

La escuela incluida en el territorio

La transformación educativa

desde la participación ciudadana

Auxiliadora Sales y Odet Moliner (editoras), Barcelona, Octaedro, 2020

Gunther Dietz*

La escuela, tal como la conocíamos en diferentes partes del mundo hasta hace unos meses, es sin duda una de las instituciones más afectadas por la pandemia global de COVID-19 por su cierre obligado y repentino, un cierre que para niñas, niños y adolescentes en distintos contextos locales ha significado una “deserción escolar al revés”: no son las y los estudiantes quienes han desertado, sino que ha sido la misma institución escolar la que de facto ha desertado de sus estudiantes. Las clases remotas o virtuales han implicado una desterritorialización aún mayor de las actividades escolares, actividades que de por sí ya antes de la pandemia carecían de una dimensión de arraigo territorial.

En este contexto en el que estamos recién vislumbrando un nuevo tipo de escuela futura, una “escuela entre pandemias”, que oscilará necesariamente entre momentos remotos y momentos presenciales, entre clases áulicas y aprendizajes “hogareños” o comunitarios, nos encontramos con un pequeño gran libro, publicado precisamente en marzo de 2020, el mes del cierre global de escuelas, que reivindica y pone en práctica una escuela de nuevo cuño, una “escuela incluida en el territorio”.

Esta publicación, editada por Auxiliadora Sales Ciges y Odet Moliner García, profesoras de la Universidad Jaume I de Castellón (Comunidad Valenciana, España), se propone “dar a conocer las estrategias de participación ciudadana desarrolladas en centros escolares con un enfoque educativo intercultural inclusivo” (p. 9). Para ello se conjugan, a través de estudios de caso y ejemplos concretos, por lo menos cuatro características que —desde mi punto de vista— deberá reunir una escuela pertinente en el futuro que nos espera:

1. su carácter de “escuela incluida”, que no centra la labor de inclusión en el/la estudiante “otra/o” a incluir, sino que se refiere a la institución escolar en su conjunto como una entidad que incluye y que, a la vez, es incluida en la sociedad que pretende atender;
2. su inclusión “en el territorio”, que le permitirá vincularse estrechamente con las y los actores locales, de cuyos contextos, vecindades y hogares proviene su estudiantado;

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60855>

* Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Doctor en Antropología. CE: gdietz@uv.mx

3. su definición como “espacio de participación ciudadana”, una ciudadanía que se aprende, pone a prueba y experimenta desde dentro de la escuela hacia fuera, volviendo así a la propia institución escolar como un mecanismo de ciudadanización; y
4. la misión explícita de la escuela como un mecanismo de transformación, tanto de los procesos pedagógicos internos como de las realidades sociales externas que atiende.

En su apartado introductorio, Auxiliadora Sales y Odet Moliner delimitan así su noción de “escuela incluida”:

La novedad del tema reside en la definición del propio concepto de *escuela incluida*, que nos lleva a entender la institución escolar como un agente fundamental de mejora social y educativa para su entorno. Concebimos la escuela como dinamizadora de la lucha contra la desigualdad y facilitadora de oportunidades de empoderamiento personal y vinculación social. Los ejes que la definen son la inclusión, la interculturalidad, la democratización y la territorialización como principios para la construcción de un modelo educativo transformador desde la participación ciudadana (p. 10).

Con estas características de inclusión, territorialización, participación ciudadana y transformación como ejes definitorios de una “escuela incluida en el territorio”, el libro nos presenta un rico abanico de experiencias prácticas, llevadas a cabo en centros escolares de educación básica obligatoria de las regiones (comunidades autónomas) españolas de Murcia, Euskadi, Madrid y Valencia, acompañados por equipos de investigación interdisciplinarios de la Universidad Jaume I, de la Universidad del País Vasco, de la Universidad de Murcia y de la Universidad Pública de Navarra. Las experiencias de investigación y transformación aquí relatadas y analizadas responden a las siguientes preguntas-guía iniciales: “¿de qué manera puede la escuela vincularse a su territorio y convertirse en agente de cambio? y ¿qué estrategias participativas favorecen la formación de una ciudadanía crítica y activa que asume el reto de la diversidad desde la equidad?” (p. 10).

A lo largo de siete capítulos, las y los autores logran exitosamente rehuir de un formato de “manual” o “recetario” y optan siempre por la presentación muy transparente y sincera de las experiencias específicas de transformación impulsadas en cada centro escolar; analizan sus logros tanto como sus retos, y privilegian la voz de las y los propios protagonistas escolares: estudiantes, docentes, directivas/os y padres/madres de familia. Así, conocemos un “colegio rural agrupado”, una especie de escuela multigrado de la pequeña localidad valenciana de Quart de les Valls; una “ikastola”, una escuela en euskera ubicada en un pueblo medieval de Gipuzkoa; un centro público de educación infantil y primaria insertada en un barrio de inmigración en la ciudad de Murcia; una escuela urbana de educación infantil y primaria en Ordizia (también en

Gipuzkoa) que pertenece al Sistema Amara Berri de innovación educativa; y un centro público de educación infantil y primaria de la ciudad madrileña de Fuenlabrada.

En cada una de estas escuelas partícipes, las y los actores educativos eligen diferentes estrategias pedagógicas, didácticas y de vinculación para impulsar procesos de transformación y territorialización. Mediante jornadas de puertas abiertas y el establecimiento de una comisión coordinadora o de una comisión pedagógica de composición sumamente plural, un proyecto de “tapones solidarios” para promover la conciencia social del estudiantado desarrolla “tertulias literarias dialógicas” con la participación de familias del barrio; acuden a un experimento de gestión participativa del currículo, la organización de “talleres de experiencia” para la realización de prácticas curriculares colaborativas junto con un Centro Social de Personas Mayores, la celebración de asambleas de aulas y llevan a cabo proyectos de “aprendizaje-servicio”.

