



kultur revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat

Vol. 3, núm. 6, any 2016

MIRADES EDUCATIVES A LA CIUTAT:
EXPERIÈNCIA, QUOTIDIANITAT I PARTICIPACIÓ



peu
Seminari Garbell



UNIVERSITAT
JAUME I

kult-ur es una revista semestral promoguda pel Seminari Garbell, del Programa d'Extensió Universitària de la UJI, que edita un volum a l'any dividit en dos números. Els treballs publicats, que apliquen la revisió cega per parells, s'orienten fonamentalment al progrés de la ciència en els àmbits de la cultura, l'educació i el desenvolupament local, i atorguen preferència a la difusió de resultats de recerca originals. *kult-ur* admet contribucions d'experts i investigadors de tot el món i promou l'intercanvi de plantejaments, la reflexió i la comunicació en els seus tres eixos d'estudi abans referits.

Consell editorial:

Paco Marco (director) – Joan A. Traver Martí (director) – Albert López Monfort (Universitat Jaume I) – Maria Lozano Estivalis (Universitat Jaume I)

Comité científic:

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I) – Tomás Alberich Nistal (Universidad de Jaén) – Roser Beneito-Montagut (Cardiff University School of Social Sciences) – Artur Aparici Castillo (Universitat Jaume I) – Luís Alfonso Camarero Rioja (UNED) – Ronnie Casella (SUNY Cortland, EEUU) – Romà de la Calle (Universitat de València) – Yamile Deriche (ISA Universidad de las Artes, Cuba) – Dieter Eissel (Justus Liebig Universität, Giessen) – Abdullahi Osman El-Tom (Maynooth University, Ireland) – Miguel Angel Essomba (Universidad Autónoma de Barcelona) – Odet Moliner García (Universitat Jaume I) – Lidón Moliner Miravet (Universitat Jaume I) – Ramón Monfort Salvador (Arquitecte) – Teresa de Jesús Negrete Arteaga (UPN Ajusco, México DF) – Procopis Papastratis (Panteion University, Atenas) – Ana Alicia Peña López (Universidad Nacional Autónoma de México) – Pau Rausell Köster (Universitat de València) – Suzanne Reed (Community Developer, EEUU) – Ewa Rokicka (University of Lodz, Institute of Sociology) – Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I) – Silvia Rut Satulovsky (Universidad de Buenos Aires) – Joan Subirats Humet (Universitat Autònoma de Barcelona) – Enrique Villalva Pérez (Universidad Carlos III de Madrid) – Teresa Marín García (Universidad Miguel Hernández de Elche).

Equip d'edició digital:

Ángel Gil Cheza – Lluïsa Ros Bouché – Rafael Miralles Lucena – Enrique Salom Marco

Secretaria i administració:

SASC – PEU – Universitat Jaume I

Traduccions i correccions:

Servei de Llengües i Terminologia, Universitat Jaume I – B. Mary Savage – Herontrad Linguistic Solutions

© Del text: els autors i autores, 2016.

© De la fotografia de coberta: Paco Marco, 2016.

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2016.

Servei de Comunicació i Publicacions – Universitat Jaume I
Edifici de Rectorat i Serveis Centrals. Planta 0.
Campus del Riu Sec. 12071 - Castelló de la Plana
Tel.: +34 964728821 - 8819. Fax: +34 964728832
Adreça electrònica: publicacions@uji.es

ISSN: 2386-5458

DOI número revista: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.6>

DOI revista: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur>

<http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur>

Blog: <http://kultur.peu-uji.es/index.php/es/>



kultur

revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat



Vol. 3, núm. 6, any 2016

MIRADES EDUCATIVES A LA CIUTAT: EXPERIÈNCIA, QUOTIDIANITAT I PARTICIPACIÓ



peu
Seminari Garbell



UNIVERSITAT
JAUME·I

Vicerektorat de Cultura, Extensió
Universitària i Relacions Institucionals

kult-ur està indexada a:



Vol. 3, núm. 6, any 2016
MIRADES EDUCATIVES A LA CIUTAT: EXPERIÈNCIA,
QUOTIDIANITAT I PARTICIPACIÓ

acròpoli

Editorial..... 9

àgora

Vol. 3. N° 6. Una introducció a «Mirades educatives a la ciutat: experiència, quotidianitat i participació», M. Mar Estrela Cerveró..... 19

La Ciudad desde el Activismo y la Cultura Visual: hacia una Mirada Urbana del Colectivo Docente, Ricard Huerta 29

De viaje... captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa, William Moreno Gómez, María Isabel Herrera Velásquez, Daniel Hincapié Bedoya y Santiago Marulanda Hoyos 61

Participación estudiantil comunitaria, Silvia del Rosario López de Maturana Luna ... 89

Un lugar para la infancia: experimentación de nuevas prácticas de transformación urbana desde el proyecto para una escuela plural, Júlia Gomar Pascual y Julia Pineda Soler 105

Educação integral na cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, Paulo Felipe Lopes de Carvalho, Lúcia Helena Alvarez Leite 129

La influència de l'escola i les cultures juvenils en la generació de l'ensenyament en valencià, Xavier Sarrià 151

Participació, ciutat i educació: els consells d'infància i d'adolescència, José Luís Muñoz Moreno i Sara Colorado Ramírez 171

extramurs

¿Un entorno que discapacita? Principales barreras de transporte e infraestructura identificadas en la historia de vida de Rafa, Almudena Cotán Fernández 195

El derecho a participar en la vida cultural y sus consecuencias para el aprendizaje: una historia de vida, Tomàs Segarra Arnau 215

