones a las que son sometidos los individuos en la sociedad occidental actual se apoya exclusivamente en los genitales. En función de estos órganos, las expectativas, las exigencias, el trato que reciben, desde antes incluso de haber nacido, es diferente; a unos se les trata como niños y a otras, como niñas. Todas las personas deben ser ubicadas en una de esas categorías, con las injusticias que esto implica; tanto para quienes no se sienten a gusto en una de ellas, como para quienes, aun identificándose como mujeres y como hombres, no desean asumir los modelos hegemónicos. Esta perspectiva de los humanos y las desigualdades asociadas a ella continúan estando presentes en las escuelas. Es por ello que, en este artículo, reflexionamos acerca de las dificultades que encontramos en el sistema educativo español para superar esta situación, por encontrarse este impregnado de una ideología católica y neoliberal, y destacamos el papel fundamental y las posibilidades que, a pesar del complicado punto de partida, tiene la escuela pública para luchar por la eliminación de las desigualdades vinculadas a la diversidad de género.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Política educacional, Identidad, Minorías sexuales.

Gender Diversity in State Education and Exclusion Produced by Binary Categories

ABSTRACT

One of the first and most decisive classifications to which individuals are subjected in modern western society is based exclusively on genitalia. Depending on these organs, individuals' expectations, requirements and the treatment they receive, even before birth, are different; some of them are treated as boys and the others as girls. Everybody must be placed into one

of these categories, with all the injustices this involves; both for those who do not feel comfortable in one of them and for those who, while still identifying themselves as a woman or as a man, do not want to accept hegemonic models. Therefore, in this article we discuss the difficulties that we find in the Spanish educational system in overcoming this situation, as it is impregnated with Catholic and neoliberal ideologies, and we emphasise the fundamental role and the possibilities that, in spite of the complicated starting point, state education has in the struggle to put an end to inequalities linked to gender diversity.

KEYWORDS: Public school, Educational politics, Identity, Sexual minorities.

¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad de género?

Una de las premisas que quienes nos dedicamos a la educación repetimos con mayor frecuencia se refiere a que la escuela debe ser inclusiva; no debe clasificar al alumnado, no debe etiquetarlo y no debe posicionarlo de manera que lo limite y le impida desarrollarse al máximo de sus posibilidades. Este planteamiento se aplica a la mayoría de los condicionamientos que nos sitúan desigualmente en la sociedad: la discapacidad, la etnia, la clase social, la religión, etc. Al género también;¹ no obstante, la perspectiva en este sentido suele ser un poco limitada al verse influenciada por el discurso dominante en nuestra sociedad occidental.

El género constituye uno de los primeros factores de clasificación de los seres humanos. Antes incluso de nuestro nacimiento ya se nos categoriza atendiendo exclusivamente a nuestros genitales. En base a dichos órganos, y obviando el resto de aspectos que tenemos en común, se nos atribuye una identidad: masculina o femenina (Rubin, 1996). Es decir, de los bebés con genitales (sexo) masculinos se espera que en sociedad representen el papel (género) propio de los hombres y que su orientación sexual se dirija a las mujeres, mientras que de los bebés con genitales femeninos se espera que actúen como mujeres y que se sientan atraídas sexualmente hacia los hombres. Desde ese momento se nos comienza a tratar como niños o como niñas; se nos prepara ropa diferente, se nos habla de manera distinta y se construyen expectativas diferenciadas respecto a unos y otras.

El hecho de tener que posicionarnos en sociedad como hombres o como mujeres sin ni siquiera haberlo elegido es injusto, ya que ambos géneros no cuentan con igualdad de oportunidades. Pero las desigualdades vinculadas al género no

1 Especialmente desde que se aprobara en 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE).

terminan ahí; si quienes se posicionan en una de esas dos categorías que cuentan con legitimidad en nuestra sociedad experimentan injusticias, quienes no encajan en una ellas las sufren aún más, ya que nuestra sociedad occidental neoliberal se sustenta en la heteronormatividad, caracterizada por el binarismo sexual y por el establecimiento de relaciones sentimentales monógamas, estables y tendentes a la reproducción y a la formación de familias (Guasch, 2007).

En situación de desigualdad se encuentran los bebés que nacen con genitales ambiguos, que no permiten clasificarlos automáticamente como niños o como niñas. Lo habitual en estos casos es someterlos a una intervención quirúrgica para proceder a la adaptación de dichos genitales a los atribuidos a una u otra categoría, con el fin de evitar lo que se conoce como *intersexualidad* y comenzar a construir la identidad de ese nuevo ser viviente según uno de los modelos que cuentan con legitimidad en nuestro contexto social.

En los casos en los que el sexo biológico es claramente identificable pero resulta incoherente con el género (con el rol que los sujetos desempeñan en la sociedad), se habla de *transexualidad*, la cual también se relaciona con trastorno o enfermedad.² En estos casos, igualmente, con el fin de asumir la identidad *coherente* que nuestra sociedad reclama, los sujetos suelen recurrir a tratamientos farmacológicos y quirúrgicos³ que permiten adaptar el cuerpo a la que se considera que es nuestra verdadera identidad, la psicológica (Vázquez, 2007; 2009).

Respecto a las personas categorizadas como homosexuales (quienes asumen los roles sociales esperados en función de su sexo biológico y lo discordante en ellas es la orientación de sus deseos sexuales), aunque estas van alcanzando la igualdad a nivel formal a través del reconocimiento de importantes derechos, entre los que podría destacar el del matrimonio,⁴ no debemos pasar por alto que también siguen encontrando más dificultades en el desarrollo de sus vidas, y que la mayoría de las políticas en su favor constituyen estrategias para acercarlas a los modelos heteronormativos.

2 El DSM IV. *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría, seguía haciendo referencia a los «trastornos de la identidad sexual» y, aunque el DSM V ha eliminado este posible diagnóstico, hace referencia al de «disforia de género».

3 Por esta razón, cada vez más países van facilitando el acceso a las intervenciones quirúrgicas de reasignación sexual, haciendo que estas sean cubiertas por la Seguridad Social. En España, la primera comunidad autónoma en incluir entre las prestaciones gratuitas del servicio de salud pública las intervenciones quirúrgicas de reasignación sexual fue la andaluza, mediante la aprobación en su Parlamento, el 11 de febrero de 1999, de una Proposición no de Ley en la que se insta a la Junta al reconocimiento de dicho derecho.

4 Regulado en la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.

¿Qué desigualdades vinculadas a la diversidad de género experimenta el alumnado?

Como ya indicaba Amparo Moreno en los años 80, podemos continuar afirmando que la escuela, a pesar de ser un lugar privilegiado para transformar las categorías de género que nos encorsetan, habitualmente las perpetúa, manteniendo el discurso del binarismo sexual y de la complementariedad de los géneros. Esto se materializa en aspectos como los contenidos que aparecen en los libros de texto, las actitudes que el profesorado desarrolla hacia el alumnado, las elecciones de itinerarios que realizan chicos y chicas, en la feminización del contexto escolar frente a la masculinización de los cargos directivos de este, etc. (Rodríguez Martínez, 2011).

Estos acontecimientos que tienen lugar en las escuelas favorecen que las niñas y los niños mantengan la concepción dicotómica de los sujetos y que, de este modo, se perpetúen las relaciones de poder típicas del sistema patriarcal en las aulas (Francis, 1997, 1999; Sánchez, 2014), ya que ambos tienden a asumir los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad (Connell, 1995). Renold muestra que los chicos en la etapa de educación primaria deben adecuarse al modelo dominante para no ser marginados, en el cual es fundamental la heterosexualidad (2000, 2001a, 2003, 2004); y que las chicas tienden a posicionarse cercanas al modelo de feminidad hegemónico, caracterizado por los estereotipos sobre la sexualidad femenina, frente a los otros modelos alternativos (2000, 2001b).

A su vez, este posicionamiento femenino o masculino que asume el alumnado en la escuela da lugar a dos fenómenos asociados a cada uno de estos géneros. Por una parte, el éxito escolar de las chicas (Gómez Bueno *et al.*, 2001; Abajo y Carrasco, 2004; Francis, Skelton y Read, 2009; Blanco *et al.*, 2011) a pesar del androcentrismo dominante en este contexto (Blanco, 2000, 2008; Sánchez Bello, 2002; Rodríguez Martínez, 2004, 2006, 2011), y de que dicho éxito a veces se acompaña de soledad (Renold y Allan, 2006) y de dificultades para ser valoradas por el profesorado y por las compañeras y los compañeros (Skelton, Francis y Read, 2010). Por otra, la necesidad de los chicos de ocultar sus emociones y de relacionarse mediante la violencia (Askew y Ross, 1991; Miedzian, 1995; Blanco, 2001; Lomas, 2004; Hernández *et al.*, 2007).

En cuanto al alumnado que trasciende el binarismo sexual, en nuestro país no se cuentan con demasiados datos sobre él, a pesar de que la homofobia está presente en la gran mayoría de los centros educativos y es silenciada por la comunidad (Generelo y Pichardo, 2006).

Las conclusiones extraídas por Sánchez Sainz (2014) acerca de las actitudes hacia la diversidad de género que desarrolla el alumnado de Educación Infantil y en Educación Primaria, reflejan que el rechazo a estas diferencias comienza en los últimos años de la segunda etapa. Concretamente, comprueba este hecho

en relación a la valoración que hace el alumnado de las familias no tradicionales (mono y homoparentales) y a los insultos que se dirigen los niños y las niñas. Señala, además, que el alumnado no entiende la diversidad como fuente de riqueza y que, cuando se le anima a la reflexión, este suele mostrar una mentalidad abierta.

Acercas de la diversidad sexual entre el alumnado adolescente, Pichardo (2009) destaca el desconocimiento generalizado de las realidades de las personas que no se posicionan dentro de la heterosexualidad dominante, que unido a la ausencia de referentes no heterosexuales positivos, dificulta a los chicos y a las chicas que se encuentran en dicha situación la construcción de identidades sanas y felices y les lleva a experimentar, en la mayoría de los contextos en los que se desenvuelven, situaciones de exclusión (Tackás, 2006; Generele, Pichardo y Galofré, 2008), lo que en demasiados casos les lleva incluso hasta el suicidio (Savin-Williams y Ream, 2003; Verdier y Firdion, 2003).

En la misma línea, Pichardo (2009) señala el tabú que en nuestros días sigue suponiendo la educación respecto a la diversidad sexual (teniendo en cuenta que el 16% de los chicos y las chicas entrevistadas no manifestaba sentir deseos sexuales hacia el género *opuesto*)⁵ y la actitud positiva de las familias en relación al tratamiento de este tema en la escuela. Igualmente, llama la atención sobre la mayor tolerancia y respeto de las mujeres hacia la diversidad sexual, y sobre el elevado índice de homofobia entre las y los inmigrantes que proceden de países en los que no se acepta la homosexualidad. Apunta, además, que el «miedo al contagio del estigma» es lo que lleva a las chicas y a los chicos adolescentes respetuosos con la diversidad sexual a permitir las actitudes homófobas de la minoría.

¿Es posible la atención a la diversidad de género en un sistema educativo impregnado de ideología católica y neoliberal?

La escuela pública cobra especial importancia en relación a la temática que nos ocupa en países como España, donde el 32% de los centros educativos son de titularidad privada o concertada,⁶ y donde, de estos, un elevado porcentaje es de carácter religioso católico. Es bien sabido que la tradición católica no se caracteriza por la aceptación de la diversidad de género y que ni siquiera aboga por la igualdad entre mujeres y hombres; por lo que no es de esperar que estas se ocupen de luchar contra las injusticias que aún tienen lugar en relación al género.

5 Se interroga al alumnado acerca de la orientación de sus deseos, y no de la categoría sexual en la que se posicionaban.

6 A partir del documento de Datos y Cifras del curso 2014/2015 elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pero este punto de partida algo desalentador no hace más que oscurecerse cuando nos paramos a reflexionar sobre algunas de las medidas que en los últimos años se están aplicando a nuestro sistema educativo.

En primer lugar, habría que destacar el hecho de que en España cuenten con concierto educativo centros de titularidad religiosa que segregan a su alumnado por género, los cuales respaldan su postura en argumentos psicológicos como el diferente desarrollo cerebral de cada sexo y sus distintas de actitudes y comportamiento (Subirats, 2010). Obviamente, si en estos centros no se apuesta por la escolarización mixta, mucho menos se abordará la coeducación ni, por supuesto, la atención a las desigualdades que experimentan quienes no se posicionan en las categorías binarias de género.

No obstante, a las dificultades que aporta esta doble red de centros a la atención a la diversidad de género, hay que añadir otro nuevo elemento. Nuestra última ley educativa, la denominada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), tiene un marcado carácter neoliberal (Rodríguez Martínez, 2014) que, especialmente, se refleja en su gran preocupación por el desarrollo económico frente al desarrollo integral de las personas.

Esto queda patente en medidas como: la eliminación de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (la única en la que trataban contenidos relativos de la igualdad de oportunidades entre los géneros, a la diversidad sexual o a la diversidad familiar) y su «sustitución»⁷ por la de *Valores sociales y cívicos*, que constituirá, además de una optativa, la alternativa a la de *Religión*; en la instauración de diversas evaluaciones externas a lo largo de las distintas etapas educativas, que irremediamente orientarán el proceso de enseñanza-aprendizaje; o en la pérdida de poder del Consejo Escolar frente a la dirección de los centros, lo que mermará en gran medida el funcionamiento democrático de las escuelas.

A tenor de las modificaciones expuestas, es de imaginar que en un contexto educativo de estas características, la atención a la diversidad quede relegada en favor de la competitividad y el individualismo.

Reflexiones finales: ¿Con qué opciones cuenta la escuela pública para atender a la diversidad de género?

Aunque la coyuntura resulte poco favorable y la atención a la diversidad de género requiera de una transformación social global (como se ha intentado reflejar a lo largo de este documento), la escuela pública sigue constituyendo un recurso fundamental en la lucha contra las desigualdades vinculadas al género, ya que

7 Se entrecorilla debido a que su perspectiva y contenidos difieren bastante de los de propios de la asignatura antes mencionada.

la citada transformación solo es posible a través de la educación, y esa constituye el único espacio educativo al que tienen acceso todos los niños y todas las niñas, la futura ciudadanía española.

De este modo, no queda otra opción que aprovechar el respaldo legal con el que cuenta en nuestro país la educación para la igualdad entre mujeres y hombres y para la prevención de la violencia de género,⁸ además de servirnos de lo establecido en la diferente normativa autonómica de apoyo al colectivo LGTB y a la diversidad de género, y de las alusiones que, en general, hace nuestra normativa a la no discriminación de las personas, para impulsar esta labor que afecta a la vida de *todxs*.⁹

Debido a las modificaciones que la LOMCE realiza a la LOE (primera de nuestras leyes educativas que apuesta por la coeducación), parece que la tarea a la que nos referimos deberá realizarse de manera transversal o por medio de actividades extraescolares, al no ocuparse de estos contenidos ninguna de las asignaturas establecidas en los nuevos *currícula*. Al menos a través de esos cauces deberían abordarse temas determinantes para la eliminación de las desigualdades vinculadas al género, como:

- La elección de los estudios, con el fin de que hombres y mujeres se distribuyan equitativamente las diferentes actividades profesionales y se posicionen socialmente de manera más igualitaria.
- Las masculinidades, favoreciendo que los chicos asuman modelos más sanos, en los que no tengan que relacionarse mediante la violencia, en los que puedan expresar sus emociones, en los que puedan exceder la heterosexualidad, en los que no tengan que ocupar el papel de proveedores, etc. y así poder mantener también relaciones personales más igualitarias.
- Las relaciones afectivos-sexuales, presentándoles desde la infancia modelos alternativos a los románticos (basados en la dependencia, en la complementariedad, en el sufrimiento...) y una perspectiva global de la sexualidad, no heterosexual ni coitocéntrica, que no limite ni perjudique, sino que contribuya al desarrollo personal.