El libro ofrece toda una “caja de herramientas” en el sentido metodológico. Los métodos a los que recurrieron los equipos escolares y académicos para impulsar, realizar, acompañar y/o evaluar estos procesos de transformación abarcan todo el rico abanico de experiencias de investigación colaborativa e investigación-acción participativa. Estos métodos se resumen y relatan en cada capítulo; incluyen en su conjunto el ciclo completo de una investigación transformadora, que parte de diagnósticos colectivos, pasa por fases de diseño y planeación de intervenciones específicas para aterrizar en tomas de decisiones grupales sobre propuestas de mejora, de divulgación y vinculación externa, así como de rediseño de tomas de decisiones al interior de la institución escolar.

En cada uno de los casos aportados y analizados, la colaboración entre actores escolares y comunitarios o vecinales genera sinergias que impulsan transformaciones no solamente en cada una de las instituciones u organizaciones partícipes, sino igualmente en la identidad territorial del barrio en el que actúa el respectivo proyecto. En este sentido, José F. Amiama y Nagore Ozerinjauregui, en su capítulo sobre la ikastola de Ordizia (Gipuzkoa) y su proyecto de gestión de residuos junto con adultos con diversas capacidades intelectuales, constatan que “el acercamiento entre entidades que comparten un mismo contexto a través de proyectos colaborativos, y en torno a causas solidarias, genera beneficios que impactan no sólo en las entidades participantes y en sus miembros, sino que al mismo tiempo transforman el propio territorio al humanizarlo en una perspectiva inclusiva” (p. 47).

Varios de los proyectos reportados ilustran cómo la vinculación con otros actores sociales extraescolares refuerza identidades y pertenencias entre escuela y comunidad. Adicionalmente, la apertura hacia estos actores transforma positivamente la propia función pedagógica de la institución escolar, como resaltan Lucía Pellejero y José F. Amiama en su capítulo sobre la escuela Urdaneta:

A partir de una humanización de la escuela, problematizar una realidad puede ayudar a revisar las incoherencias que se producen en cualquier sistema. La gestión del currículo, aunque históricamente haya sido propiedad del profesorado, puede realizarse con la implicación del resto de los agentes, sobre todo con la participación del propio alumnado, un colectivo que, a pesar de ser el eje de la escuela, habitualmente no tiene voz, y mucho menos en aspectos curriculares. En este caso comprobamos que darles oportunidades de mayor compromiso en la toma de decisiones genera importantes beneficios, que han sido percibidos de forma clara por el profesorado y que deberían ser trabajados con las familias (p. 73).

Con ello, la participación intergeneracional entre estudiantes y docentes en la priorización de contenidos curriculares promueve una democratización al interior de la escuela, que sirve como “laboratorio” de aprendizajes de ciudadanía que el estudiantado posteriormente transfiere a sus relaciones sociales extraescolares. De forma similar, una dimensión intergeneracional, componente inherente de un enfoque intercultural, se percibe también en el proyecto “taller de la experiencia” que la escuela infantil y primaria de Murcia lleva a cabo junto con el Centro Social de Personas Mayores ubicado en el mismo barrio.

Como analizan Josefina Lozano y Ma. Carmen Cerezo, la incorporación activa y continua de adultos/as mayores en las actividades áulicas de dicha escuela desencadena procesos de aprendizaje intergeneracional, de comunicación entre familias del propio barrio y familias inmigradas, así como de revalorización de los saberes de las y los ancianos:

...con estos talleres y prácticas curriculares se muestra la colaboración establecida entre familias, docentes y alumnado del centro y las asociaciones locales. Vemos cómo en la preparación y el desarrollo de la actividad se da una cooperación y una participación activa de todos los participantes en la realización de un proyecto común compartido, que lleva a la comunicación intergeneracional, intercultural y, en suma, a la transformación social (p. 83).

A través de una lectura situada, realizada desde México y América Latina, las experiencias acumuladas a lo largo de los proyectos relatados y analizados en esta publicación española generan inmediatamente puentes, paralelismos y miradas cruzadas con experiencias diferentes, pero comparables, de nuestros contextos más cercanos. El uso de la lengua propia en la ikastola, el trabajo didáctico innovador del colegio rural agrupado, la vinculación de la escuela con autoridades comunitarias y con sabias y sabios de la comunidad, así como la participación de familias tanto autóctonas como alóctonas en contextos migrantes y urbanos son características que también enriquecen y dinamizan la innovación educativa. Leer estas experiencias desde la educación indígena bilingüe latinoamericana, desde las escuelas rurales multigrado,

la educación comunitaria, la etnoeducación y/o la educación propia de los pueblos originarios y afrodescendientes, pero también desde la “súperdiversidad” de las mega-metrópolis latinoamericanas producto de migraciones tanto nacionales como internacionales nos permite identificar pautas comunes y sendas compartidas en este lento, pero indispensable proceso de transformación y reinención de la institución escolar; de aquella escuela de origen occidental, eurocéntrico y decimonónico que parece sobrevivir reformas, revoluciones, cambios de siglo y de milenio, y hasta pandemias.

El libro editado por Auxiliadora Sales Ciges y Odet Moliner García nos invita a no resignarnos ante tal conservadurismo institucional. Al contrario, se trata de seguir aprendiendo y experimentando con pequeñas / grandes oportunidades de territorialización, de democratización, pero también de descolonización y reapropiación escolar, siempre partiendo desde la co-labor con los actores implicados, con los saberes locales y pertinentes, al igual que con las diversidades de culturas, lenguas, géneros, edades y capacidades.