Le vocable « sahel » comme indicateur discursif de l'espace identitaire du Nord-Cameroun, Zacharie Hatolong Boho 237

«Faena teniu!». Arxius digitals i memòria oral, Cyrille Larpenteur i Nelo Vilar i Herrero 261

stoa

Ciutat i educació: converses amb Jaume Carbonell i Jaume Martínez Bonafé 275

Disoñando sinergias educativas con la comunidad: conversaciones con Carlos Calvo..... 297

Reportatge. Jesús Pobre: ruralisme i modernitat als peus del Montgó, Eva Terol..... 309

biblos

Jóvenes y sus potencias creadoras, Teresa de Jesús Negrete Arteaga 337

acròpoli



EDITORIAL

De veïns i ciutadans

*... guanyant-se la vida i clavant-se en embolics,
perquè a la ciutat es ve a això, i no a estar-se quiet.*

Javier Pérez Andújar

A la ciutat i de la ciutat s'aprèn, de manera pràctica, a interactuar amb els diferents i els desconeguts —els que no són familiars o companys de treball o oci— persones amb les quals podem teixir trames comunitàries d'ajuda mútua (o fronteres infranquejables). Un interactuar que prengui la forma de la conversa: entendre activament el que l'altre proposa, els seus motius i intencions, i avaluar-lo en referència a les nostres propostes, motivacions i intencions; transaccionar i elaborar síntesis convergents; o passar dialècticament a una resposta que renove el procés de conversa en un bucle amb pauses, però sense fi, que necessàriament modifica els participants: d'una conversa no s'ix exactament igual que com es va entrar —si no fóra així, haurem assistit a un soliloqui autístic.

Podem aprendre una cosa i la contrària, i aqueixa és la nostra llibertat; però la ciutat ha de tenir intenció, voluntat i projecte perquè aprenguem alguna cosa específica i definida —i no el contrari o qualsevol altra cosa—, és a dir, ha de tenir voluntat educadora: constructora de ciutadans, agents actius de la seua ciutadania, de si mateixos, i que compartisquen els valors d'obertura d'una moralitat pública de mínims, fonamentada en la igualtat de drets i deures, orientada a millorar mútuament la vida dels ciutadans. Que possibiliti la interpel·lació pautaada i pausada entre aquests, que eviti els conflictes autodestructius; que garantisca el reconeixement de l'altre, del diferent, com a ciutadà igual.

A les ciutats monocromes, rigorosament jerarquitzades i estàtiques, l'articulació educadora era —si més no— clara: ajust precís i inqüestionat de l'habitant de la ciutat —encara no ciutadà— als espais, temps i funcions establits per la imposició autoritària del poder hegemònic del moment, i executat sincronitzadament per totes les instàncies de modelatge del subjecte, des de la família i l'escola fins a la planificació urbana i la producció legislativa. Però aquest tipus de societat ja solament existeix en les quimeres dels fonamentalismes messiànics de tot ordre: el poder omnímode dels meus sobre



tots els altres per a la seua salvació: la seua desaparició com a legítim un altre. Diferent en tot i com ell mateix vulga, però igual en drets i deures.

Les ciutats avui ja solament poden ser obertes, complexes i dinàmiques, per la qual cosa necessitem redefinir principis i pràctiques de creació de ciutadans ara clarament obsoletes. L'abandó —en el cas espanyol— de l'educació cívica en el currículum escolar en tots els nivells; l'èmfasi en les narratives identitàries; la reducció/desaparició de la crítica humanística il·lustrada; la sobreprotecció enguatada davant del principi de la realitat i l'ambigüitat relativista del políticament correcte —entre unes altres pràctiques— han contribuït dramàticament a impossibilitar la gènesi d'uns valors sobre els quals construir la moralitat pública abans esmentada i possibilitar una comunitat i un sentit de comunitat, oberts.

D'altra banda, a les nostres ciutats contemporànies, la reubicació relativa dels llocs d'habitatge, treball, estudi, comerç, oci, etc. han elevat la dependència de mitjans de transport (públics i privats) i el consegüent increment dels temps de desplaçament entre els diferents llocs d'activitat privada. El trasllat a la web dels àmbits d'intercanvi i interrelació personal modifica substancialment les nostres maneres de viure la ciutat (estar), i la redueixen a un lloc de pas i trànsit (travessar), amb el consegüent abandó de la seua funció històrica d'interacció i intercanvi: de conversa, de política.

Ens cal detectar aquelles parcel·les d'activitat pública que oferisquen oportunitats educatives orientables en el sentit apuntat; definir la responsabilitat social de les activitats privades (individuals i corporatives) que puga igualment servir per a educar els ciutadans en la coresponsabilitat compartida en la gestió de les seues pròpies vides; i redefinir el paper de les diferents institucions i de la societat civil. Recuperar el debat polític genuí, allunyat dels mantres buits, als quals ens hi ha acostumat la publicitat i la visió del món com a espectacle, matxaconament incrustats en tots els àmbits de les nostres vides; i remuntar el descens als inferns de la demagògia, de la ignorància i de la mentida en què la democràcia corrupta es desprestigia al límit del feixisme: la mort del ciutadà.

Castelló de la Plana, octubre de 2016.

ES

EDITORIAL

De vecinos y ciudadanos

... buscándose la vida y metiéndose en líos, porque a la ciudad se viene a eso, y no a estarse quieto.