En definitiva, para atender a la diversidad de género, las escuelas públicas deberían contar con Proyectos Educativos verdaderamente inclusivos, consensuados y asumidos por comunidades educativas sensibilizadas y motivadas por la

8 Especialmente gracias a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y a la Ley 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres.

9 Se utiliza en este caso la «x», en vez de la expresión en masculino y en femenino con el fin de no excluir del discurso a quienes no se posicionan en las categorías binarias de género.

construcción de una sociedad más justa; en los que se entienda la diversidad de manera global, sin clasificar a las personas en dos grupo en función de su género; y en los que, por supuesto, la superación del binarismo sexual se perciba como una muestra más de la riqueza humana.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran: el sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En Santos Guerra, M.Á. (2000), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 119–147.
- (ed.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, 11–22.
- (Coord.) (2011). *Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanzas postobligatorias*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Connell, Robert W. (1995). La organización social de la masculinidad. En Valdes, T. y Olavarria, J. (eds.) (1995), *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 31-48.
- Francis, B. (1997). Power plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and education*, 9, 2, 179–191.
- (1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11, 4, 381–393.
- Francis, B., Skelton, C. y Read, B. (2009). Gender, high achievement and popularity in the Secondary School. *Executive summary of research findings*. (Informe de Investigación Inédito).
- Generelo, J. y Pichardo, J.I. (coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Generelo, J., Pichardo, J.I. y Galofre, G. (coord.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Alcalá la Real: Alcalá.
- Gómez Bueno et al. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Hernández, F. et al. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de educación*, 342, 103–125.

- Lomas, C. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Miedzian, M. (1995). *Boys will be boys: Breaking the link between masculinity and violence*. New York: Lantern Books.
- Moreno, A. (1988). *La otra política de Aristóteles: cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria.
- Pichardo Galán, J.I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual*. Madrid: Catarata.
- Renold, E. (2000). Coming out gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and education*, 12, 3, 309–326.
- (2001a). Learning the *hard* way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British journal of sociology of education*, 22, 3, 386–395.
- (2001b). Square-girls, feminity and the negotiation of academic success in the primary school. *British educational research journal*, 27, 5, 577–588.
- (2003). If you don't kiss me you are dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational review*, 55, 2, 179–194.
- (2004). Other boys: negotiation non hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and education*, 16, 2, 247–266.
- Renold, E. y Allan, A. (2006). Bright and beautiful: high achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 27, 4, 457-473.
- Rodríguez Martínez, C. (2004). *Ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño-Dávila.
- (Comp.) (2006). *Género y Currículum: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum*. Madrid: Akal.
- (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- (2014). La contrarreforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 28.3, 15–29.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la 'economía política' del sexo. En Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG (1.º edición de 1975), 35-96.
- Sainz Sánchez, M. (2014). *Género, diversidades y diferencia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Fundación 1.º de Mayo.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29, 91–102.
- Savin-Williams, R.C. y Ream, G.L. (2003). Suicide attempts among sexual-minority male youth. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, 32, 4, 509–522.
- Skelton, C., Francis, B. y Read, B. (2010). Brains before 'beauty'? High achieving girls, school and gender identities. *Educational Studies*, 36, 2, 185-194.

- Subirats, M. (2011). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 1, 143–158.
- Takacs, J. (ILGA – Europe and IGLYO) (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe*. Bruselas: ILGA – Europe.
- Vázquez García, F. (2007). Del hermafroditismo al transexual. Elementos para una genealogía del cuerpo sexuado. En Corral, N. (coord.) (2007), *Prosa corporal*. Madrid: Talasa, 75–97.
- (2009). Políticas transgénicas y ciencias sociales: por un construccionismo bien temperado. En *Ponencias Seminario: Teoría Queer. De la transgresión a la transformación social*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 3–14.
- Verdier, E. y Firdion, J.M. (2003). *Homosexualités et suicide. Les jeunes face à l'homophobie*. Aubenas. H&O Éditions.
- W.AA. (2014). *Datos y Cifras. Curso 2014/2015*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido

María Jesús MÁRQUEZ
Daniela PADUA

Datos de contacto:

María Jesús Márquez García
Universidad de Valladolid
Campus Universitario Duques de
Soria
42004 Soria
Teléfono: 975129200
E-mail: mariajesus.marquez@uva.es

Daniela Padua
Universidad de Almería
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación
E-mail: dpadua@ual.es

Recibido: 2/7/ 2015
Aceptado: 10/10/2015

RESUMEN

En la actualidad, más de la mitad de alumnado gitano no finaliza la secundaria obligatoria, una cuestión que afecta cada vez más a los proyectos de vida futura de los jóvenes gitanos y a su inclusión social. Sin embargo, si ponemos el foco en los centros educativos y en lo social para explicar desde una perspectiva conjunta el fracaso escolar, iremos viendo cómo la lógica de la segregación y la discriminación continúa como una amenaza en la relación escuela y comunidad gitana. *Ante esta situación recogemos algunas propuestas para avanzar en la construcción de proyectos comunitarios que aúnen el trabajo del ámbito social y educativo para superar la exclusión de los jóvenes gitanos.*

PALABRAS CLAVE: Educación antirracista, Inclusión, Comunidad, Participación.

The Roma Community and State Education. The Need to Develop a Shared Social and Educational Project

ABSTRACT

Currently, more than half of Roma students do not finish compulsory secondary education, an issue that increasingly affects young Roma people's future projects of life and their social inclusion. However, if we focus on educational institutions and social aspects to explain this academic failure from an integrated perspective, we will see that processes of segregation and discrimination continue to be a threat to how the Roma community relates to education. Within this scenario, we select some proposals to move forward in developing community projects that combine social and educational work in order to overcome the exclusion of Roma youth.

KEYWORDS: Anti-racist education, Inclusion, Community, Participation.

Introducción

Desde el año 1985, con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la comunidad gitana ha logrado avances en la escuela pública, aunque sin duda queda mucho por hacer. El estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2013a) sobre la trayectoria educativa de niños, niñas y jóvenes gitanos, incide en el elevado número de alumnado gitano que no continúa sus estudios, una cifra preocupante teniendo en cuenta que seis de cada diez alumnas y alumnos gitanos abandonan la Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, las encuestas que realiza cada año el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) reflejan que es el colectivo peor valorado en nuestro país. La discriminación directa e indirecta sigue estando presente en la sociedad en sus distintas formas y afecta a las relaciones de aula y de centro; en este ámbito a menudo subyace bajo presupuestos educativos selectivos, disciplinares y tecnocráticos.

Ante esta situación vemos necesario construir socialmente otro relato de la escuela y la comunidad gitana bajo la lógica de la inclusión y la educación antirracista. Para ello recogemos las aportaciones de un estudio realizado por un grupo de mediadoras interculturales gitanas que trabajan en instituciones educativas (Márquez, 2012). Ellas nos proporcionan algunos aspectos claves para el cambio, como la exigencia de trabajar las relaciones entre los docentes y la comunidad gitana en todos los ámbitos, y sobre todo en los centros de educación secundaria, y la urgencia de elaborar proyectos comunitarios que aúnen iniciativas sociales para la inclusión con innovaciones educativas que promuevan el aprendizaje y la inclusión. Investigaciones recientes (Aubert y Larena, 2004; CREA, 2010; Márquez, 2012; Cortés, 2013) reclaman un modelo de educación inclusivo, antirracista y transformador que supere viejas tensiones entre lo social y lo educativo y nos permita repensar el sentido social de la Educación Secundaria Obligatoria.

No olvidamos la Historia

La incorporación del alumnado gitano a la escuela y su acceso a la educación obligatoria tiene una trayectoria salpicada de situaciones de exclusión del pueblo gitano y, en el mejor de los casos, de invisibilización. Existen estudios y documentación que nos hablan de la historia que ha sufrido el pueblo gitano en los más de quinientos años de presencia en España (Calvo, 1989; Leblond, 1987; Fundació Ujaranza, 2009; San Román, 1986). Lejos de llevar a la creencia de que la historia ha sido homogénea para todos y todas, han existido situaciones excepcionales diversas que caracterizan historias individuales; pero el relato de la escuela y la comunidad gitana ha estado oficialmente marcado por la desigualdad y la discriminación tanto en el reconocimiento social como en el educativo.

La constitución de 1978 supone un paso imprescindible para garantizar los Derechos Fundamentales de los gitanos y las gitanas y su reconocimiento como ciudadanos, pero tenemos que esperar a la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en el año 1985, para que la educación sea un derecho para todas y todos y la escolarización de la comunidad gitana sea una prioridad para la que se empieza a tomar medidas desde la administración.

Algunas de las medidas tomadas institucionalmente en la década de los ochenta plantearon prácticas en las escuelas centradas en el déficit del sujeto, o más bien en la visión del sujeto como déficit. Estas prácticas, que resultaron un fracaso normativo, institucional y relacional con respecto a las minorías étnicas «...fueron las peores décadas, entre otras cosas por la existencia de las aulas puente. En estos años los chicos y chicas de la comunidad gitana que iban a la escuela tenían unas condiciones pésimas, completamente aislados del resto. En algunos sitios estaban separados en aulas específicas sin tener en cuenta el nivel; no era cuestión de nivel, sino de que tenían que estar apartados... Cuando estaban en el aula los sentaban al final...» (Márquez, 2012: 98).

Las *aulas puente* fueron la propuesta administrativa para el acceso a la educación de la comunidad gitana desde una perspectiva etnocentrista. La lógica de esta experiencia consistía en homogeneizar y aislar al alumnado gitano con el fin de *capacitarles* para desarrollarse posteriormente en aulas ordinarias con un propósito claramente asimilacionista, es decir, que los gitanos se olvidaran *de su ser gitano* y que rebasara la línea hacia el mundo *payo*. Si no lo hacían así, el problema seguiría siendo de ellos y no de la escuela. Estas prácticas excluyentes desembocaron en el fracaso del alumnado y no produjeron la pretendida incorporación a los centros y aulas ordinarias, sino que ahondaron aún más en la reproducción de la desigualdad educativa. En la actualidad, cuando se relega a los estudiantes en grupos homogéneos y/o en aulas aisladas en el mismo centro se sigue realizando una educación discriminatoria (Includ-ed, 2011). Esta idea de separar para posteriormente incluir sigue presente en el imaginario social y educativo y en la cultura organizativa de los centros en sus distintos escenarios (Torres, 1998).

Aunque los derechos de acceso a la educación estén garantizados desde hace treinta años, los contextos homogeneizados y empobrecidos, la competitividad en el aula y entre centros, las notas, los agrupamientos por nivel, los diagnósticos, las bajas expectativas, etc., siguen haciendo el trabajo sucio de segregación (Dubet, 2006), de tal manera que de los aproximadamente doscientos mil gitanos y gitanas en edad escolar que hay en España, solo hay unos cientos que están en las puertas o dentro de la Universidad (Salinas, 2009). Los estudios realizados en los últimos años por la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2001, 2010 y 2013a) muestran un panorama preocupante en cuanto a la continuidad y éxito educativo

de chicas y chicos gitanos. Sobre todo se magnifica en la Educación Secundaria Obligatoria y en la continuidad de estudios postobligatorios.

Algunos datos sobre la trayectoria de la población gitana en la educación obligatoria. La preocupación por educación secundaria obligatoria

La comunidad gitana tiene ya conseguido el acceso a la educación, pero ¿qué pasa a lo largo de su trayectoria? Los estudios por encuesta realizados por la FSG en los últimos años apuntan algunos datos cuantitativos en los que pensar. El estudio publicado en 2001 afirmaba que el 94% de los niños y niñas de población gitana estaban escolarizadas, la mayoría desde educación infantil. A pesar de los avances en la escolarización, en este mismo estudio se mostraba que existía un gran abandono de la escuela en edades tempranas entre chicos y chicas de la comunidad gitana.

Otro estudio realizado sobre incorporación y trayectoria de niñas gitanas a la Educación Secundaria Obligatoria (FSG, 2010) nos ofrece datos significativos acerca de la existencia de un mayor número de abandonos de chicas al terminar la primaria y en la incorporación al Instituto de Educación Secundaria. Sin embargo, esta tendencia se invierte si nos fijamos en los datos de permanencia en la educación secundaria de chicas y chicos gitanos. Es decir, siendo menor el número de chicas que empiezan la ESO, son una mayoría las que acaban esta etapa obligatoria. Al preguntarles por la situación socio-emocional que viven en los centros, las alumnas gitanas reconocen que es menos satisfactoria que la de las chicas y chicos no-gitanos, y en cuanto a cómo ven su futuro, se imaginan con profesiones que requieren una titulación universitaria. Algunas de ellas también hacen referencia al matrimonio y la familia como prioridad; lo ven como una opción de futuro que quieren compatibilizar con los estudios; recordemos que en la comunidad gitana la familia tiene gran importancia.

El último estudio publicado en 2013 por la FSG nos ofrece datos relevantes para seguir pensando en la necesidad de *cambios* en la educación secundaria. Según este estudio, un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años no concluye los estudios obligatorios; la diferencia con respecto al alumnado general es de 51 puntos, siendo a los 16 años y en segundo curso de la ESO donde más abandonos se producen.

En cuanto a la esperanza de vida escolar, en general se espera que un joven de 12 años estudie hasta los 20,7 años y una chica hasta los 21,3 años; cuando se trata de jóvenes gitanos la esperanza de vida escolar baja a 17,8 años para los chicos y hasta los 15,5 años para las chicas. Este mismo estudio explica que, a

pesar de los avances que la comunidad gitana ha realizado en relación con la educación, siguen persistiendo muchas dificultades en este ámbito (FSG, 2013a).

Diferenciando por sexo nos encontramos que la escolarización de los chicos que tienen 15 años es del 89,1% , frente al 83% de las chicas; a los 16 años el 63,4 % de los chicos siguen escolarizados, frente al 48% de las chicas. Las causas de abandono escolar son diferentes según el sexo; por ejemplo, las causas familiares son más relevantes entre las chicas (42,7%), mientras que el 14,9% de los chicos tienen como causa fundamental el deseo de buscar un trabajo. La ayuda en el hogar y otras cargas familiares son tareas ligadas a roles femeninos.

Las bajas expectativas y los estereotipos negativos que la sociedad aún mantiene siguen teniendo influencia entre los chicos y chicas gitanas. La no identificación de estos con el Instituto de Educación Secundaria, el sentimiento de soledad, que no haya personas de su grupo cultural en el centro, que las familias se mantengan relegadas de los centros o que no tengan referentes en niveles superiores tiene repercusiones en la configuración del estudiante gitano/a y contribuye a que muchas alumnas gitanas se sientan solas. Cuando se les pregunta por estas cuestiones manifiestan que si conocieran a otras chicas y chicos con *trayectorias exitosas* de su mismo grupo cultural se animarían a continuar los estudios (Márquez y Padua, 2009).

Por otra parte, cada vez son más las familias gitanas que manifiestan el deseo de que sus hijas e hijos continúen estudiando. Una mayor participación de las familias, aumentar las expectativas del profesorado, los tiempos de aprendizaje y los referentes culturales en los *currícula* y los centros educativos son algunas de las propuestas que las familias piden a las escuelas y sobre todo a los Institutos de Educación Secundaria (Aubert y Larena, 2004; CREA, 2010; Sordé, 2006).

La discriminación social sobre la comunidad gitana

El estudio realizado por el Centro de Estudios Sociológicos (CIS) en el año 2014 sigue mostrando que la etnia gitana es la más rechazada por la sociedad mayoritaria, junto a la población musulmana. Así mismo, pone de manifiesto que la discriminación de origen étnico, junto a la discriminación por edad, apariencia física y situación económica, ha empeorado considerablemente en los últimos años. En ocasiones estos aspectos se dan juntos en una misma persona o colectivo: entonces hablamos de discriminación múltiple. La encuesta realizada advierte que una de cada tres personas se ha sentido discriminada e incluso ha percibido la discriminación múltiple en distintos ámbitos de la vida; sigue siendo necesario continuar reivindicando una educación antirracista que otorgue gran importancia a la educación, poniendo el acento en la justicia social, como la surgida en los años ochenta (Torres, 1998).

Actualmente se sigue incidiendo en este aspecto desde distintos ámbitos; Rey (2014), desde el ámbito jurídico, afirma que el racismo en España no es fácil de percibir ni entre las propias víctimas, y se acaba aceptando como algo normal o *de baja intensidad*. Esta cuestión es aún más preocupante si la analizamos desde las formas de *racismo líquido* frente al *racismo sólido*, violento y consciente, siguiendo a Zygmunt Bauman. El racismo líquido se manifiesta de modo ambiguo y apoyado en noticias y datos también discriminadores; por ejemplo, «los gitanos, los inmigrantes, etcétera, no contribuyen al desarrollo del país, sino todo lo contrario; apenas aportan nada socialmente valioso y a cambio reciben abundantes prestaciones públicas» (Rey, 2014: 91). La lógica racista percibe como injustas las medidas de discriminación positiva y para muchos las oportunidades son similares para toda la población, el neo-racismo «hace compatible sus prejuicios con una visión favorable de la igualdad de trato; al mismo tiempo se rechaza la discriminación, pero también los medios destinados a combatirla» (ibídem).

La mayoría de los casos recogidos sobre discriminación en el ámbito educativo aluden a manifestaciones del profesorado hacia el alumnado gitano, según el informe de discriminación de la FSG (2014). El lenguaje negativo centrado en prejuicios sigue siendo la principal denuncia en los contextos educativos como discriminación directa. También se recogen situaciones de discriminación indirecta que, aunque son más difíciles de detectar y denunciar, se producen cuando el profesorado hace una insinuación despectiva de algún aspecto de su cultura, o hace referencia a los estereotipos asociados, o bien utiliza un lenguaje negativo y sutil sobre las familias y entornos de la población gitana sin aludir directamente al colectivo gitano. Aunque en la educación primaria muchos chicos y chicas gitanas relatan cómo en la escuela descubren los prejuicios hacia su colectivo, es en la educación secundaria cuando aumentan las denuncias de situaciones de discriminación. Los jóvenes no solo narran estas situaciones, sino la angustia que sienten al sumar a su desventaja económica y social el sentirse discriminados social o institucionalmente en razón a su cultura.

Aportaciones de un estudio cualitativo con mediadoras escolares acerca de la situación de los centros con población gitana

Un estudio realizado con mujeres mediadoras interculturales gitanas que trabajan en entidades sociales no lucrativas (Márquez, 2012) nos permite recoger algunas de las propuestas que estas profesionales vienen reivindicando desde su experiencia profesional con jóvenes gitanos, sus familiares y los centros de secundaria obligatoria. Para ellas, lo que ocurre fuera, en la calle y en las vidas de las y los jóvenes debe ser el eje del aprendizaje y el compromiso educativo de los centros. De la misma manera, hablan de la necesidad de un cambio de la relación pedagógica en todos

los espacios educativos; señalan que uno de los mayores problemas de los centros de educación secundaria de zonas en riesgo de exclusión es la incomunicación entre los docentes, el entorno y la vida de los jóvenes. En la actualidad hay muchos centros educativos que están convencidos de que los cambios curriculares en torno al aprendizaje demandan otra forma de relación, la construcción de una comunidad participativa. Es decir, relacionar el entorno y el centro educativo en un proyecto compartido en el que se integren el currículum formal y no formal con una base educadora y comprometida con el desarrollo sociopolítico del contexto.

Algunos centros públicos ya han puesto en marcha proyectos educativos comunitarios que replantean las relaciones entre los distintos actores y la mejora de la comunicación con el mundo de los y las estudiantes a través del aprendizaje, considerando a los centros de educación secundaria como un movimiento social conectado con el entorno. En palabras de Wrigley (2007: 152), el desarrollo de la perspectiva comunitaria en los centros de primaria y secundaria «proporciona el medio para que la mejora de la escuela combine un mayor sentido del contexto social con nuevas maneras de entender la pedagogía». Una pedagogía centrada en el aprendizaje solidario, cooperativo y comprometido frente a la tendencia del aprendizaje individualizado de las escuelas *disciplinarias* que persiguen la eficacia y la despersonalización.

La necesidad de una educación antirracista, en los términos que se plantea en el estudio con mediadoras gitanas, sigue siendo una reivindicación desde los movimientos sociales y desde las corrientes pedagógicas progresistas y críticas. Sin embargo, teorías selectivas basadas en el déficit del alumnado y sus familiares se imponen en las políticas educativas actuales. La fuerte tendencia neoliberal de la última Ley de Educación (LOMCE), con itinerarios a temprana edad basados en el *talento* como si fuera algo innato, corre el riesgo de asignar etiquetas de *quién vale y quién no* según su naturaleza, volviendo a teorías basadas en el déficit del alumnado. En esta Ley, el *esfuerzo* como valor es un concepto muy simple para explicar el éxito escolar, porque no tiene en cuenta una visión amplia de las circunstancias que rodean a cada alumna y alumno, sino que reduce el éxito o fracaso a su *esfuerzo y sacrificio*. En este sentido, si no se considera el contexto y la desventaja que presentan los colectivos más desfavorecidos para superarlos, pueden quedar relegados a una educación de *segunda clase* que sigue dando pocas opciones para salir de la exclusión social.

En las escuelas del primer mundo se ha vuelto casi imposible, por su estructura de clase y etnia, debatir un currículum para los jóvenes marginados más allá de la preparación rápida para el empleo. El bajo nivel, la agrupación homogénea y el aprendizaje individualizado, unido al esfuerzo por competir, se han impuesto sobre el debate de una perspectiva curricular y de relaciones sistémicas que aceleren el aprendizaje desde la heterogeneidad y estimulen las interacciones con la sociedad (Wrigley, 2007).

Las mediadoras entrevistadas hablan de *escuelas disciplinares* para referirse a una institución educativa fragmentada y burocratizada, en las que las tareas están definidas e individualizadas en un reparto piramidal y estructurado que mantiene a cada cual *en su sitio*. Al profesorado lo instructivo, a los trabajadores sociales, psicólogos y enfermeras las dificultades, inadaptaciones sociales y existenciales, al director o directora la gestión, como una tarea más burocrática que pedagógica. Cada cual trabajando en un espacio en donde la comunicación es reducida y los problemas y/o conflictos van pasando de un profesional a otro, consiguiendo con ello que la problemática sea ajena al centro y al equipo pedagógico, volviendo a situarla en el entorno cultural en donde la institución *nada puede hacer*.

Estos centros se han convertido en una yuxtaposición de especialistas, en un lugar en el que cada profesional se limita a llevar su propio programa y alcanzar sus propios objetivos de forma personal, individual y autónoma, en los que sigue vigente una perspectiva discriminadora que continua manteniendo la dicotomía entre lo social y lo educativo, teniendo como referencia corrientes más conservadoras que mantienen que las cuestiones sociales y la educación pertenecen a categorías diferentes. Es decir, la formación es responsabilidad de los centros de educación secundaria, cuyo cometido es la transmisión del conocimiento a las sucesivas generaciones, mientras que las cuestiones de justicia social se refieren a los ingresos, al empleo, las pensiones o los recursos físicos como la vivienda; afirmando que «la escuela no tiene derecho a inmiscuirse en cuestiones de bienestar social; su función es enseñar» (Connell, 1997: 17). Sin embargo, la teoría crítica y antirracista de la educación mantiene que ambas pertenecen al mismo marco en relación dialéctica.

Conclusiones que nos llevan a propuestas

Los estudios y aportaciones recogidos en este artículo, realizado desde la perspectiva de las entidades sociales que trabajan con la escuela pública, no solo muestran los problemas y las preocupaciones, sino que aportan el camino para construir otro relato de la escuela con respecto a los grupos sociales excluidos. Las aportaciones que hacen las mujeres mediadoras van en el sentido de un proyecto antirracista, comunitario y de aprendizaje que esté basado en experiencias tales como *las Escuelas Aceleradas*, *las Comunidades de Aprendizaje*, *Success for All* y *School Development Program*. Estas experiencias se proponen aumentar el aprendizaje de los grupos vulnerables, las expectativas en el alumnado y favorecer la participación democrática de las familias y entidades sociales en los centros educativos, para así avanzar en la construcción de una ciudadanía inclusiva.

Una de las primeras propuestas, que avanzan para la construcción de un proyecto social y educativo en entornos excluidos, es *la comunicación entre el profesorado de educación primaria y secundaria*, así como el establecimiento de colaboración y solidaridad entre los centros. Estas son necesidades cada vez más urgentes en los contextos marginados. La comunicación de la que hablamos, lejos de ser un encuentro institucional y puntual, es necesaria para estrechar los vínculos en una *red* en la que confluya un proyecto para los jóvenes más vulnerables, compartido entre docentes, familiares y entidades sociales, que fortalezca la participación en el proceso de transición y aumente las expectativas de continuidad de los estudiantes desde un puente que transite entre los centros educativos y el entorno.

Para los profesionales de entidades sociales, como mediadores, trabajadores sociales o educadores, *el compromiso del profesorado con el entorno y la participación de las familias en el centro es una doble responsabilidad*, es el punto de partida para que su trabajo, junto con el docente, cobre un sentido inclusivo. La construcción de un modelo de participación democrática junto con las familias y los estudiantes es el inicio de un modo de relación pedagógica orientado a las posibilidades y al cambio de expectativas de todas las partes. Como indican las mediadoras entrevistadas, los proyectos comunitarios que relacionan al profesorado, las familias y el contexto repercuten positivamente en el ámbito curricular y en el clima del aula. De la misma manera, situarse en la cultura familiar supone cambiar las expectativas acerca de la utilidad de la educación. Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas «sean algo el día de mañana», y asumen la necesidad de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral.

Abrir el centro a la comunidad supone incluir la voz y la perspectiva de la comunidad gitana en la planificación, gestión y evaluación de los proyectos curriculares y organizativos. Esta implicación supone compartir espacios educativos, estrategias de aula y actividades de centro que estimulen las expectativas de éxito en el alumnado. Las relaciones y el trabajo conjunto combaten los prejuicios de ambas partes cuando la finalidad es la construcción de un contexto educativo seguro, cercano y útil para sus vidas (Márquez, 2014).

Por su parte, el profesorado debe salir del centro e implicarse en actividades sociales en el barrio. Las familias y los vecinos valoran al profesor o profesora que se compromete con la superación de la exclusión social. Son reconocidos como personas y profesionales de respeto cuando contribuyen a aumentar las oportunidades educativas de los jóvenes. Si queremos que las familias participen en el centro es necesario restablecer el marco de relaciones, que hasta ahora se limitaban a obsoletas relaciones institucionalizadas, siendo el entorno un lugar propicio para cambiar las expectativas de las familias hacia el centro.

El aprendizaje es una oportunidad de cohesión social y educativa cuando es visible, activo y compartido con el entorno. La educación antirracista avanza cuando en los centros se propone incorporar estudios del entorno y se profundiza en el trabajo globalizador e investigador a partir de proyectos que involucran a los jóvenes en temáticas y problemáticas relevantes sobre el territorio y sus intereses. Las propuestas de aprendizaje deben ir más allá de la oferta curricular, el espacio y el horario escolar (Carbonell, 2008).

El estudio de mediadoras interculturales aporta la necesidad de *combatir la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, desde la formación inicial del profesorado hasta las prácticas docentes en centros educativos*. Para hablar sobre este aspecto recuperamos la *praxis* freiriana como estrategia en la formación antirracista inicial y permanente del profesorado. Es necesario analizar la discriminación directa e indirecta que se ejerce sobre la población más desventajada en el escenario de la educación actual, y actuar contra ella. Cuando hablamos de educación antirracista no solo pensamos en la destinada a centros con población gitana, sino a todos los centros y alumnado, ya que la construcción de la ciudadanía democrática es responsabilidad de todos los escenarios educativos públicos. Lo social y lo educativo han de articular un lenguaje y una práctica común transformadora, y así contribuir a la mejora de la imagen social de la comunidad gitana y la ruptura de prejuicios y estereotipos en todos sus escenarios: curricular, organizativo, relacional y comunitario. Para ello es necesario contar explícitamente con un compromiso por visibilizar aquellos aspectos del entorno y la comunidad gitana que aportan una visión cambiante, heterogénea y progresista, frente situaciones estereotipadas y conservadoras que nada tienen que ver con la identidad de la mayoría de jóvenes gitanos y gitanas (FSG, 2013b). Los jóvenes y las familias necesitan sentir que sus centros educativos y su profesorado reconoce su cultura y trabajan por la mejora de la imagen social del colectivo gitano y de otros colectivos minoritarios.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A. y Larena, R. (2004). *Brudila Callí. La dona gitana contra l'exclusió. Superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i adolescents gitanes. Temps d'Educació, 28.*
- Calvo, T. (1989). *Los racistas son otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares.* Madrid: Popular.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana.* Barcelona: Octaedro.
- Connell, R.W. (1997). *Escuela y justicia social.* Madrid: Morata.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica.* Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. Recuperado de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5498/TDR_CORTES_GONZALEZ.pdf?sequence=1.

- CREA (2010). *Gitanos: de los mercadillos a los institutos y de los institutos al futuro*. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE nº 6).
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. CIDE e Instituto de la Mujer.
- (2001). *Evaluación de la Normalización educativa del alumnado gitano en la Educación Primaria*. CIDE, UNICEF.
 - (2013a). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Recuperado de <https://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>.
 - (2013b). *Guía Dosta! para combatir los estereotipos sobre la comunidad gitana*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
 - (2014). *Informe de discriminación*. Madrid: FSG.
- Fundacio Ujaranza (2009). Memoria democrática y el pueblo gitano. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 41, 129-147.
- Includ-ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE nº 9).
- Leblond, B. (1987). *Los gitanos de España. El precio y el valor de la diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. (2014). *Los gitanos y las gitanas en España a mediados del siglo XVIII. El fracaso de un proyecto de 'exterminio' (1748-1765)*. Almería: Universidad de Almería.
- Márquez, M.J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- (2014) Familias gitanas y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 444.
- Márquez, M.J y Padua. D. (2004). Las voces de las adolescentes gitanas. Propuestas para superar el fracaso escolar. *Revista. Perspectiva*, 8, 73-93.
- (2009). La institución educativa, un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Monográfico Género y Educación), 64, 73-88.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Los perfiles del mapa de la discriminación en España: Análisis de la encuesta CIS-3000. Percepción de la discriminación en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Rey, F. (2014). *Racismo Líquido. Claves para la razón práctica*, 237, 88-95.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, M.H. (1988). *La inquisición y los gitanos*. Madrid: Taurus.
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- Sordé, T., Flecha, R. y Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 20 de enero de 2013, XVII, 427, 3.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

La cultura digital en la escuela pública*

Mónica María LÓPEZ GIL
César BERNAL BRAVO

Datos de contacto:

Dra. Mónica María López Gil
Facultad de Ciencias
de la Educación
Avenida Saharaui, s/n
Campus Universitario Río San Pedro
11519 Puerto Real (Cádiz)
Teléfono: (+34) 956 946 842
E-mail: monica.maria@uca.es

César Bernal Bravo
Facultad de HH. y CC.
de la Educación
Edificio Departamental
de Humanidades y Ciencias
de la Educación I (Edif. A)
Ctra. Sacramento, s/n
La Cañada de San Urbano
04120 Almería
Teléfono: (+34) 950 215 442
E-mail: cbernal@ual.es

Recibido: 29/6/2015
Aceptado: 22/7/2015

RESUMEN

En este artículo discutimos el proceso de transformación de la escuela pública a través de las acciones políticas educativas acordes con las prácticas digitales que se dan al margen de ella por parte del alumnado. Desencuentro que, como fuente de tensión en toda la comunidad educativa, no se resuelve ni por reformas educativas, ni por excelentes innovaciones docentes en sus aulas y en sus centros. Aquí vamos a exponer un análisis de la situación que ayude a tomar decisiones educativas sobre la cultura digital en la escuela pública.