Javier Pérez Andújar

En la ciudad y de la ciudad se aprende, de manera práctica, a interactuar con los diferentes y los desconocidos —los que no son familiares o compañeros de trabajo u ocio— personas con las que podemos tejer tramas comunitarias de ayuda mutua (o fronteras infranqueables). Un interactuar que tome la forma de la conversación: entender activamente lo que el otro propone, sus motivos e intenciones, y evaluarlo en referencia a mis propias propuestas, motivaciones e intenciones; transaccionar elaborando síntesis convergentes; o pasando dialécticamente a una respuesta que renueve el proceso de conversación en un bucle con pausas pero sin fin, que va necesariamente modificando a los participantes: de una conversación no se sale exactamente igual que como se entró —de no ser así habremos asistido a un soliloquio autístico.

Podemos aprender una cosa y su contraria, y esa es nuestra libertad, pero la ciudad debe tener intención, voluntad y proyecto para que aprendamos algo específico y definido —y no lo contrario o cualquier otra cosa—, es decir, debe tener voluntad educadora: constructora de ciudadanos, agentes activos de su ciudadanía, de sí mismos, y que compartan los valores de apertura de una moralidad pública de mínimos, fundamentada en la igualdad de derechos y deberes, orientada a mejorar mutuamente la vida de los ciudadanos. Que posibilite la interpelación pautada y pausada entre estos, evitando los conflictos autodestructivos; que garantice el reconocimiento del otro, del diferente, como ciudadano igual.

En las ciudades monocromas, rigurosamente jerarquizadas y estáticas, la articulación educadora era —cuanto menos— clara: ajuste preciso e incuestionado del habitante de la ciudad —todavía no ciudadano— a los espacios, tiempos y funciones establecidos por la imposición autoritaria del poder hegemónico del momento, y ejecutado sincronizadamente por todas las instancias de modelado del sujeto, desde la familia y la escuela hasta la planificación urbana y la producción legislativa. Pero tal tipo de sociedad ya solo existe en las quimeras de los fundamentalismos mesiánicos de todo orden: el poder omnímodo de los míos sobre todos los demás para su salvación: su desaparición como legítimo otro. Diferente en todo y como él mismo quiera, pero igual en derechos y deberes.

Las ciudades hoy ya solo pueden ser abiertas, complejas y dinámicas, por lo que necesitamos redefinir principios y prácticas de creación de ciudadanos ahora claramente obsoletas. El abandono —en el caso español— de la educación cívica en el curriculum escolar en todos los niveles; el énfasis en las narrativas identitarias; la reducción/ desaparición de la crítica humanística ilustrada; la sobreprotección acolchada frente al principio de la realidad y la ambigüedad relativista de lo políticamente correcto —entre otras prácticas— han contribuido dramáticamente a imposibilitar la génesis de unos valores sobre los que construir la moralidad pública antes mencionada y posibilitar una comunidad y un sentido de comunidad, abiertas.

Por otra parte, en nuestras ciudades contemporáneas, la reubicación relativa de los lugares de vivienda, trabajo, estudio, comercio, ocio, etc. han elevado la dependencia de medios de transporte (públicos y privados) y el consiguiente incremento de los tiempos de desplazamiento entre los diferentes lugares de actividad privada. El traslado a la web de los ámbitos de intercambio e interrelación personal están modificando sustancialmente nuestras formas de vivir la ciudad (estar), reduciéndola a lugar de paso y tránsito (cruzar), con el consiguiente abandono de su función histórica de interacción e intercambio: de conversación, de política.

Necesitamos detectar aquellas parcelas de actividad pública que ofrezcan oportunidades educativas orientables en el sentido apuntado; definir la responsabilidad social de las actividades privadas (individuales y corporativas) que pueda igualmente servir para educar a los ciudadanos en la corresponsabilidad compartida en la gestión de sus propias vidas; y redefinir el papel de las diferentes instituciones y de la sociedad civil. Recuperar el debate político



genuino alejado de los mantras vacíos, a los que nos ha acostumbrado la publicidad y la visión del mundo como espectáculo, machaconamente incrustados en todos los ámbitos de nuestras vidas; y remontar el descenso a los infiernos de la demagogia, de la ignorancia y de la mentira en que la democracia corrupta se desprestigia al borde del fascismo: la muerte del ciudadano.

Castelló, octubre de 2016.

EN

EDITORIAL

On neighbours and citizens

... trying to make a life and getting into trouble, that's why people come to the city, not just to sit back and watch.

Javier Pérez Andújar

In the city and from the city we learn, through practice, to interact with people who are different from us, people we do not know—not family, colleagues or friends—people with whom we can weave communities for mutual support (or create insurmountable boundaries). This interaction takes the form of a conversation: actively understanding what the other person proposes, their motives and intentions, and evaluating them in light of our own proposals, motivations and intentions; transacting by creating converging synthesis; or dialectically moving to a response that renews the conversational process in a loop with pauses but no end, that by necessity modifies its participants: we do not come out of a conversation exactly how we entered it—unless the conversation is just a self-absorbed soliloquy.

We are free to learn one thing and its opposite, that is our choice, but the city must have the intention, the will and the design for us to learn something that is specific and defined—not the opposite or just any other thing. In other words, it must want to educate; to forge citizens who are active agents of their own citizenship, of themselves, and who share the values of being open to a minimum public morality, grounded on equal rights and duties, designed to mutually improve citizens' lives; a morality that makes possible structured, deliberate interpellation among citizens, to prevent self-destructive conflicts; and that guarantees the recognition of the other, of the different, as an equal citizen.