PALABRAS CLAVE: Juventud, Tecnologías digitales, Educación, Cultura digital.

Digital Culture and State Education

ABSTRACT

In this article we discuss the transformation process of state education through political educational actions in accordance with the digital practices that are used outside of state education by pupils. There is a disagreement that is a source of tension throughout the educational community and cannot be resolved by educational reforms or by excellent educational innovations in classrooms and centres. Here, we will present an analysis of the situation that will help when making educational decisions about digital culture in state education.

KEYWORDS: Youth, Digital technologies, Education, Digital culture.

* Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de excelencia *Escenarios, Tecnologías digitales y Juventud en Andalucía*, con referencia P07-HUM-02599, financiado por la Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

Introducción

La Escuela Pública se encuentra en tensión por el devenir dentro y fuera de sus muros debido al paso del industrialismo al informacionismo (Castell, 1997; Toffler, 1984), descrito como la dualidad entre lo local y lo global (Delors, 1996), entre la tradición y la innovación en la enseñanza, entre el saber general y el especializado y, por último, entre lo que entendemos por escuela comprensiva y escuela orientada al mercado, como se ha puesto de manifiesto en España con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Esta ley ha generado tensión en toda la comunidad educativa –recordemos las mareas verdes– al haberse planteado como una solución unilateral al dictado de la OCDE sin consenso ni participación social, ni tampoco haber entrado en un debate académico en profundidad sobre la Educación que necesitamos en una sociedad democrática ética.

La irrupción de los avances tecnológicos ha provocado la configuración de un nuevo paradigma cultural (Freire, 2008; Del Rey, 1996: 440; Robins, 1995:30; Sefton-Green, 1998; Gere 2002; Angulo y Vázquez, 2010) que evidencia que nos relacionamos con la información y gestionamos el conocimiento de un modo muy distinto al que hasta ahora se venía haciendo. Esta nueva forma de relacionarnos con la información y el conocimiento debería implicar transformaciones en el modo en que se construyen y desarrollan los sistemas educativos y la formación docente, así como en el modo de concebir el conocimiento y la profesionalidad del profesorado. Pero, aún hoy, las escuelas cambian con mayor lentitud que la sociedad en las que se ubican, y no están dando respuestas a las demandas de los nuevos modos y formatos de información y gestión del conocimiento, que ya fuera de ellas son un hecho ineludible.¹ Situación que debe ser explicada por lo que nosotros entendemos la diferencia de lo que debe ser la Escuela Digitalizada, y lo que es la Escuela Digital en el primer lustro del siglo XXI. Para poder explicar este paralelismo, vamos a continuación a exponer algunas aclaraciones necesarias y ejemplos de dicha diferencia.

Escuela digital versus escuela digitalizada

La escuela digital es lo que acontece, es la tensión entre lo que fue y lo que será en los futuros próximos, con las fugas propias de una presión excesiva, que denotan los puntos más débiles del sistema. Mientras que la escuela digitalizada es lo que se proyecta por los diferentes agentes ante la idea de cada uno de lo que la escuela en la sociedad informacional debe de ser. De otra manera, tenemos dere-

1 No hay más que echar un vistazo a las estadísticas sobre el uso y presencia activa de los jóvenes en el ciberentorno y la actividad continua dentro de la Red (EGM o en <http://pennystocks.la/internet-in-real-time/>).

cho a esperar y a desear cada uno una escuela digitalizada según nuestras expectativas e incluso intereses, pero no por eso la Escuela Digital es lo que proyectamos. Por eso nosotros creemos más en la Escuela digital -dentro de los marcos normativos vigentes, que son también una respuesta- que se está construyendo por los equipos docentes, por ejemplo, implicados en la participación de las familias, reorganizar los espacios y tiempos escolares, desarrollar contenidos colaborativos, etc., frente a otros centros que se sostienen como salvavidas a la normativa y como respuesta a la tensión -no inocente- generada en la enseñanza pública. Podemos ver la diferencia entre ambos conceptos en la Tabla 1.

<i>Escuela Digitalizada</i>	<i>Escuela Digital</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Institución Digitalizada: Institución se ha burocratizado, más rápida, pero menos flexible (Administración electrónica). • Institución se ha normativizado, provocando una normalización de los centros. • Paralelamente se han creado programas para centros de excelencia. • Esto no ocurre u ocurre en menor medida en los centros de titularidad privada. • Uso tradicional de los nuevos medios. • Escuela tecnicizada más que pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume la creatividad, conectividad, colaboración, convergencia y comunidad. • El aprendizaje es ubicuo, multimodal, de carácter social; fruto de la negociación con otros y experiencia y la participación. • La lectura deja de ser lineal hacia modos más hipertextuales e hipermodales. • Se desdibujan los roles de aprendices y enseñantes y la distinción entre el ocio y el aprendizaje se diluyen. • El interés por la tecnología en sí desaparece a favor de focalizar la atención en las acciones o qué se hace con ellas.

TABLA 1: *Diferencias entre los conceptos Escuela Digitaliza y Escuela Digital*²

La Escuela Digital ante el dispositivo tecnológico

La tecnología digital ha deslumbrado a la escuela, en mucha mayor medida que cualquier otro medio o dispositivo lo hizo antes, llevando a confusión entre Escuela Digital y una escuela dotada tecnológicamente. Los gobiernos han proyectado en distintas políticas educativas al respecto desde los años ochenta la incorporación de las TIC en las escuelas como vía para responder a la demanda social y para eliminar la barrera digital de acceso a los artefactos digitales. Entre

² Fuente: Elaboración propia.

ellos, la propuesta del Modelo 1:1 en el 2010 basado en la dotación de un portátil para cada alumno de quinto y sexto de Educación Primaria (Angulo y Bernal, 2012; OCDE, 2010).³

El intento de eliminar la brecha digital era el primer paso y el más necesario, pero no fue, ni es, suficiente con la dotación de artefactos. Esta brecha se ha ido desplazando hacia la capacidad de los usuarios de aprovechar al máximo las posibilidades de las herramientas digitales, por lo que apremió la formación en este sentido. Pero la preparación del profesorado fue técnica y no didáctica y, a tenor de las quejas del profesorado y de las experiencias y vivencias digitales del alumnado, este tipo de entendimiento de la alfabetización es parcial e insuficiente. Se hace necesario analizar la formación y la práctica digital desde posicionamientos más profundos relacionados con el uso comprensivo, participativo, reflexivo de las mismas y creación de información (Lankshear y Knobel, 2009; Gutiérrez, 2003; Piscitelli, 2006; Gutiérrez, 1997).

La profesionalidad docente y la competencia digital

Tal como señalan Angulo y Bernal (2012), Angrist y Levy (2002), Goolsbee y Guryan (2005), Wagner *et al.* (2005) y Rosado y Bélise (2007), el impacto de las TIC en las escuelas ha sido realmente bajo y se ha dirigido más a la presencia de las mismas que al uso, aprovechamiento y formación en y con ellas. Pero la incorporación de las TIC en los procesos de E/A va más allá. Si la presencia de las TIC en nuestras vidas ha supuesto un cambio de paradigma cultural y las prácticas que se suceden con y en ellas fuera de lo académico son de gran relevancia e impacto, en las escuelas deben vincularse a un proyecto de remodelación de propuestas didácticas, del concepto del saber, de la organización de los centros escolares, de la presencia de las familias, etc., de manera que permitan replantear el sistema educativo en su conjunto (Castell 1997; Piscitelli, 2006; Gimeno Sacristán, 2012).

Encantamiento de la tecnología en la práctica educativa

Nos encontramos ante un encantamiento de la tecnología. Podemos estar conectados desde cualquier lugar; podemos indagar sobre cualquier tipo de contenido; el tiempo y el espacio no son obstáculos para nuestros objetivos en relación con la información, la comunicación y la gestión. Estas razones fundamentan la fácil aceptación social de ellas y la adaptación de las rutinas a las mismas, pues lo que era inimaginable se vuelve realidad. Pero no podemos obviar, la tecnolo-

3 En comunidades como Cataluña y Extremadura la dotación se dirigió al alumnado de primer ciclo de Secundaria.

gía sin pedagogía no es suficiente. Las tecnologías ayudan a que las escuelas traspasen sus paredes, posibilitan el trabajo cooperativo con otros estudiantes u otras escuelas, hacen viable la comunicación ubicua y permanente, el enriquecimiento mutuo, la individualización de los procesos de E/A, la divulgación de logros, la búsqueda conjunta de soluciones, amplían las fuentes de información (bibliotecas electrónicas, revistas *on line*, *blogs* de profesores, redes sociales, etc.); facilitan la preparación de las clases, proveen y amplían las relaciones con las familias... ¿quién no iba a sentirse encandilado ante tantas oportunidades?

Este nuevo entorno, atractivo, seductor y novedoso, podría romper con ciertas prácticas, aún vigentes, superficiales, alienantes y autoritarias. Los procesos de enseñanza y aprendizaje siguen estando en muchos casos, y a pesar de la incorporación de TIC en las escuelas, basados en paradigmas culturales del pasado, sujetos a las relaciones inequitativas y jerárquicas de poder en cuanto a las fuentes de conocimiento y las interacciones entre los distintos agentes que sigue mostrando el aprendizaje como proceso individual y aislado. Para este profesorado, la incorporación de lo digital en el aula sería hacer más de lo que se viene haciendo pero a través de nuevos medios: «se incorporan las máquinas pero no la racionalidad tecnológica que le es propia» (Martín-Barbero, 2006:33). Un ejemplo claro de ello es la instauración de sistemas de evaluación estandarizada *on line* con mismo formato de preguntas (que buscan la reproducción y no la reconstrucción e interpretación de la información y el conocimiento) y de valoración (premios y castigos en función de los aciertos y errores).

Abogamos por una escuela en la que se transforman las formas de producir y diseminar el conocimiento; se trata de un replanteamiento de los roles entre profesorado y alumnado, de las fuentes de conocimiento, de lo que entendemos por conocimiento e incluso de quienes producen ese conocimiento (Burbules y Callister, 2001); de lo que es enseñanza en función de las nuevas maneras de producción del saber, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. El verdadero cambio se dará cuando se logre, además de la dotación técnica, la transformación pedagógica y organizativa; un cambio en la cultura escolar.

Conclusiones

Ante esta nueva situación, la escuela pública se siente, a día de hoy, en crisis. La cultura sólida, estable, construida de forma jerárquica, adquirida en tiempos y espacios determinados (durante la jornada escolar y entre los muros de la escuela) se ha transformado en *líquida* (Bauman, 2006). La cultura ya no es única y estable sino múltiple, cambiante y *miscelánea* (Weinberger, 2008). Se trata de una cultura que es digital, construida en redes horizontales y rizomáticas. La escuela

pública, como espacio y contexto que tiene como fin principal el acceso a la cultura, debe asumir la misión de prepararse para poder enfrentarse a estos cambios. A pesar de todas estas transformaciones y evidencias, la escuela sigue desarrollándose en paradigmas culturales que ya forman parte del pasado y no se ha incorporado de forma efectiva a las metamorfosis en los modos de construir, gestionar y diseminar el conocimiento. El camino hacia la coherencia entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela está siendo largo y difícil, y nos enfrentamos a la responsabilidad de evaluar y promover los cambios necesarios en la estructura y práctica educativa para que se ajusten a las transformaciones socioculturales que van produciéndose.⁴ Las tecnologías forman parte de nuestras experiencias vitales y colaboran en la creación, construcción e interpretación de la realidad que nos rodea (Gerbner, Morgan y Signorielli, 1996).

Nos encontramos en un nuevo ecosistema comunicativo, que viene marcado por: la creatividad, conectividad, colaboración, convergencia y comunidad (Karakas, 2009), y un aprendizaje *móvil* en espacio, tiempo y esferas según lo definen Vavoula y Sharples (2002: 152). Debemos ir al desarrollo de tres preocupaciones básicas que exigirían políticas educativas adecuadas (Jenkins *et al.*, 2006: 12-18): asegurar que todos tienen la oportunidad de participar plenamente en la sociedad del mañana; que lleguen a entender cómo los medios configuran nuestras percepciones del mundo; y que todos adquieran una formación ética y social que inspire sus prácticas como creadores de productos mediáticos y participantes en las redes de comunicación.

Referencias bibliográficas

- Angrist, J. y Pischke, J. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, 112, octubre, 735-765.
- Angulo Rasco, J.F. y Bernal, C. (2012). The ICT as a discourse of salvation. En Paraskeva, J. & Torres, J. (2012), *Globalisms and power. Iberian Educational and Curriculum Policies*. London: Peter Lang, 56-69.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N.C y Callister, T.A (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad Red*. Vol. 1. Madrid: Alianza.
- Del Rey Morato, J. (1996). *Democracia y postmodernidad: teoría general de la información y comunicación política*. Madrid: Complutense.

4 En este sentido, Frau-Meigs critica las «desconexiones» creadas entre «cultura mediática y cultura escolar», entre «los medios y las TIC», entre «la educación para los medios y la educación en TIC» (Frau-Meigs, 2008).

- Delors, J. (1996). *La educación tiene un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Freire, J. (2008). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 6, 1, 2-6.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y N. Signorielli (1996). Crecer con la televisión: perspectivas de aculturación. En Bryant y Zilman (comps.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós, 35-66.
- Gere, C. (2002). *Digital Culture*. London: Reaction Books.
- Goolsbee, A. y Guryan, J. (2005). *The impact of Internet subsidies in public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: La Torre.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. y Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. MacArthur Foundation. Recuperado de: <http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2009). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Martín-Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar. En Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.), *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires: Noveduc, 11-26.
- Morgan, L. (1877). *Ancient Society*. Nueva York: Holt and Company.
- OCDE (2010). *1:1 en Educación. Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones en políticas*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de http://www.ibertic.org/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/28_1a1_en_educacion-ite_espana.pdf.
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 28, 179-185.
- (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Robins, K. (1995). Will image move us still? En M. Lister (ed.), *The Photographic Image in Digital Culture*. London: Routledge.
- Rosado, E. y Bélisle, C. (2007). *Analysing digital literacy frameowrks*. LIRE (Université Lyon 2-CNRS) eLearning Programme 2005-2006.
- Sefton-Green, J. (1998). Introduction: Being Young in the Digital Age. En J. Sefton-Green (ed.), *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press.
- Toffler, A. (1984). *La tercera ola*. EE.UU.: Plaza & Janés.

- Vavoula, G.N., Sharples, M. y Rudman, P.D. (2002). Developing the 'Future Technology Workshop' method. En Bekker, M.M., Markopoulos, P. y Kersten-Tsikalkina, M. (eds.), *Proceedings of the International Workshop on Interaction Design and Children*. Eindhoven: The Netherlands, 65-72.
- Vázquez Recio R. y Angulo Rasco, J.F. (2010). El *curriculum* en la acción: las tareas de enseñar y aprender. En Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 333-355.
- Wagner, D.A. et al. (2005). *Monitoring and evaluation of ITC in education projects: A handbook for developing countries*. Washington, DC: Word Bank. Recuperado de <http://www.infodev.org/en/Publication.9.html>.