The educational function of the monochrome, strictly hierarchical, static city was clear, to say the least: to mould the city's inhabitants—still not citizens—precisely and unquestioningly to the spaces, times and functions established by the authoritarian imposition of the hegemonic power of the day, and put into practice concurrently by every authority designed to shape the subject, from family and school to urban planning and legislative output. But this kind of society now only exists in the chimeras of messianic fundamentalisms of all types: the absolute power of my kind over everyone else even for their salvation: their disappearance as a legitimate other. Different in every way, and in the way he or she wants to be, but equal in rights and duties.

Today's cities cannot be other than open, complex and dynamic, and as such we must redefine the now patently obsolete principles and practices for creating citizens. The jettisoning—in the Spanish system—of civic education from all levels of the school curriculum; the emphasis on identity narratives; the fading/disappearance of enlightened humanistic criticism; the cushioned overprotection against the principle of reality and the relativist ambiguity of the political correct—among other practices—have had a radical effect in preventing the genesis of any values on which to construct the public morality referred to above and bring about an open community and a sense of open community.

Furthermore, the locations of our homes, workplaces, schools and universities, and the commercial and leisure districts in our contemporary cities have increased our dependency on transport—public and private—and, therefore, more time is spent travelling between these places of private activity. Our personal exchanges and interrelationships have been transferred to the web, with the subsequent substantial modification to our ways of experiencing the city (being), reducing it to a place to pass through, to transit (crossing), with the consequent forsaking of the city's historical function of interaction and exchange: of conversation, of politics.

We need to identify those pockets of public activity which offer educational opportunities that can be oriented towards the public morality referred to above; to define the social responsibility of private activities (individual and corporate) that can also be used to educate citizens in their shared co-responsibility for managing their own lives; and redefine the role of institutions and civil society. We must bring back genuine political debate, removed from the



vacuous mantras that advertising and the reality-show view of the world have embedded ad nauseam in every aspect of our lives; and pull back from this descent into the hells of demagoguery, ignorance and lies into which our corrupt democracy is sinking, reaching the brink of fascism: the death of the citizen.

Castelló, October 2016.



*NOTA SOBRE LA FOTOGRAFIA DE PORTADA



Paco Marco (2016)

Tamborí

Tamborí: relleu en façana per a impedir el joc de pilota (valenciana, frontó, etc.). Castelló.

—

Tamborí: relieve en fachada para impedir el juego de pelota (valenciana, frontón, etc.). Castelló.

—

Tamborí: relief on a façade to stop people playing ball games. Castelló.

àgora

Coord. M. Mar Estrela Cerveró



VOL. 3. N° 6
UNA INTRODUCCIÓ A «MIRADES EDUCATIVES
A LA CIUTAT: EXPERIÈNCIA, QUOTIDIANITAT
I PARTICIPACIÓ»

Coord. **M. Mar Estrela Cerveró**
Universitat de València

El plantejament que defineix el monogràfic que presentem troba el seu sentit en la necessitat de renovar, o reinventar, la mirada educativa que s'aplica sobre la ciutat. Jaume Martínez Bonafé en el seu text *La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad* ens ofereix un marc molt interessant de mútua relació, a través d'un procés d'anada i tornada, en el qual ciutat i educació s'influencien mútuament. Amb una única condició, la possibilitat de l'experiència, així els textos que componen el monogràfic deixen veure el desplaçament, el canvi, el despertar.

La ciutat esdevé un complex cultural en què es conjuguen sabers i experiències, representats als seus carrers i places; però també en les seues dinàmiques, tradicions i narratives. Per tant, totes tenim un paper actiu en la configuració de la ciutat, tant en les nostres accions com en les nostres significacions. La mirada educativa que trobarem en els articles, tracta de repensar els imaginaris entorn dels quals ens construïm com a subjectes, i a partir dels quals articulem les nostres vides en societat. En aquest sentit, aspectes com l'experiència, la quotidianitat o la participació, marquen l'anàlisi des d'aquesta nova mirada.

La relació entre educació i ciutat té diferents concrecions com ara barri i escola, carrers i ciutadania o discurs i transformació. A través dels textos que componen el monogràfic, aprofundim en aquestes qüestions i ens obrim a dimensions de la ciutat menys explorades com la cultural, la lingüística o la corporal. Els articles recollits analitzen situacions i propostes educatives en les quals el territori interroga a la pedagogia i en aquest



intercanvi, ciutat i educació adopten nous significats i projecten noves maneres de relació.

El monogràfic s'inicia amb l'exhaustiu treball de **Ricard Huerta**, realitzat a través de l'anàlisi de nombroses dades recollides de docents de diverses capitals llatinoamericanes: Buenos Aires, Lima, Montevideo i Santiago de Xile, per a dedicar una part final a la ciutat de València. A través dels estudis culturals i de la cultura visual, l'article s'enquadra en la recerca d'espais comuns del col·lectiu docent. En aquest context es reivindica la ciutat com a element aglutinador, ja que aconsegueix traçar una mirada pròpia del col·lectiu docent, la qual es reflecteix en les seues atraccions, preocupacions i desitjos.