La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles

Cristina GOENECHEA

Datos de contacto:

Cristina Goenechea
Departamento de Didáctica
Facultad de CC. de la Educación
Universidad de Cádiz
E-mail: cristina.goenechea@uca.es

Recibido: 3/7/2015
Aceptado: 20/8/2015

RESUMEN

La escuela pública es la escuela de todos. En España ese *todos* ha cambiado al ritmo en que las ciudades y pueblos se han llenado de colores, ritmos y formas de vida diversas. La llegada de alumnado extranjero remueve los cimientos de la escuela pública al cambiar la *materia prima* con la que esta trabaja. El alumnado ha cambiado, pero ¿lo ha hecho la escuela en la misma medida? A nivel teórico y legislativo el sistema educativo ha avanzado hacia un planteamiento más intercultural, pero ¿lo han hecho las escuelas en su día a día? En este artículo repasamos los cambios que ha supuesto la incorporación de un número importante de alumnos de origen extranjero a las aulas. Existen problemas persistentes que, lejos de solucionarse, se agravan, como la existencia de centros gueto o la tendencia de parte del profesorado a no ver más allá en el ámbito de la diversidad cultural una vez superada la barrera inicial del idioma. Los resultados escolares del alumnado de origen extranjero continúan siendo peores que los de los nacionales. ¿Estamos haciendo todo lo posible por ser, de verdad, la escuela de todos?

PALABRAS CLAVE: Alumnos extranjeros, Alumnos inmigrantes, Escuela pública, Segregación, Interculturalidad.

State Education in a Multicultural Spain: about Privileges and 'Invisible' Walls

ABSTRACT

State schools belong to everyone. In Spain, *everyone* has changed its meaning as the beat of towns and villages has been filled with a diversity of colours, rhythms and lifestyles. The arrival of foreign students has stirred up the foundations of state schools, since the *raw material* they work with has changed. Students have changed but, have schools changed to the same extent? At a theoretical and juridical level, the education system has moved forward towards

a more intercultural approach but, have schools daily patterns also moved forward accordingly? This paper explains the changes that the inclusion of a significant number of foreign students has meant to our classrooms. Some persistent problems, far from being solved, are worsening. This is the case with ghetto centres, or some teachers' tendency to ignore any other cultural diversity once the initial language barrier has been overcome. School grades obtained by immigrant students are still lower than those of national students. Are we doing our best to make state education truly everyone's education?

KEYWORDS: Foreign students, Immigrant students, State schools, Segregation, Interculturality.

Introducción

A continuación realizamos un análisis de la situación de la escuela pública española en relación con la multiculturalidad. Estudiamos dónde están escolarizados los alumnos extranjeros, qué medidas se llevan a cabo para atenderles y, en general, qué cambios ha supuesto su presencia en el sistema educativo, para pasar a exponer por último los resultados escolares que están obteniendo en comparación con el alumnado autóctono. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la idoneidad del enfoque planteado por la escuela y la administración pública ante la realidad multicultural actual.

Escuelas (sobre todo) públicas multiculturales: no todas y no en la misma medida

Todos hemos leído (y algunos escrito) hasta la saciedad que la escuela española es multicultural desde hace más de dos décadas. Pero en la cotidianeidad de las escuelas lo cierto es que muchos docentes siguen sin tener alumnos y alumnas inmigrantes en sus aulas. ¿Qué está ocurriendo? Si las estadísticas dicen que en el curso 2013-14 un 8,7% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) del alumnado en España es de nacionalidad extranjera, ¿cómo es posible que muchos centros no tengan estudiantes foráneos o su presencia en ellos sea anecdótica?

La realidad es que la población escolar extranjera no se distribuye por igual entre las distintas ciudades ni dentro de estas en los diversos barrios. Si damos un paso más en esta aproximación vemos que tampoco se distribuye por igual dentro de un mismo barrio, dando lugar a la segregación escolar.

Pero el desequilibrio más evidente, más importante y quizá más injusto se produce entre la red pública y la privada-concertada. Los alumnos extranjeros se encuentran sobrerrepresentados en la escuela pública, a la que asisten ocho de

cada diez. En concreto, de los 763.215 alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera escolarizados en España en el curso 2012-13, el 82,3% asiste a centros públicos, el 13,7% a concertados y el 4% a escuelas privadas. En el caso del alumnado de nacionalidad española su presencia en la pública es menor (66,8%), como podemos ver en la Tabla 1.

	Alumnado nacionalidad española		Alumnado nacionalidad extranjera		Diferencia (en %)
	Total	%	Total	%	
Pública	4.840.230	66,8	628.126	82,3	+ 15,5
Concertada	1.929.058	26,6	104.561	13,7	- 12,9
Privada	473.873	6,5	30.528	4	- 2,5
TOTAL	7.243.161		763.215		

TABLA 1. Alumnado por nacionalidad y tipo de centro, curso 2012-13

FUENTE: *elaboración propia a partir de los datos recogidos en Datos y cifras curso 2014-15.*

Este desequilibrio ha sido criticado duramente por distintos autores (García Fernández, Goenechea, Besalú, García Castaño, etc.) que reclaman que si la concertada recibe fondos públicos debe asumir la responsabilidad social que le corresponde.

Detengámonos a analizar el caso de la Comunidad de Madrid, una de las regiones con mayor número de alumnos extranjeros. Se trata de la comunidad autónoma en la que la escuela pública tiene una menor presencia, escolarizando a solo un 54,7% del conjunto del alumnado, y en la que hay una mayor diferencia entre este porcentaje y el de alumnos extranjeros que asisten a la pública (77,6%), situándose la diferencia en el 22,9%, con mucho la mayor de España. Lo que resulta aún más llamativo y más sangrante es que las escuelas públicas madrileñas no solo atienden a más alumnos extranjeros, sino que lo hacen con menos recursos en proporción con la privada. En el curso 2008-09 el 76,6% del alumnado extranjero asistía a centros públicos, que sin embargo contaban con tan solo el 60% de las aulas de enlace, principal recurso para atenderles (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, 2009). Este recurso ha experimentado un brusco recorte (pasando de 302 aulas de enlace a 62 en tan solo 7 cursos) que no se justifica por el leve descenso de alumnado extranjero, en torno al 9%. Sin embargo, no se ha corregido su distribución: solo 17 de estas 62 aulas de enlace (un 27%) están en centros públicos, que escolarizan en este curso 2014-15 al 76,2% del alumnado extranjero (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, 2015).

No todas las escuelas públicas escolarizan por igual al alumnado inmigrante. Hay colegios que se han convertido en centros gueto, con un altísimo porcentaje de población inmigrante y de etnia gitana. Al tratar de explicar este fenómeno, se argumenta con frecuencia que los inmigrantes residen en zonas concretas de la ciudad por motivos económicos, laborales y de redes sociales, y que son los centros públicos de esa zona los que cuentan con un mayor porcentaje de alumnos inmigrantes. Pero no se reparten por igual entre los centros de un mismo barrio, por lo que podemos hablar de segregación escolar. En el excelente estudio *Segregación escolar del alumnado gitano en España*, de la Fundación Mario Maya y la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas KAMIRA, se describe magistralmente el proceso de formación de un centro gueto de alumnado gitano e inmigrante: «las familias gitanas se encuentran con dificultades para matricular a sus hijos en determinados centros, que alegan ‘falta de plazas’. Las familias gitanas son conscientes de no ser bienvenidos en estos centros. En la práctica, aquel colegio que se muestra más sensible, más abierto con la población gitana, más permisivo y ofrece más servicios (comedor, becas, etc.) comienza a recibir mayor número de alumnado gitano, con la problemática que –hoy por hoy– ello conlleva (...). Una vez que estamos ante un colegio con población mayoritariamente gitana o inmigrante (o la suma de las dos) es extremadamente difícil atraer a alumnado no gitano aunque se mejore la calidad de la enseñanza» (FMM y KAMIRA, 2012: 22 y ss.).

La pretendida naturalización del fenómeno bajo el argumento de que hay barrios con mayor concentración de población extranjera no hace, para García Castaño y Rubio, sino esconder la obsesión de la escuela por producir un orden social «que queda reflejado al admitir que la escuela pública debe terminar por ser la escuela de los pobres, sean estos identificados como ‘inmigrantes’, ‘extranjeros’ o bajo cualquier otra adscripción étnica (...). La escuela pública siempre fue la escuela de los pobres, lo único nuevo es la ecuación inmigrantes = pobres» (García Castaño y Rubio, 2013: 27).

La LOMCE, lejos de intervenir para corregir estos desequilibrios, refuerza la homogeneización del alumnado de los distintos centros, invitando a estos a especializarse. La concepción mercantilista y neoliberal de la escolarización como libre mercado que se mueve por la oferta y la demanda, también va en el mismo sentido: fomenta la segregación escolar. Estos planteamientos son contrarios a todos los principios de la educación inclusiva, que defiende los beneficios para todos los alumnos de educarse en grupos cuyo valor principal es la heterogeneidad. Desde su preámbulo, la LOMCE declara su intención de promocionar «una mayor autonomía y especialización en los centros docentes», concretando más adelante (art. 121) que podrán hacerlo en función de su proyecto educativo seleccionado de entre los que propone la normativa, que son: especialización curricular, en excelencia, en formación docente, en la mejora del rendimiento o en atención del alumnado con necesidades educativas de apoyo. Resulta obvio que en esta última

categoría se enmarcarían los colegios-gueto de los que venimos hablando. Diversos autores se han opuesto enérgicamente a estos planteamientos segregadores y de especialización. Debemos ser conscientes de que «en la medida en que separemos en distintos tipos de centros a los alumnos en función de su rendimiento escolar estamos condenando al fracaso a buena parte de quienes son enviados a los centros menos académicos» (Feito, 2006: 45).

¿Qué cambios se han producido en las escuelas a raíz de la llegada de alumnado extranjero?

Lo primero que hay que destacar para dar respuesta a la pregunta que sirve de título a este apartado es que muchas escuelas no han cambiado en nada, bien porque no tienen alumnado extranjero o bien porque sí lo tienen pero son hispanohablantes y, por tanto, no se considera necesario al estar salvada la barrera lingüística. Incluso aquellas escuelas que tienen una presencia alta de alumnado foráneo normalmente no hacen cambios profundos. Las investigaciones llevadas a cabo en centros considerados como interculturales demuestran que el grado de consecución de la Educación Intercultural en estos se queda en los niveles menos desarrollados de la misma. Así por ejemplo, Aguedad *et al.*, en una investigación realizada en centros con alta presencia de inmigrantes en Granada, concluye que «ninguna de las actividades se trabaja desde las experiencias, diferencias, intereses y expectativas de todos, es decir, la interculturalidad no se aborda desde todo el sistema educativo y para todos los miembros que participan en él, sino más bien desde programas o actividades puntuales que podrían integrarse en modelos curriculares con carácter asimilacionista, separatista y en el mejor de los casos integrador» (Aguedad *et al.*, 2010: 197).

En general, las actuaciones que con mayor frecuencia llevan a cabo los centros son las siguientes:

- Planes de acogida, que incluyen señalización del centro e información sobre el sistema educativo en distintos idiomas y figuras como el alumno tutor o la familia de acogida, que ayudan a los recién llegados.
- Puesta en marcha de aulas lingüísticas para el aprendizaje de la lengua vehicular, siempre enfocadas desde la teoría del déficit, desde el bilingüismo sustractivo.
- Medidas dirigidas a reducir el desfase curricular de los recién llegados: escolarización un curso por debajo de lo que les corresponde por edad, apoyo dentro o fuera del aula y diversificación curricular.
- Actividades interculturales. Programas de interculturalidad débiles, con actividades puntuales que introducen un muestrario de costumbres de las culturas presentes en las escuelas, a través de las semanas interculturales o actividades del tipo bailes o juegos del mundo, en lo que se ha denominado *pedagogía del cous cous*.

Conviene recordar aquí que sería necesario trabajar la interculturalidad en todos los centros educativos y no solo en aquellos que tienen población inmigrante. España es ya inexorablemente multicultural y, si queremos construir una sociedad cohesionada, necesitamos poner los cimientos en la escuela. En estos tiempos de evaluaciones externas, reválidas y neoliberalismo, la educación se torna más utilitarista y olvida contenidos como la educación en valores. Esto supone una amenaza a la cohesión social, debilitada además por la creciente xenofobia propia de los tiempos marcados por la escasez de recursos.

Los resultados académicos de los estudiantes inmigrantes

El informe PISA, pese a todas sus limitaciones, es la mayor fuente de datos a nivel internacional sobre el desempeño de los estudiantes inmigrantes. Casi todos los estudios realizados en España sobre el rendimiento escolar de los inmigrantes se basan en PISA, dada la ausencia de datos públicos a nivel estatal del rendimiento escolar en función del origen.

Si analizamos la puntuación que los alumnos y alumnas obtienen en PISA 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) en función de su origen, vemos que en todas las comunidades autónomas los alumnos nativos rinden más que los de origen inmigrante.¹ Esto no es un rasgo específico del caso español, sino un fenómeno general, aunque la diferencia observada en nuestro país es superior a la de la OCDE y la de la UE. Al descontar el efecto del índice socioeconómico y cultural del alumnado -más favorable para los alumnos nativos en todos los casos- las diferencias entre los inmigrantes y los nativos se reducen. Se constata por tanto una fuerte influencia de las características socio-culturales en el rendimiento de los alumnos inmigrantes.

Los análisis realizados por la propia OCDE sobre los datos obtenidos por el alumnado inmigrante nos informan sobre qué factores de un centro están relacionados con el bajo rendimiento de los extranjeros. La concentración en escuelas en las que la mayoría de los alumnos tienen una situación de desventaja socioeconómica es un obstáculo para el éxito de los alumnos extranjeros (OCDE, 2012).

Pero PISA no apunta a un determinismo en los resultados, los alumnos inmigrantes no están *condenados* a fracasar en la escuela. De hecho, estos alumnos rinden de manera desigual en los distintos países. Los estados pueden poner en

1 PISA considera alumnado de origen inmigrante a los estudiantes nacidos en el extranjero o con padres nacidos en el extranjero, incluyendo por tanto a los inmigrantes de segunda generación. Atendiendo a esa definición, el porcentaje de alumnado con origen inmigrante en PISA 2012 es del 9,9% en España.

marcha políticas que minimicen la diferencia de resultados entre nacionales e inmigrantes, con sistemas educativos flexibles para adaptarse a las fortalezas y necesidades de los alumnos (OCDE, 2013).

Nos preguntamos, siguiendo a Feito, si se puede considerar democrático un sistema educativo «del cual sabemos con antelación que condena al fracaso o a enormes dificultades a determinados sectores de la población, a ciertas clases sociales, a unos grupos étnicos» (Feito, 2006: 29).

La legislación educativa siempre ha incluido a los inmigrantes como posibles beneficiarios de políticas compensatorias al incluirlos en la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales, bien por su origen étnico, como parte de los alumnos en situación social desfavorecida o por su incorporación tardía al sistema educativo. Sin embargo, como hemos visto con detenimiento en este apartado, estas intervenciones no han tenido un efecto significativo en los resultados escolares, no consiguen compensar el efecto –al menos estadístico– producido por la etnia y la clase social, por lo que esta segregación (en ATAL, aulas de enlace, grupos de diversificación, aulas de apoyo, centros de compensatoria, etc.) puede perpetuarse en una segregación permanente, al dificultar la integración de todas estas personas a nivel laboral y social.

Reflexiones finales

La *guetización* de algunos centros constituye uno de los grandes retos actuales del sistema educativo, ya que perjudica al rendimiento escolar y la integración social del alumnado inmigrante y con ello a la cohesión social. Esto ha sido demostrado tanto por las investigaciones como por los datos arrojados en los sucesivos estudios PISA. Sin embargo, la administración no solo no lucha contra este fenómeno, sino que lo potencia con leyes como la LOMCE, que favorecen la especialización de los centros.

El gobierno debe decidir si quiere una buena educación para todos o solo para unos pocos. El preámbulo de la LOMCE hace una encendida defensa de la primera opción, al afirmar que «todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos». Para lograr estas intenciones deben tomarse medidas urgentes para eliminar los centros gueto, estableciendo un porcentaje máximo de extranjeros por centro. ¿Qué haríamos entonces con el resto de los alumnos extranjeros? Hasta ahora la solución ha sido desplazarles en autobús a otros centros, por lo que se conoce a estas políticas como *bussing*. En España hay lugares donde se han lle-

vado a cabo estas medidas,² cuyos antecedentes se sitúan en EE.UU. en los años setenta. Nos preguntamos si no sería igualmente legítimo realizar el proceso inverso y traer a los alumnos autóctonos a los barrios con mayores tasas de inmigrantes, aunque seguramente esta sería una medida muy impopular entre sus padres. Por otra parte, si tenemos en cuenta que el efecto más relevante en el rendimiento no es la pertenencia a una minoría étnica sino más bien a una clase social, quizá sería más lógico redistribuir a los alumnos teniendo en cuenta sus características socio-económicas y no el lugar donde han nacido.