Seguim amb aquesta mirada del col·lectiu docent, i continuem amb dos articles, que aprofundeixen en la construcció de les educadores com a agents actives de la societat en què viuen, hi destaca de nou la ciutat com l'espai propici on desenvolupar-se com a intel·lectuals reflexius i agents del canvi. Però no només referencien la ciutat com l'escenari, la ciutat i les seues múltiples dimensions es deixen veure a través de les seues recerques i propostes. Amb el text de **William Moreno, María Isabel Herrera, Daniel Hincapié i Santiago Marulanda** arrelat a la ciutat de Medellín, es destaca el paper del cos, del desplaçament i de la presència. Un text compromès amb el repte de ressignificar la ciutat en el context colombià, en la nova fase que s'obri amb els acords de pau, i que implica una formació universitària que explore el territori sobre el qual els estudiants actuaran com a professionals. En aquest procés, l'alumnat descobreix els sectors més vulnerats, evidències d'un model social del qual, ho vulguen o no, formen part, i front al qual proposa una formació que aborda el conflicte a través de la presència, la participació i el respecte. En el seu article, **Sílvia López de Maturana** reprèn aquest vessant social quan ens parla de l'experiència de formació pedagògica d'educadores infantils a la Universitat de la Serena, a Xile, a través de la immersió en una comunitat, formant part activa del que s'hi esdevé. En el marc de la recerca-acció participant s'analitza el procés de formació i transformació que es produeix entre les alumnes, professora i comunitat, en el que es produeixen noves sinergies



educatives, en reconèixer la riquesa de sabers dels membres de la comunitat i en descobrir-hi nous interrogants i noves maneres de relacionar-se.

A continuació recollim dos textos que trenquen amb la lògica escolar tradicional, pel que fa als seus espais i temps, perquè desenvolupen dues propostes educatives en les quals la ciutat té un paper fonamental. En l'àmbit de l'educació infantil, **Júlia Gomar i Julia Pineda** proposen una escola per a infants entre tres i sis anys, descentralitzada i dispersa pel territori en el context d'una localitat valenciana. Parteixen del recorregut com a acció educativa, i ens repton a pensar una educació en moviment que explora les possibilitats de l'entorn urbà del qual en forma part. L'escola ja no és el disseny d'un edifici, l'escola i l'acció educativa es despleguen pel territori i troben altres espais, altres experiències i altres agents. Malgrat les limitacions que elles mateixes adverteixen, ens aporten un espai on relacionar disciplines i professionals en un projecte conjunt on pensar plegats propostes inclusives envers el veïnat i la infància. D'altra banda, amb **Paulo Felipe Lopes i Lucia Helena Álvarez** ens acostem al programa Educação Integral, desenvolupat a la ciutat de Belo Horizonte, a Brasil. El seu treball ens acosta l'experiència d'extensió de la jornada educativa a través d'una investigació etnogràfica amb els joves i el professorat participant, i aprofundeixen en la relació que s'estableix entre escola i barri, trobant profunds processos identitaris i de pertinença al territori, travessats per complexes relacions de poder. Esdevenint un valuós instrument per l'acció col·lectiva a través de l'escola, per a millorar la comunitat i respondre davant de les problemàtiques immediates que pateixen a les zones perifèriques de la ciutat.

Sense deixar la influència que projecten els processos educatius sobre la ciutat, amb l'article de **Xavi Sarrià** ens endinsem en la construcció de la identitat juvenil en el context del País Valencià, a través dels programes d'ensenyament en valencià. L'autor defineix una generació que va enfrontar-se a una complexa situació sociolingüística, especialment representada a les ciutats i les grans localitats, on les cultures juvenils i els processos d'escolarització en valencià van jugar un paper fonamental.



El monogràfic conclou amb dues aportacions que, des de fora de l'àmbit escolar, ens plantegen una mirada educativa a través de la participació o la pròpia experiència urbana. L'aportació de **José Luís Muñoz i Sara Colorado** aprofundeix en les maneres de participació en els processos de presa de decisions, en aquest cas exploren les vies institucionals per a incloure-hi la població més jove, que sovint té major dificultat de vehicular les seues propostes, centrant-se en els consells d'infància i d'adolescència com a espais on aprendre i participar, recalcant la importància de generar espais propis on poder analitzar, discutir i construir les ciutats en les que viuen i conviuen.

A *Extramurs*, el text d'Almudena Cotán aborda el problema social de l'accessibilitat a les persones amb discapacitats a través de la història de vida d'un estudiant universitari amb discapacitat física. El seu treball visibilitza les barreres i obstacles físics, urbanístics, socials i psicològics que compliquen la vida de les persones amb diversitat funcional per tal d'argumentar la necessitat de repensar el seu entorn.

No podem tancar aquesta presentació sense fer referència a la secció *Stoa*, atès que, en aquesta ocasió, està completament vinculada a la temàtica del monogràfic. En ella recollim la conversa que vaig mantenir amb **Jaume Martínez i Jaume Carbonell**, al Delta de l'Ebre, a meitat camí entre València i Barcelona, quan començàvem a pensar el monogràfic, la qual ens va ajudar molt a enfocar-lo. La conversa s'estructura entorn de tres grans nuclis, s'inicia parlant sobre els referents amb els quals la pedagogia ha vingut treballant la qüestió, la qual cosa connecta amb la reflexió sobre l'experiència a la ciutat, especialment sobre la possibilitat de la transformació i tanca amb les seues mirades al futur. En aquesta mateixa secció recollim una entrevista amb el professor **Carlos Calvo**, recentment nomenat doctor honoris causa per la Universitat Euro Hispanoamericana, a Xalapa, Veracruz, Mèxic. Amb ell fem un provocador recorregut per la seua proposta educativa en la formació de les educadores en simbiosi amb l'experiència educativa en contextos socials reals. Un relat que travessa la concepció de la infància, com a aprenent que es construeix a ella mateixa. Una idea que d'una manera o altra vincula les futures docents i l'alumnat, ja que comparteixen un procés: l'educatiu, i aquest ha de ser compromés



i estretament vinculat amb el context. Una mirada que amb la ciutat i els seus conflictes, posa cap per avall una comprensió dominant de l'escola i amb ella revoluciona la formació acadèmica.