Por otra parte, la escuela concertada debe asumir la responsabilidad social que le corresponde como beneficiaria de fondos públicos y, en coherencia con los principios éticos que muchas de ellas –las de inspiración católica especialmente–, poner de manifiesto sus idearios. La responsabilidad de velar por garantizar que esto sea así corresponde a la Administración. Hasta la fecha, como hemos visto, en toda España el grueso del alumnado inmigrante está escolarizado en centros públicos, existiendo desequilibrios especialmente preocupantes entre ambas redes en la Comunidad de Madrid.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E.M., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A.J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, 179-201.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: MEC-Catarata.
- Besalú, X. (2011). ¿Cómo 'defenderse' del alumnado extranjero? En J. García Castaño, y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 45-52). Madrid. MEC.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2009). *Datos y cifras de la educación, 08-09*. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142558405036&language=es&pageid=1142344072654&pagename=PortalEducacion%2FCM_InfPractica_FA%2FEDUC_InfPractica.
- (2015). *Datos y cifras de la educación, 14-15*. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername=1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDatos+y+cifras+2014-2015+navegable_v4.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352868005403&ssbinary=true.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

2 Un interesante artículo sobre esta experiencia se publicó en El País, el 15 de mayo de 2008, bajo el título *Repatriar inmigrantes para romper el gueto*.

- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 42-69.
- García Castaño, J. y Rubio, M. (2013). Juntos pero no revueltos. Procesos de concentración escolar del 'alumnado extranjero' en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVIII, 1, 7-31.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Informe escrito por Carmen Santiago y Ostalinda Maya (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Sevilla: Autor. Recuperado de <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregaci%C3%B3n.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Pisa 2012. Informe español*. Volumen 1. *Resultados y contexto*.
- (2014). *Datos y cifras curso escolar 2014/2015*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Definitivo2014-2015_Ingles.pdf.
- OCDE (2012). *PISA in focus*, 22. Recuperado de: www.oecd.org/pisa/infocus.
- *PISA in focus*, 33. Recuperado de: www.oecd.org/pisa/infocus.
- Salinas, F.J. y Santin, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Zinovyeva, M., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2014). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *Series*, 5, 25-60.

Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante*

João PARASKEWA

Datos de contacto

João Paraskewa. Chair
University of Massachusetts
Dartmouth
School of Education
Dartmouth
285 Old Westport Rd, Dartmouth,
MA 02747- 2300, Estados Unidos
E-mail: jparaskeva@umassd.edu

Recibido: 15/7/2015
Aceptado: 17/12/2015

RESUMEN

El presente trabajo analiza críticamente la *razón eurocéntrica* y su utilización en la *teoría del currículum*. Entendida como una razón dominante, colonialista, fija y homogeneizadora. Por ello, la teoría del currículum se encuentra paralizada y burocratizada, cuando no ha perdido su sentido crítico y de análisis social y educativo. Frente a ella se defiende aquí, retomando las ideas iniciales de Huebner, Deleuze y especialmente Sousa Santos, una *teoría curricular itinerante* que dé lugar a nuevas formas de pensar y sentir la educación. Desterritorializar la teoría del currículum implica privilegiar la diferencia, la apertura epistemológica y la diversidad. Solo así la teoría del currículum podrá ser la fuente de una educación emancipadora.

PALABRAS CLAVE: Teoría del Currículum, Desterritorializar, Epistemicidio, Pensamiento abisal.

Deterritorialising: Towards an Itinerant Curriculum Theory

ABSTRACT

This study critically analyses Eurocentric thinking and its use in curriculum theory, understood as a dominant, colonialist, inflexible and homogenising way of thinking. Therefore, curriculum theory is at best paralysed and bureaucratised, when not deprived of its critical purpose and also its social and educational analysis purposes. In view of this, an itinerant curriculum theory is supported here—by returning to the initial ideas of Huebner, Deleuze and, especially, Sousa Santos—which will lead to new ways of seeing and thinking about education. Deterritorialising curriculum theory means favouring differences, epistemological openness and diversity. Only in this way will curriculum theory be able to be a source of emancipating education.

KEYWORDS: Curriculum theory, Deterritorialisation, Epistemicide, Abyssal thinking.

* Este artículo es parte de la conferencia que el profesor Paraskeva, dentro del marco de las jornadas tituladas *Desafios Curriculares Pedagógicos na Formação de Professores*, impartió en la Universidade do Minho (Portugal) los días 4 y 5 de mayo de 2015. A lo largo del texto [...] indican partes de la conferencia original que por cuestiones de espacio no han podido transcribirse.

Let's go comrades,
the European game is definitely finished,
it is necessary to find something else.

(FANON, 1963)¹

Como he tenido oportunidad de analizar en profundidad en *Conflicts in Curriculum Theory* (2011), y más recientemente en *Curriculum Epistemicidios* (2015), Dwayne Huebner y Gilles Deleuze son muy importantes para el próximo paso en el campo curricular. Dwayne Huebner (1966) nos advirtió sobre la importancia de encontrar nuestras nuevas maneras de pensar y hablar sobre el currículo; por otro lado, el abordaje de Deleuze nos permite percibir una teoría de currículo como (a) una forma de desterritorialización, (b) un acto de giro, y (c) un simulacro. En verdad, Deleuze nos ayuda a comprender la necesidad de pensar y sentir de forma diferente, a «cuestionar qué tipos de herramientas culturales son las más apropiadas para hablar sobre el currículo», como señaló MacDonald (1967: 15).

En una de sus obras más brillantes, Huebner (1966: 10) insistió en que el lenguaje del currículo está poblado por dos mitos tiránicos: «uno es el aprendizaje, y otro es su objetivo... elementos cuasi mágicos que el trabajador del currículo tiene miedo de ignorar, y mucho menos cuestionar». Huebner argumenta que «el aprendizaje es meramente un concepto postulado, no una realidad, y los objetivos no siempre son necesarios para la planificación educativa». Para él, el gran problema del mundo de la educación, que ha sido *cortocircuitado* por los objetivos comportamentales, las ciencias y la teoría del aprendizaje, fue de hecho que no se quería *trabajar* con una auto-biografía, no se quería lidiar con la vida y la inspiración (Huebner, 1966).

El lenguaje de la educación está lleno de «mitos peligrosos e irreconocibles (e incontestados)» (Huebner, 1966: 9), algo que es preocupante en una sociedad que tiene que enfrentar el hecho de que «el problema no es más en explicar el cambio, sino en explicar el no cambio»; el que un ser humano, dada su condición trascendente, «tenga la capacidad de trascender, volverse, algo que él no es» (Huebner, 1966: 13).

Importa también una teoría curricular que desafíe el peligro del *representacionismo*. Deleuze (1994) nos ilustra sobre ello. El pensamiento representacionista subyugó nuestro propio pensamiento, y es, a su vez, un obstáculo para la libertad del pensamiento. El representacionismo no captura el mundo de las diferencias (Deleuze, 1994). Esto es muy importante para el currículo, la forma-

1 Vamos camaradas, el juego europeo está definitivamente acabado; es necesario buscar algo más (n. del ed.).

ción y la supervisión de profesores, donde una mayoría brumadora de programas de formación son profundamente insensibles a la potenciación y promoción de diferentes formas de pensar. Los docentes se saturan produciendo *similitudes* en medio de una multitud cada vez más diversa y compleja (Roy, 2003). Necesitamos, haciendo justicia a Deleuze, entender el currículo, la formación y supervisión docente libre de un cuadro representacionista, permitiendo a los jóvenes docentes el culto de pensar de modo diferente, comprendiendo la fuerza productiva y relacional de la diferencia (Roy, 2003; cf. también en Paraskeva, 2007). En efecto, es la diferencia, y no la semejanza, es decir, la putrefacción de lo idéntico, lo que impulsa todo el proceso de transformación. Lo que está en juego es la *interface identidad-diferencia*, desafiando suposiciones falsas, como la existencia de identidades (relativamente) estables.

Para apoyarnos en el enfoque que plantea Deleuze, necesitamos de una teoría y práctica curriculares que se desmarquen de las actuales teoría y práctica, que se alejen de las zonas regidas por los sistemas dominantes de significado que nos imponen irremediablemente ciertos marcos reductivos. Dicho de otra manera, hay que desterritorializar la teoría del currículum. Como si pudiéramos o fuéramos capaces de demostrar que cada fisura en el tablero dominante puede producir una determinada diferenciación que expanda nuestro poderes y compromisos de acción, así como las emociones (Paraskeva, 2007). Dicho de otra manera, una teoría del currículum debe ser leída como un acto de *llegar a ser*, de *ser*, un campo que produzca una diferencia y articule así nuevos mundos (Roy, 2003; Paraskeva, 2008).

Tomando los argumentos de Hartley (1977), definiendo que una teoría curricular tiene que comprender que la educación y el currículo deben idealmente ser rescatados del espacio y el tiempo en el que nos encontramos y cuyos efectos nos aprisionan en un significado técnico racional como si fuera la única forma de pensar. En resumen, la educación ignora el pensamiento ontológico y el pensamiento desarticulado. Pensamiento que nos remite al lenguaje de lo imprevisible, de la imaginación y de las pasiones, ninguna de las cuales puede ser reducida –discreta u objetivamente– a entidades analizables. Necesitamos para la formación y supervisión docentes otra teoría curricular, que pretenda explorar nuevas formas de pensar y de sentir, y encontrar nuevas maneras de producir efectos epistemológicos nuevos y diferentes (Roy, 2003; Paraskeva, 2006a; 2006b; 2007, 2008).

En esencia, una teoría curricular tiene que dar voz y engendrar las diferencias desterritorializando e indagando nuevas formas de pensar y sentir la educación. Una teoría que perciba que es posible planificar para la espontaneidad. Es importante que una teoría curricular cubra otros espacios y tiempos. Los conceptos de *simulacro* y *encuentro* de Deleuze, por ejemplo, nos desafían a pensar que *una cuestión dada* no es necesariamente un objeto de *reconocimiento* sino un *encuentro* crucial. La teoría curricular requiere un *encuentro* con las prácticas y con

las realidades que nos rodean; una teoría curricular ha de manifestar encuentros y desencuentros y no-encuentros con la práctica. En esencia y apoyándome en los argumentos de Deleuze (1990a), una teoría curricular debe contribuir a subvertir y revertir la posición platónica –que ve el mundo como reproducción de un modelo original particular y lo entiende como un simulacro o copia del original— (Roy, 2003; Paraskeva, 2006a; 2006; 2007, 2008).

Luchar por una teoría y práctica curricular desterritorializada que privilegie la diferencia implica la necesidad de comprender la educación como un conjunto de diferentes relaciones, en las que lo *personal* desempeña un papel clave y central. Más allá de eso, y volviendo a los argumentos de Deleuze y Guattari (1987: 48), luchar por una teoría y práctica curricular desterritorializada es ser consciente de que el crecimiento y desenvolvimiento no ocurre a través de la «adquisición de sistemas, partes o componentes, sino precisamente a través de su(s) pérdida(s)». De hecho, mientras el aprendizaje moderno emerge en términos de *adquisición*, en la plataforma deleuziana el aprendizaje se vuelve más una producción de diferencia(s).

El gran desafío de una teoría curricular es, en esencia, el de intentar descubrir cómo «opera el nuevo orden, un sistema anclado en formas nuevas no-estáticas, con poderosas articulaciones que imponen nuevas geografías centralizadoras» (Sassen, 2004: 126). Necesitamos de una teoría y práctica del currículo que re-ecuacione sus propias territorialidades, profundamente consciente de que un nuevo orden y contra-orden debe ser contemplado desde el nuevo ámbito de las relaciones de poder. Como Foucault (1994) argumentó, no están de un lado los discursos de poder y del otro los discursos que se oponen a los discursos de poder. Los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de poder.

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epistemológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. Las reformas inciden en la forma y no en los contenidos. Tales visiones peregrinas vuelven casi imposible tener una educación y un currículum al margen y más allá de un determinado cuadro, preso de las cuestiones relacionadas con los estándares, clasificaciones, objetivos y la ortodoxia disciplinar. Se vuelve peligroso, de hecho, que no exista escolaridad sin esos cuadros que se convierten en los gaseoductos de las desigualdades. Objetivos, clasificaciones (violando la semántica de la evaluación), disciplinas, manuales, son la lengua oficial del currículo. Adaptando el análisis de Bourdieu (2001), el campo del currículo posee una determinada lengua oficial que ha sido impuesta a

toda la población como una única lengua legítima. Esa lengua está producida y mantenida no solo por autores que han sido capaces de reivindicar su autoridad para escribir, sino también por las fuerzas curriculares dominantes que codifican y ratifican, y por los docentes, cuya tarea es enseñarla y promover una escolarización basada, precisamente, en *ese lenguaje*.

Nuestra tarea es, pues, pensar la educación, en general, y el currículo en particular, desde un punto de vista diametralmente opuesto. Como señala Latour (2006), no existe crimen mayor que el de enfrentar tus desafíos intelectuales con las herramientas del pasado. Tenemos que lidiar con las cuestiones de interés y no con cuestiones de hecho, porque la realidad no está apenas definida por cuestiones de hecho. Por otra parte, Latour argumenta que las cuestiones de hecho no son el fin de todo lo que nos da la experiencia; son enormemente parciales y, por decirlo así, deben ser contempladas como versiones controvertidas y asuntos políticos de interés. La visión de la defensa dogmática de una escuela promotora del disciplinamiento frenético y de los ritmos acéfalos de clasificación, de compartimentación, dirigida por dinámicas espurias y rendida a los resultados segregados es, apoyándome de Latour, una cuestión de hecho del currículo.

Básicamente, la gran cuestión *latouriana* (una de ellas, por lo menos) es si es posible encontrar otra herramienta descriptiva poderosa que aborde las cuestiones de interés, las cuestiones que permitan producir nuevos lenguajes, nuevas palabras de orden (Deleuze y Guattari, 1987). En este sentido, y apropiándome del razonamiento de Deleuze y Guattari, la desterritorialización ha de ser el nuevo lema de la teoría curricular contemporánea, algo que hemos reivindicado constantemente (Paraskeva, 2006a; 2006b; 2007; 2008). Esta tarea no es una utopía. La estabilidad, la sobrecualificación de un concepto semejante, está profundamente relacionada con el enfoque que entiende la teoría y la práctica curricular, en razón de lo que Latour (2006) llama la sociología de la movilidad; es decir, es mucho más importante entender las políticas y las prácticas curriculares, teniendo en cuenta que lo social no está bloqueado por una concepción estática de la sociedad, sino que emerge de las asociaciones movibles entre las cosas.

En esencia, una teoría del currículum desterritorializada implica simultáneamente un compromiso de lucha por una plataforma de investigación diferente, que empuje la investigación por un camino particular, un «nivel de inestabilidad y no estabilidad, generando conceptos también, en sí, inestables» (O'Brien y Penna, 1999: 106); al hacerlo, una teoría curricular desterritorializada se vuelve cada vez más una teoría *itinerante*, una teoría de los no-espacios (Augé, 2003). Said (2005) destaca que «cuando una experiencia humana es registrada por primera vez, y se le otorga, inmediatamente, una formulación teórica, su fuerza proveniría del hecho de que está directamente ligada a circunstancias históricas reales, que es un resultado orgánico de esas circunstancias». Las versiones subsecuentes

de dicha teoría no pueden reproducir su poder original, ya que la situación cambió, la teoría se degrada, se deteriora, se domestica y se transforma en una especie de sustituto de la misma cosa. Su propósito inicial (el cambio político) ha sido subvertido.