ES

VOL. 3. N° 6
UNA INTRODUCCIÓN A «MIRADAS EDUCATIVAS
EN LA CIUDAD: EXPERIENCIA,
COTIDIANIDAD Y PARTICIPACIÓN»

Coord. **M. Mar Estrella Cerveró**
Universitat de València

El planteamiento que define el monográfico que presentamos encuentra su sentido en la necesidad de renovar, o reinventar, la mirada educativa que se aplica sobre la ciudad. Jaume Martínez Bonafé en su texto *La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad* nos ofrece un marco muy interesante de mutua relación, a través de un proceso de ida y vuelta, en el cual ciudad y educación se influyen mutuamente. Con una única condición, la posibilidad de la experiencia, así los textos que componen el monográfico dejan ver el desplazamiento, el cambio, el despertar.

La ciudad se transforma en un complejo cultural donde se conjugan saberes y experiencias, representados en sus calles y plazas; pero también en sus dinámicas, tradiciones y narrativas. Por lo tanto, todas tenemos un papel activo en la configuración de la ciudad, tanto en nuestras acciones como en nuestras significaciones. La mirada educativa que encontraremos en los artículos, trata de repensar los imaginarios en torno a los cuales nos construimos como sujetos, y a partir de los que articulamos nuestras vidas en sociedad. En este sentido, aspectos como la experiencia, la cotidianidad o la participación, marcan el análisis desde esta nueva mirada.

La relación entre educación y ciudad tiene diferentes concreciones, como por ejemplo barrio y escuela, calles y ciudadanía, o discurso y transformación. A través de los textos que componen el monográfico, profundizamos en estas cuestiones y nos abrimos a dimensiones de la ciudad menos exploradas, como la cultural, la lingüística o la corporal. Los artículos recogidos analizan situaciones y propuestas educativas en las cuales el territorio interroga a la pedagogía y en este intercambio, ciudad y educación adoptan nuevos significados y proyectan nuevas maneras de relación.

El monográfico se inicia con el exhaustivo trabajo de **Ricard Huerta**, realizado a través del análisis de numerosos datos recogidos de docentes de varias capitales latinoamericanas: Buenos Aires, Lima, Montevideo y Santiago de Chile, para dedicar una parte final a la ciudad de Valencia. A través de los estudios culturales y de la cultura visual, el artículo se encuadra en la investigación de espacios comunes del colectivo docente. En este contexto se reivindica la ciudad como elemento aglutinador, puesto que consigue trazar una mirada propia del colectivo docente, la cual se refleja en sus atracciones, preocupaciones y deseos.

Seguimos con esta mirada del colectivo docente, y continuamos con dos artículos, que profundizan en la construcción de las educadoras como agentes activas de la sociedad en que viven, destaca de nuevo la ciudad como el espacio propicio donde desarrollarse como intelectuales reflexivos y agentes del cambio. Pero no sólo referencian la ciudad como el escenario, la ciudad y sus múltiples dimensiones se dejan ver a través de sus investigaciones y propuestas. Con el texto de **William Moreno, María Isabel Herrera, Daniel Hincapié i Santiago Marulanda** arraigado en la ciudad de Medellín, se destaca el papel del cuerpo, del desplazamiento y de la presencia. Un texto comprometido con el reto de resignificar la ciudad en el contexto colombiano, en la nueva fase que se abre con los acuerdos de paz, y que implica una formación universitaria que explora el territorio sobre el cual los estudiantes actuarán como profesionales. En este proceso, el alumnado descubre los sectores más vulnerados, evidencias de un modelo social del cual, quieran o no, forman parte, y frente al cual propone una formación que aborda el conflicto a través de la presencia, la participación y el respeto. En su artículo, **Silvia López de Maturana** retoma esta vertiente social cuando nos habla de la experiencia de formación pedagógica de educadoras infantiles en la Universidad de la Serena, en Chile, a través de la inmersión en una comunidad, formando parte activa de lo que acontece. En el marco de la investigación-acción participativa se analiza el proceso de formación y transformación que se produce



entre las alumnas, profesora y comunidad, en el que se producen nuevas sinergias educativas, al reconocer la riqueza de saberes de los miembros de la comunidad y al descubrir nuevos interrogantes y nuevas maneras de relacionarse.

A continuación, recogemos dos textos que rompen con la lógica escolar tradicional, en cuanto a sus espacios y tiempos, porque desarrollan dos propuestas educativas en las cuales la ciudad tiene un papel fundamental. En el ámbito de la educación infantil, **Júlia Gomar y Julia Pineda** proponen una escuela para niños de entre tres y seis años, descentralizada y dispersa por el territorio en el contexto de una localidad valenciana. Parten del recorrido como acción educativa, y nos retan a pensar una educación en movimiento que explora las posibilidades del entorno urbano del cual forma parte. La escuela ya no es el diseño de un edificio, la escuela y la acción educativa se despliegan por el territorio y encuentran otros espacios, otras experiencias y otros agentes. A pesar de las limitaciones que ellas mismas advierten, nos aportan un espacio donde relacionar disciplinas y profesionales en un proyecto conjunto en el que pensar juntos propuestas inclusivas hacia el vecindario y la infancia. Por otro lado, con **Paulo Felipe Lopes y Lucía Helena Álvarez** nos acercamos al programa Educação Integral, desarrollado en la ciudad de Belo Horizonte, en Brasil. Su trabajo nos acerca la experiencia de extensión de la jornada educativa a través de una investigación etnográfica con los jóvenes y el profesorado participante, y profundizan en la relación que se establece entre escuela y barrio, encontrando profundos procesos identitarios y de pertenencia al territorio, atravesados por complejas relaciones de poder. Constituye un valioso instrumento para la acción colectiva a través de la escuela, para mejorar la comunidad y responder ante las problemáticas inmediatas que sufren en las zonas periféricas de la ciudad.