En esencia, Said (2005) desafía la forma en la que viajan las teorías por momentos o situaciones distintas, perdiendo en el proceso parte de su poder original y de su rebelión. Necesitamos de una amplia miriada de formas de construir una postura teórica desterritorializada del currículum, forzando y empujando a la investigación curricular a lidiar con múltiples marcos inestables dentro de una amplia e intrincada onda epistemológica múltiple. Y aunque sea verdad que estemos frente a la presencia de una edificación teórica itinerante que intenta superar las formulaciones teóricas anteriores, también es necesario que esta posición itinerante sea vista como transgresora. Justamente, como señala Said (2005: 41), se puede afirmar que la finalidad del teórico del currículum «es viajar, ir más allá de los límites, mover y quedarse en una especie de exilio permanente». Una teoría de los no-lugares y de los no-tiempos es, en esencia, una teoría de todos los lugares y de todos los tiempos. El teórico curricular es, como Jin (2008) afirma, un inmigrante (migrante) constante. Reivindicamos aquí un enfoque epistemológico atípico, que sea capaz de deconstruir las imágenes del pensamiento. Tal enfoque ha de promover, naturalmente, como diría Merleau-Ponty (1973), creaciones voluntarias e involuntarias. Es más, el trabajador del currículo debe ser visto como un «autor (*qui auget*), una persona que aumenta, o que perfecciona el acto (de facto), pues cada creación es siempre una co-creación y cada autor es un co-autor» (Agamben, 2005: 76). El teórico de la educación y del currículo debe ser visto como un paria epistemológico, desafiante y desafiado por un camino teórico que es inexacto además de riguroso (Deleuze, 1990b). Tal teórico itinerante [...] muestra una constante falta de equilibrio, y es siempre un extraño en su propia lengua; es un teórico *Esquizo-itinerante* profundamente consciente de las multiplicidades de líneas, no-espacios y devenires dinámicos (Deleuze, 1990b); es un teórico que, por ejemplo, «explica la crisis y no deja que la crisis le explique, explica el caos sin dejar que el caos lo explique».

Tal curso teórico viene definido por una línea de fuga ininterrumpida, un conjunto de procesos Pollockianos.² [...] Esta teoría curricular itinerante es un himno contra la indignidad de hablar por el otro (Deleuze, 1990b). Es mucho más que un mero enfoque ecléctico y es una teoría profundamente a-disciplinar. Al final, como Popkewitz (2001: 241) reivindica, «los desafíos sobre el conocimiento no son apenas sobre el conocimiento académico, sino sobre todo sobre las normas cultu-

2 El autor hace referencia a los cuadros de Jackson Pollock (1912-1956), pintor del expresionismo abstracto norteamericano (n. del ed.).

rales del progreso y del cambio social que son parte de la política de la vida contemporánea».

Este enfoque itinerante permite un espacio poderoso para un diálogo curricular global o para un conjunto de diálogos atentos a los globalismos (Sousa Santos, 2008), profundamente consciente de las multiplicidades de las esferas públicas y contra-públicas subalternas (Fraser, 1997), profundamente atenta a la producción de *localidades* (Hardt y Negri, 1990) y a los particularismos militantes (Harvey, 1998), comprometida con la (des)construcción de los siempre nuevos cosmopolitismos (Popkewitz, 2007), de los cosmopolitismos insurgentes (Sousa Santos, 2008), consciente de la disputa entre «globalizar algunos – localizar el resto» (Bauman, 2004) y enormemente consciente del peligro de la hegemonía de la lengua inglesa (Macedo, 2003).

[...] La teoría curricular itinerante es una «falta de respeto deliberado del canon, una lucha contra la ortodoxia epistemológica» (Sousa Santos, 2005: xxv) que intenta «colocar el conocimiento científico cara a cara con el conocimiento no-científico, con conocimientos explícitamente locales, saberes fundamentados de la experiencia de los activistas de los movimientos sociales estudiados por los científicos sociales» (Sousa Santos, 2005: xxv). La teoría curricular itinerante es un ejercicio de «ciudadanía y solidaridad» (Sousa Santos 2005: xxiv) y, por encima de todo, un acto de justicia social y cognitiva. Como diría Zizek (2006), la mejor manera de entender cómo una realidad puede explotar (dentro de lo real) es alterar lo real.

La tarea se encuentra en luchar por una pedagogía del conocimiento indígena que ha de ser vista como una lucha por una *onto-episteme* global, que comprenda el *interface* ontológico y epistemológico como formas de conocimiento indígena, como el conocimiento de sentido local, pero estrechamente relacionado con el escenario global. [...] La Teoría Curricular Itinerante (TCI) tiene como objetivo, en la línea de lo que defiende Sousa Santos, «una teoría, una epistemología general de la imposibilidad de una teoría y epistemología general». Esta postura itinerante está profundamente implicada en un compromiso de una copresencia radical. Es no-abisal ya que desafía el culto occidental moderno por el pensamiento abisal, pero también intenta diluir el vacío ficcional entre las líneas/las divisiones. En este contexto, una TCI es un acto de resistencia, también a un nivel metafísico. Es decir, la lucha contra el pensamiento moderno occidental abisal no es una cuestión de políticas, una *policy matter*. Va mucho más allá: es una cuestión existencial y espiritual. Es una lucha contra el modelo cartesiano occidental, lucha que no puede significar la substitución de un modelo cartesiano por otro con *toques cartesianos*. Su objetivo pasa por darle la extrema unción, y prepara sus restos (mortales) en un funeral digno. El objetivo no es cambiar el lenguaje y los conceptos, a pesar de que ello sea una cuestión crucial.

No creo que sea necesario mencionar que, para tantos liberales, las diferencias epistemológicas son terriblemente inconvenientes. Una especie de capitalismo humanizado, temperado con formas extravagantes de multiculturalismo y salpicadas con conceptos tan prostituidos como *accountability*, *meritocracia*, *eficiencia*, *eficacia*, *medida*, *evaluación*, que les son tan queridos. [...] Es decir, percibimos que el poder se ejerce cuando estos conceptos barren el vocabulario educacional de los profesores, dando lugar a otros conceptos nuevos. [...] Como recuerda Dwayne Huebner, «muchos educadores no son personas magnánimas, ni están abiertos a diversas formas de pensamiento, ni a una crítica significativa. Bienvenidos al club» (Huebner, 2005: 1).

[...] La TCIU va al encuentro del desafío propuesto por Sousa Santos (2006: xi) sobre la necesidad de una nueva teoría crítica, una nueva praxis emancipadora que necesita ser descolonizada también. Tal como destaca Sousa Santos, «contrariamente a lo precedente, esta nueva teoría y práctica(s) debe partir de la premisa de que la diversidad epistemológica del mundo es inmensa, como su diversidad cultural y que el reconocimiento de tal diversidad debe estar en el centro de la resistencia global contra el capitalismo y las formas alternativas de sociabilidad» (Sousa Santos, 2006: xi).

La TCI ha de crear un camino itinerante, y hacerlo frente a indeseables agujeros negros, aunque inevitables y necesarios (Deleuze y Guattari, 1987). La TCI ve el conflicto con esos agujeros como una reconstrucción de un conjunto de procesos hacia un plano creativo [...] respetando una determinada itinerancia. El teórico itinerante comprende la estructura y los flujos de una formación social dada. Su itinerancia le permite comprender el porqué de la imposición, certificación y legitimación de la de/re/codificación de determinadas metamorfosis, así como el eclipse de tantas otras. O sea, la TCI lee los códigos que estructuran cada formación social y alimentan el nexo opresores-oprimidos. Esto es crucial, una vez que permite dominar los complejos procesos axiomáticos de determinados códigos en el seno de la sociedad capitalista, desde la esclavitud en 1.400 hasta las construcciones de esclavitud actuales como flujos de/re/codificación de una economía y cultura bombardeada por una epidemia de exceso de producción (Marx y Engels, 2012).

La TCI es una afirmación contra las formas multiculturalistas dominantes que son Eurocéntricas, «una expresión privilegiada de la lógica cultural del capitalismo nacional o global, descriptiva, apolítica, ocultadora de las relaciones de poder, explotación, desigualdad y exclusión» (Sousa Santos, 2007: xxiii-xxiv) que están para legitimar una monocultura del conocimiento científico que necesita ser derrotada o sustituida por una ecología de los saberes (Sousa Santos, 2014). La TCI desafía la colonialidad del poder, el ser, el conocimiento y el trabajo (Quijano, 2000; Mignolo, 2013; 2012; Grosfoguel, 2007). La TCI exige un teórico consciente de que la «política de la diversidad cultural y la ininteligibilidad mutua necesita de un procedimiento complejo de traducción recíproca y horizontal en lugar de una teoría general» (Sousa Santos, 2007: xxvi) [...].

Las perspectivas contra-dominantes occidentales son cruciales en la lucha por la justicia social y cognitiva, pero no es suficiente. Tal como Sandra Corazza (2002: 131) argumenta, «tenemos que comenzar a considerar seriamente una verdadera teoría del pensamiento curricular»; esta *verdadera* teoría debe abrir el canon occidental del conocimiento y debe responder a las necesidades de una nueva configuración epistemológica. Esta senda de luchas beligerantes –contra la perspectiva dominante occidental en el seno de la propia plataforma epistemológica occidental contra-dominante- ha de substituir la llamada mono-cultura del conocimiento científico por una ecología de los saberes. Tal ecología de saberes es «una invitación para la promoción de diálogos no relativistas entre saberes, defendiendo la igualdad de oportunidades para los diferentes tipos de conocimientos implicados en las disputas epistemológicas cada vez más amplias, destinadas tanto a maximizar sus contribuciones para construir una sociedad más democrática y más justa descolonizando el conocimiento y el poder» (Sousa Santos, 2007: xx).

La TCI reivindica una producción ininterrumpida de una epistemología de la liberación, en el mejor sentido promulgado por Sousa Santos, rechazando la perversidad de la práctica colonial de dominación basada en «una relación óptica del Ser» (Dussel, 1995: 44-45; Dussel, 2013), que funcione apoyándose en una verdadera filosofía de la liberación que intente «formular una metafísica y no una ontología exigida por la praxis revolucionaria y la *poiesis*³ tecnológica contra las formaciones sociales periféricas». (Dussel, 1995: 15). Dicho de otra forma, la TCI se alinea conscientemente con la necesidad de una epistemología de la liberación que exija la liberación de la propia epistemología. Advierte también de la necesidad de desafiar cualquier forma de *indigenidad* (*indigenismo*) o de *romantización* de las culturas y saberes indígenas, sin encumbrarse en cualquier esqueleto dicotómico de *Oeste-Resto*. De hecho, desafía las formas funcionalistas. Su dinámica itinerante coloca y empuja al teórico de una manera multi-direccional.

Es más, la TCI confronta y plantea una pregunta permanentemente inestable: «¿qué es el pensar?» La TCI nos obliga a reflexionar a la luz del futuro, así como a cuestionar cómo podemos *nosotros* realmente afirmar que sabemos las cosas que decimos que sabemos si *nosotros* no estamos preparados específicamente para *pensar lo impensable* -para ir más allá de lo impensable y dominar así lo infinito- o, por decirlo de otra manera, lo finito de lo infinito *versus* lo infinito de lo finito. La TCI es ser (o no ser) radicalmente impensables. La TCI es una metamorfosis de lo que piensa, entre el pensamiento, el no-pensamiento y lo des-pensado, pero fundamentalmente sobre la temeridad de la colonización del no/des-pensamiento en el seno del pensamiento. La Teoría Curricular Itinerante intenta entender cuán grande

3 *Poiesis*, término griego que significa creación o proceso creativo (n. del ed.).

es lo infinito, lo infinito del pensamiento y de la acción. Si alguien desafía el infinito «vamos allí porque el caos es el caos, porque está en el caos». Lo importante es comprender que la TCI implica una comprensión del caos como cotidiano, como público, como un *punctum*⁴ (Barthes, 1982) en el seno de puro lujo de la inmanencia. En tal multitud de territorios, la TCI debe ser entendida como *poiesis*. Actúa en el plano de la inmanencia. Al ser la inmanencia *una vida*, la TCI es *una vida*, un modo de vivir y de pensar. ¿Una vida marcada por la *poiesis* o la revolución? Sí, *por favor*, de una forma completamente Žižekiana. La TCI es una *poiesis* que lanza al sujeto de una forma itinerante contra el infinito de la representación para asir la totalidad (no una hegemonía) de la real(idad) y de lo dado, lindando, así, con lo trascendente. Siendo más que una *poiesis*, que una mera *metateoría* (y no porque es menos teórica), su posición itinerante simboliza una *nomadografía* trascendente, que no es trascendental [...].

La TCI es una clara advertencia en la lucha contra los epistemicidios curriculares, comprometiéndose plenamente en la compleja lucha por la justicia social y cognitiva. Esta lucha es también una cuestión de justicia intergeneracional. La TCI no pretende agrandar a todos. No puede. A pesar de los llamamientos a una conversación en co-presencia radical para realizar la justicia, como han propuesto Sousa Santos (2014) y Pinar (2004), no se pretende aquí un *diálogo intercultural*. En realidad, se trata de cuestionar el culto a la conversación inter-cultural (*cross-cultural*).

La TCI contempla esta *lucha colectiva por el conocimiento* como una lucha que ha de ir mucho más allá de la plataforma epistemológica occidental. Todos nos apoyamos en los hombros de otros. Giroux (2011) desarrolla una teoría y pedagogía crítica como un lenguaje de crítica o de esperanza y posibilidad en el que «aborda el potencial democrático de captar cómo la experiencia, el conocimiento y el poder moldea el aula en contextos diferentes y a menudo desiguales» (Giroux, 2011: 5). Giroux ofrece un campo fundamental que se puede explorar en la lucha contra los epistemicidios. La TCI es una clara llamada contra la precariedad de cualquier posición teórica osificada y fija.

Nota final

Para concluir, el campo del currículum no puede ser separado de la compleja crisis que atraviesa la plataforma hegemónica eurocéntrica occidental. Como sugiere Harvey (2015), los propios mecanismos invocados para resolver *la crisis*

4 *Punctum* es un concepto acuñado por R. Barthes (1982) para indicar el azar que despunta en una foto. Barthes oponía *punctum* a *studium*; este último señala el contenido de la foto, su historia y su contexto (n. del ed.).

son, en sí, los promotores de la crisis misma. En una conversación que mantuve con Noam Chomsky el pasado otoño de 2014, Chomsky describió la sociedad humana de la siguiente manera: «si personas de otros planetas llegasen a la Tierra, verían claramente un montón de cuerpos torpes y desconchados en confrontación, sin un nexo común, unos contra los otros, hacia el exterminio total». De cierta forma, lo mismo podría ser dicho del campo del currículo, como Dwayne Huebner anunció y denunció con tanta precisión hace más de cuatro décadas, antes de cerrar la puerta y cambiarse a los estudios teológicos. Visto desde fuera nos parecemos más a un espacio empeñado en la confrontación desproporcionada y permanente –la mayoría de las veces de forma irreversible– los unos contra los otros rumbo hacia el *suicidio curricular* (curriculicidio). Desde una mirada lejana, e igual que el planeta, el currículo más parece un conjunto de interacciones disfuncionales, sucias y crueles que asombra al más distraído. [...] En este contexto, lo que necesitamos es un compromiso de *ya es suficiente* (*enough is enough commitment*) a partir de la matriz del sur global o del medio semi-periférico norte global, que desafíe la sumisión epistemológica que fertiliza la destrucción de los valores y formas de ver el mundo indígena, plantando cara abiertamente a la *teoricidio* [o suicidio] en el que están involucrados.

Mucho se ha dicho sobre la internacionalización y globalización del campo del currículo, y mucho se ha dicho sobre los circuitos de producción cultural controlados por determinadas estructuras occidentales eurocéntricas. No obstante, lo que necesitamos, a medida que el campo abrace una *determinada* trayectoria global, es asir la oportunidad de contemplar esta tercera fase hegemónica del neoliberalismo (Arrighi, 2005) como una oportunidad para establecer otros aparatos epistemológicos en lugar del actual –como *cipayos* de un terrateniente mundial–, sobre todo porque es realmente imposible que alguien se sitúe desde fuera y contemple de modo arrogante la matriz en la que estamos, como si ese punto de vista fuera posible. A medida en que el campo del currículo es absorbido por la globalización, su estado más allá de la plataforma eurocéntrica occidental no puede operar como un puesto de gasolina del norte-global. No existe globalización del currículo con sumisión. Lo que tendríamos sería una (re) (neo) –colonización curricular.

Ha llegado la hora, en mi opinión, de que el campo curricular en algunos países que no son exactamente el *norte global*,⁵ como tantos otros ya lo han hecho, se unan a la lucha contra el yugo del *eurocentrismo occidental* desarrollando la crítica implacable a todos los dispositivos epistemológicos existentes.

5 El autor se refiere a Portugal y España, por ejemplo.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *The state of exception*. Chicago: University of Chicago.
- Arrighi, G. (2005). *The Long Twentieth Century. Money, Power and the Origins of Our Times*. London: Verso.
- Augé, M. (2003). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papiрус.
- Barthes, Roland (1982). *La cámara lúcida. Notas sobre la Fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bauman, Z. (2004). *Globalization: The human consequences*. London: Blackwell.
- Bourdieu, P. (2001). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corazza, S.M. (2002). Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. *Educação e Realidade*, 27 (2), 131 – 142.
- Deleuze, G. (1990a). *The logic of sense*. New York: Columbia University Press.
- (1990b). *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dussel, E. (1995). *Philosophy of Liberation*. Oregon: Wipf & Stock.
- (2013) *Ethics of Liberation. In the Age of Globalization and Exclusion*. Durham: Duke University Press.
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade I—A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Fraser, N. (1997). *Justice interrupts: Critical reflections on the 'postcolonialist' condition*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2011). *Zombie Politics in the Age of Casino Capitalism*. New York: Peter Lang.
- Grosfoguel, R. (2007). The Epistemic Decolonial Turn: Beyond Political Economy Paradigms. *Cultural Studies* 21 (2-3), 211-23.
- Hardt, M. y Negri, T. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hartley, D. (1977). *Re-schooling society*. Washington: Falmer Press.
- Harvey, D. (2015). *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. London: Profile Books.
- (1998). What's green and makes the environment go round? En Jameson y Miyoshi (eds.), *The cultures of globalization: Post-contemporary interventions*. Durham, NC: Duke University Press, 327–355.
- Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. En Macdonald y Leeper (eds.), *Language and meaning*. Washington: ASCD.
- (2005). E-Mail correspondence.

- Latour, B. (2006). O poder da crítica. *Discursos: Cuadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.
- Macdonald, J. (1967). An example of disciplined curriculum thinking. *Theory into Practice*, 6 (4), 166–171.
- Macedo, D. et al. (2003). *The Hegemony of the English Language*. Boulder: Paradigm.
- Marx, K. y Engels, F. (2012). *The Communist Manifesto*. New York: Verso.
- Merleau-Ponty, M. (1973). *The prose of the world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- (2013) Introduction. Coloniality of Power and Decolonial Thinking. En Mignolo y Escobar (eds.), *Globalization and the Decolonial Option*. New York: Routledge.
- Paraskeva, J. (2006a). Desterritorializar a teoria curricular. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 2 (1).
- (2006b). Desterritorializar a teoria curricular. En Paraskeva (ed.), *Currículo e multiculturalismo*. Lisboa: Pedago, 169–204.
- (2007). *Continuidades e descontinuidades e silêncios: Por uma desterritorialização da teoria curricular*. Caxambu, Brazil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
- (2008). Por uma teoria curricular itinerante. En Paraskeva (ed.), *Discursos curriculares contemporaneos*. Lisboa: Edições Pedago, 7-21.
- (2011). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave.
- (2015). *Curriculum Epistemicides: Towards and Alternative Thinking of Alternatives*. New York: Routledge.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence and Earlbaum Associates.
- Pokwewitz, T. (2001). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. En R.G. McInnis (ed.), *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology*. Westport, CT: Praeger, 241-266.
- (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society, by making the child*. New York: Taylor and Francis.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, 6 (2), 342 – 386.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces*. New York: Peter Lang.
- Said, E. (2005). Reconsiderando a teoria itinerante. En M. Sanches (ed.), *Deslocalizar a Europa: Antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia, 25-42.
- Sassen, S. (2004). Space and power. En N. Gane (ed.), *The future of social theory*. London: Continuum, 125-142.

- Sousa Santos, B. (2005). *Democratizing democracy: Beyond the liberal Democratic canon*. London: Verso.
- (2006). *The Rise of the Left the World Social Forum and Beyond*. New York: Zed Books.
 - (2007). *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.
 - (2008). Globalizations. *Theory, Culture and Society*, 23, 393–399.
 - (2014). *Epistemologies from the South*. Boulder: Paradigm.
- Zizek, S. (2006). *Bem-Vindo ao deserto do real*. Lisboa: Relógio D'Água.

AUTORES

José Félix Angulo Rasco es Catedrático de Universidad, profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, y desempeña su actividad docente en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es también profesor visitante de la Universidad Pontificia de Valparaíso (Chile). Ha recibido diferentes premios nacionales de investigación. Sus líneas de indagación son: epistemología, política de la educación, cultura digital, implicaciones de la paleoantropología y la neurociencia en la educación. La mayoría de sus publicaciones se pueden encontrar en las plataformas: Academia.edu Research.Gate. (Consultar <<http://uca-es.academia.edu/JF%C3%89LIXANGULORASCO>> y <https://www.researchgate.net/profile/Felix_Angulo>).

César Bernal Bravo es Profesor Titular del área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Especialista en medios digitales para el desarrollo profesional e innovación educativa.

Guadalupe Calvo García es Maestra de Educación Especial y Psicopedagoga, cuenta con un Máster en Género, Identidad y Ciudadanía, y es Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Cádiz. En dicha Universidad ha trabajado desde 2003, en una primera etapa en la Dirección General de Acción Social y Solidaria, y desde 2009 como PDI en el Departamento de Didáctica. Su principal línea de investigación se refiere a las desigualdades vinculadas a la diversidad de género.

Cristina Goenechea Permisán es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Navarra y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad es Profesora del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Ha investigado principalmente en el campo de la educación intercultural, destacando en concreto los siguientes temas: necesidades educativas de los alumnos inmigrantes, actitudes hacia la diversidad cultural, aulas lingüísticas, formación del profesorado y detección de buenas prácticas educativas interculturales. Es coautora de 4 libros y 14 artículos en revistas de prestigio. Además, ha participado con diversas comunicaciones y ponencias en más de cuarenta congresos, seminarios y cursos de verano nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones relacionadas con la educación intercultural destacan dos libros: *Educación Intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*, escrito junto a José A. García Fernández (Wolters Kluwer, 2009) y *Educación para una ciudadanía intercultural*, escrito junto a Rafael Jiménez Gámez (Síntesis, 2014).

Mónica María López Gil es Doctora por la Universidad de Cádiz, PDI del Departamento de Didáctica de Universidad de Cádiz y miembro del Grupo de Investigación LACE (HUM-109).

Miguel López Melero es Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (España). Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Autor de numerosos trabajos de investigación y de publicaciones en libros y artículos relacionados con la educación inclusiva y la cultura de la diversidad. Sus investigaciones se centran en el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento en las personas cognitivamente diferentes, en las condiciones que debe reunir la escuela para ser inclusiva, en la formación del profesorado en la cultura de la diversidad y en construcción de comunidades de convivencia y aprendizaje. Entre sus publicaciones merecen mención: *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. (1999) *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores* (2003), *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula por proyectos de investigación* (2004). En la actualidad es director del Grupo de Consolidado de Investigación HUM-246: *Cultura de la Diversidad y Escuela* y director del Proyecto Roma. Ha recibido varios premios a su labor docente e investigadora como el recibido en 2005: Premio Internacional a la Discapacidad.

Iulia Mancila Mancila es Licenciada en Psicopedagogía, Diploma de Estudios Avanzados en Política Educativa por la *Universidad de Málaga* y Máster: *European Counsellor for Multicultural Affairs* por *The Padagogische Hochschule Linz* (Austria) y Universidad de Málaga. (España). Es investigadora del Grupo HUM-246, *Cultura de la diversidad y escuela* de la Junta de Andalucía desde 2002. Ha participado en varios proyectos de investigación nacionales e internacionales en temáticas relacionadas con educación inclusiva, enfoques críticos de la educación intercultural, la segunda generación de inmigrantes, la formación del profesorado, los estudios del currículum en la diversidad y la metodología cualitativa.

María Jesús Márquez García es Profesora Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid en el área de Didáctica y Organización Escolar. Una de las líneas principales de trabajo es la de minorías étnicas y culturales e inclusión social y educativa e investigación biográfica-narrativa. Otra línea de investigación que desarrolla es la identidad del profesorado y educación democrática. Pertenece al Grupo de Investigación *Profesorado, cultura e institución educativa* de la Universidad de Málaga.

Daniela Padua Arcos es Profesora Doctora en Educación jubilada. Actualmente pertenece al Grupo de Investigación *Profesorado, cultura e institución educativa* de la Universidad de Málaga. Desarrolla líneas de investigación sobre género, inclusión social y educativa, identidad del profesorado y educación democrática e investigación biográfica-narrativa, habiendo dirigido algunas tesis que desarrollan estas temáticas. Ha participado y participa en proyectos I+D+I sobre esta temática.

João Paraskewa es director del Departamento de *Education Leadership* y director del programa de doctorado en *Education Leadership and Policy* de la *University of Massachusetts Dartmouth* (USA). Nacido en Maputo, Mozambique, se graduó en Humanidades (Griego Antiguo, Latín y Portugués), Master en Educación y Doctor en *Curriculum Studies*. Ha sido profesor de la *Universidade do Minho*, *Honorary Fellow* en la Universidad de Wisconsin, Madison, y Profesor Visitante en la Universidad de La Coruña, en la Universidad Federal de Pelotas (Brasil), en la Universidad de Florencia (Italia) y en la *Miami University* (Ohio). Sus intereses de investigación son profundamente interdisciplinarios y centrados en la relación entre política social, educación y currículum, desde el enfoque de la dinámica de producción ideológica. Ha escrito abundantemente sobre la relación entre economía, cultura y poder en educación sobre los marcos epistemológicos no-occidentales, intentando comprender el impacto de la globalización neoliberal en la esfera pública. Entre sus publicaciones destacan *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave, publicado en 2011, y *Curriculum Epistemicides: Towards and Alternative Thinking of Alternatives*. New York: Routledge.

Marina Picazo Gutiérrez es violinista y Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Cádiz, donde es profesora del Departamento de Didáctica. Ha participado en proyectos de investigación tanto dentro del ámbito regional como nacional. Sus líneas de investigación se centran en el género, la música y la educación.

M.ª Carmen Puertas Velarde es Maestra de Educación Infantil con plaza definitiva en un centro público del poniente almeriense, que desarrolla el programa de educación compensatoria, con un alto porcentaje de alumnado inmigrante. Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el aula para el Desarrollo Profesional Docente. Participante proyectos de investigación e innovación educativa sobre atención a la diversidad cultural.

Silvia Redon Pantoja es Profesora Titular a jornada completa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Educación por la Universidad de Cádiz (España). Magíster en Educación, otorgado por la Universidad Católica de Salta (Argentina). Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Infantil otorgado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomada en Responsabilidad Social y Desarrollo personal. Ha participado en 12 proyectos adjudicados de concurso público posteriores al año 2006, entre los que destacan tres proyectos Nacionales del Consejo de Ciencia y Tecnología en Chile-FONDECYT en el tema de ciudadanía, democracia y abandono escolar. Ha publicado en revistas como *Education policy analysis archives*, Estudios

Pedagógicos o *The Curriculum Journal*; junto a ello, ha publicado recientemente un trabajo titulado *Voices of the Curriculum to the south of Latin America: The subject, the history and the politics*, en el libro titulado *The curriculum. Decanonizing the field*. Peter Lang. New York.

Antonia Rodríguez Fernández es Profesora Titular del área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Especialista en Educación Infantil y Desarrollo Profesional Docente.

Caterí Soler García es Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Licenciada en Psicopedagogía, Doctora por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar por la Universidad de Málaga, Diploma de Estudios Avanzados en Política Educativa por la Universidad de Málaga, Máster *European Counsellor for Multicultural Affairs* por *The Padagogische Hochschule Linz* (Austria) y Universidad de Málaga. (España) y Experta universitaria en Autismo y Trastornos del Desarrollo. Investigadora del Grupo HUM-246 *Cultura de la diversidad y escuela* de la Junta de Andalucía, desde 2003. Ha participado en varios proyectos de investigación nacionales e internacionales en temáticas relacionadas con educación inclusiva, espectro autista, formación del profesorado, Cultura de la diversidad y metodología de investigación cualitativa.

Rosa Vázquez Recio es Profesora Doctora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, con docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Ha participado como investigadora principal en proyectos de investigación de ámbito regional, nacional e internacional. Sus líneas de investigación están centradas en la dirección escolar, las escuelas rurales, el género y la educación, el plagio académico y la etnografía escolar. Es miembro-colaborador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Actualmente es directora del Grupo de Investigación L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) de la Universidad de Cádiz.

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.^a edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014: 65).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

Referencias bibliográficas: Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

Algunos ejemplos:

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, éste se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:⁶ definición del problema.

2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

2.5) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

2.6) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.7) Sobre los artículos publicados

La AUFOP no abonará cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.8) Sobre el copyright

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):
DIRECCIÓN:
CALLE/PLAZA: NÚMERO:
CIUDAD: PROVINCIA:
PAÍS: CÓDIGO POSTAL:
TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN:

CÓDIGO BIC o SWIFT:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

PRECIOS PARA 2016

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1463645990.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco •
50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <reifop@gmail.com>.

FIRMADO

- 11 **EDITORIAL** *La escuela pública: su importancia y su sentido*
CONSEJO DE REDACCIÓN

TEMA MONOGRÁFICO

LA ESCUELA PÚBLICA: SU IMPORTANCIA Y SU SENTIDO

COORDINADOR: J. FÉLIX ANGULO RASCO

- 17 *Lo Público y lo Privado en Educación*
J. FÉLIX ANGULO RASCO
- 25 *Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía*
SILVIA REDON
- 37 *La justicias de la Escuela Pública*
J. FÉLIX ANGULO RASCO
- 49 *Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo*
MIGUEL LÓPEZ MELERO, IULIA MANCILA Y CATERÍ SOLE GARCÍA
- 57 *El valor de lo público en educación infantil*
ANTONIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ Y M.ª CARMEN PUERTAS VELARDE
- 67 *Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión*
ROSA VÁZQUEZ RECIO
- 81 *La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo*
GUADALUPE CALVO GARCÍA Y MARINA PICAZO GUTIÉRREZ
- 91 *Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido*
MARÍA JESÚS MÁRQUEZ Y DANIELA PADUA
- 103 *La cultura digital en la escuela pública*
MÓNICA MARÍA LÓPEZ GIL Y CÉSAR BERNAL BRAVO
- 111 *La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles*
CRISTINA GOENECHEA
- 121 *Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante*
JOÃO PARASKEWA
- 135 **AUTORES**
- 141 **NORMAS DE FUNCIONAMIENTO**

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO (AUFOP)
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDRO CERBUNA, 12 · E-50071 ZARAGOZA (SPAIN)
WWW.AUFOP.COM

EDITOR: JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
(EMIPAL@UNIZAR.ES)



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



diseño gráfico: www.josepalomero.com