Sin dejar la influencia que proyectan los procesos educativos sobre la ciudad, con el artículo de **Xavi Sarrià** nos adentramos en la construcción de la identidad juvenil en el contexto del País Valenciano, a través de los programas de enseñanza en valenciano. El autor define una generación que se enfrentó a una compleja situación sociolingüística, especialmente representada en las ciudades y las grandes localidades, donde las culturas juveniles y los procesos de escolarización en valenciano jugaron un papel fundamental.

El monográfico concluye con dos aportaciones que, desde fuera del ámbito escolar, nos plantean una mirada educativa a través de la participación o la propia experiencia urbana. La aportación de **José Luís Muñoz y Sara Colorado** profundiza en las maneras de participación en los procesos de toma de decisiones, en este caso exploran las vías institucionales para incluir a la población más joven, que a menudo tiene mayor dificultad de vehicular sus propuestas, centrándose en los consejos de infancia y de adolescencia como espacios donde aprender y participar, recalcando la importancia de generar espacios propios donde poder analizar, discutir y construir las ciudades en las que viven y conviven.

En *Extramurs*, el texto de **Almudena Cotán**, aborda el problema social de la accesibilidad a las personas con discapacidades a través de la historia de vida de un estudiante universitario con discapacidad física. Su trabajo visibiliza las barreras y obstáculos físicos, urbanísticos, sociales y psicológicos que complican la vida de las personas con diversidad funcional con el fin de argumentar la necesidad de repensar su entorno.

No podemos cerrar esta presentación sin hacer referencia a la sección *Stoa*, dado que, en esta ocasión, está completamente vinculada a la temática del monográfico. En ella recogemos la conversación que mantuve con **Jaume Martínez y Jaume Carbonell**, en el Delta del Ebro, a mitad camino entre Valencia y Barcelona, cuando empezábamos a pensar el monográfico, la cual nos ayudó mucho a enfocarlo. La conversación se estructura en torno a tres grandes núcleos, se inicia hablando sobre los referentes con los cuales la pedagogía ha venido trabajando la cuestión, lo que conecta con la reflexión sobre la experiencia en la ciudad, especialmente sobre la posibilidad de la transformación y se cierra con sus miradas al futuro. En esta misma sección recogemos una entrevista con el profesor **Carlos Calvo**, recientemente nombrado doctor honoris causa por la Universidad Euro Hispanoamericana, en Xalapa, Veracruz, México. Con él hacemos un provocador recorrido por su propuesta educativa en la formación de las educadoras en simbiosis con la experiencia educativa en contextos sociales reales. Un relato que atraviesa la concepción de la infancia, como aprendiz que se construye a sí misma. Una idea que de una manera u otra vincula a las futuras docentes y al alumnado, puesto que comparten un proceso: el educativo, y este tiene que ser comprometido y estrechamente vinculado con el contexto. Una mirada que con la ciudad y sus conflictos, pone cabeza abajo una comprensión dominante de la escuela y con ella revoluciona la formación académica.

EN

VOL. 3. N° 6
AN INTRODUCTION TO “EDUCATIONAL VIEWS
ON THE CITY: EXPERIENCE, EVERYDAYNESS
AND PARTICIPATION”

Coord. **M. Mar Estrela Cerveró**
 Universitat de València

The approach running through the monograph presented here is based on the need to renew – or reinvent – the educational view on the city. In his article *La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad*, Jaime Martínez Bonafé proposed an interesting frame for a reciprocal relationship, by means of a back-and-forth process, in which the city and education mutually influence each other.

The city transforms into a cultural complex where knowledge and experiences combine, represented in its streets and squares, but also in its dynamics, traditions and narratives. All of us, therefore, play an active role in shaping the city, both through our actions and through our significations. The educational view we will uncover in these papers reconsiders the imaginaries around which we construct ourselves as subjects, and from which we connect our lives in society. In this context, the analysis from this new viewpoint is framed within aspects like experience, everydayness and participation.

The education–city relationship takes different forms: neighbourhood and school, streets and citizens, discourse and transformation. We explore these issues through the articles in this monograph, opening up less familiar cultural, linguistic or corporal dimensions of the city. These articles analyse educational situations and developments, where territory interrogates pedagogy in an exchange that gives city and education new meanings and that proposes new types of relationships.

The monograph begins with an in-depth study by **Ricart Huerta**, based on the analysis of a vast set of data gathered from teachers in various Latin American capital cities – Buenos Aires, Lima, Montevideo and Santiago de Chile – the final part of which is devoted to the city of Valencia. Through cultural studies and visual culture, the article is framed in the search for common spaces for the teaching community. In this context, the city is reclaimed as a cohesive force, able to trace the gaze of the education community, reflected in its attractions, concerns and desires.

The teaching community perspective runs through the next two articles that explore how educators are forged as active agents in the society in which they live, again highlighting the city as space that favours their development as reflective intellectuals and agents of change. They refer to the city not simply as a stage on which to act, however; their research and proposals reveal the city in its multiple dimensions. In their paper, set in the city of Medellín, **William Moreno, María Isabel Herrera, Daniel Hincapié and Santiago Marulanda** highlight the role of the body, of displacement and presence. This article rises to the challenge to re-signify the city in the Colombian context, in the new phase resulting from the peace agreements, in which university students explore the territory in which they will work as professionals. The students are taken to the most damaged sectors of the city, evidence of a social model that, whether they like it or not, they are part of, and that leads the author to propose an education model that deals with conflict through presence, participation and respect. In her article, **Silvia López de Maturana** takes up this social thread, describing the experience of training infant school teachers at the Universidad de la Serena in Chile through immersion in the community, and actively participating in whatever events happen there. Within the frame of participatory action research, she analyses the training and transformation processes that affect students, teacher and community, where new educational synergies are generated from their recognition of the wealth of knowledge held by community members and their discovery of new questions and new ways of relating.

This is followed by two articles that challenge the traditional logic of school spaces and times, that present two proposals in which the city plays a vital role. In the context of infant education, **Júlia Gomar and Julia Pineda**



describe a decentralised school project for children between the ages of three and six, unfurled throughout the territory in a locality in the region of Valencia. Taking the idea of following a route as an educational activity, they challenge us to consider education in movement that explores the potential in the urban environment of which it forms part. The school is no longer just the design of a building: the school and the educational activity unfold throughout the territory, discovering other spaces, other experiences, other agents. Despite the limitations the authors themselves recognise, they provide a space where disciplines and professionals relate to each other in a project to jointly consider inclusive proposals around questions of neighbourhood and childhood. In turn, **Paulo Felipe Lopes and Lucia Helena Álvarez** describe the Programa Educação Integral, enacted in the Brazilian city of Belo Horizonte. Their paper reports the experience of extending the school day through an ethnography of the participant young people and teachers, and explores the relationship established between the school and the neighbourhood, uncovering profound processes of identity and belonging to the territory interwoven with complex power relations. They develop a valuable tool for collective action through the school to enhance the community and respond to the immediate problems facing the city's peripheries.

Continuing the theme of how educational processes influence the city, **Xavi Sarrià's** paper explores the construction of young people's identity in the context of the País Valencià and the teaching through Valencian programmes. The author identifies a generation growing up in complex sociolinguistic circumstances, particularly in the cities and large towns, where youth cultures and education in Valencian played a vital role.

The monograph concludes with two contributions from beyond the school environment, proposing an educational view through participation or urban experience. **José Luís Muñoz and Sara Colorado** explore ways of participating in decision-making processes. They look at institutional channels designed to include the youngest members of society, often without a voice to convey their ideas, and focus on children's and adolescents' councils as spaces for learning and participating, highlighting the importance of creating spaces for analysis, discussion and building the cities where they live.

In *Extramurs*, the paper by Almudena Cotán addresses the social problem of urban accessibility affecting people with disabilities. It does so through the life story of a university student with physical disabilities. Her paper highlights the physical, urban, social and psychological barriers and obstacles that make the lives of people with functional diversity hard and difficult, in order to defend the need to rethink their environment.

Finally, this presentation would not be complete without reference to the Stoa section of the journal, which in this issue, ties in fully with the theme of the monograph. It reproduces the conversation I had with **Jaume Martínez and Jaume Carbonell**, on the Delta of the Ebro River, halfway between Valencia and Barcelona, in which we began to think about the monograph, and which greatly helped us to clarify its focus. The conversation revolved around three main points. We began by discussing the references pedagogy has used to approach the question, which also linked in with reflection on experience in the city, especially the possibility of transformation, and closed with their views on the future. The same section also includes an interview with Professor **Carlos Calvo**, recently awarded the title of Doctor Honoris Causa by the Universidad Euro Hispanoamericana, Xalapa, Veracruz, Mexico. He takes us on a thought-provoking journey through his proposal for training teachers in line with the educational experience in real social contexts, a narrative takes on conception of childhood as the learner constructing him or herself. This idea in some way links tomorrow's teachers with their pupils through a shared process, the educational process, which must be committed to and closely linked to the context. A view that with the city and its conflicts, turns the predominant notion of the school upside down, and in doing so, revolutionises teacher training.

LA CIUDAD DESDE EL ACTIVISMO Y LA CULTURA VISUAL: HACIA UNA MIRADA URBANA DEL COLECTIVO DOCENTE

*The City from the Perspective of Activism and Visual Culture: Generating
an Urban Vision among Teachers*

Ricard Huerta

Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal – Universitat de València

RESUMEN: Considero de máxima relevancia la creación de elementos propios del colectivo docente. El conjunto del profesorado se encuentra muy dividido por instancias, legislaciones y situaciones particulares. Conscientes de las diferencias que nos separan, deberíamos favorecer lugares comunes para sentirnos más unidos, evitando así la distancia debilitadora que existe entre las realidades del profesorado de infantil, primaria, secundaria y universidad. Desde los estudios culturales y la cultura visual se vienen elaborando estrategias que pueden resultar eficaces para generar nuevos entornos comunes, espacios donde podamos compartir elementos y problemáticas que nos afecten. Construir una mirada urbana propia del colectivo docente pasa por revelar las afinidades que nos definen. Para iniciar esta labor fomentamos un encuentro con la mirada particular de los y las docentes. Llevamos años recogiendo opiniones e imágenes a través de las cuales se pueda conocer mejor cómo ve y de qué manera entiende su ciudad el profesorado que la habita. A partir de fotografías y entrevistas tejemos una red de convergencias, analizando aquellos elementos que más motivan al profesorado de cada lugar. Intentamos conocer mediante textos e imágenes cuál es la mirada que vierte el colectivo docente hacia su ciudad, y de qué modo se intenta mejorar dicha realidad vivida.

PALABRAS CLAVE: profesorado, ciudad, cultura visual, activismo, educación artística.



RESUM: Considere de màxima rellevància la creació d'elements propis del col·lectiu docent. El conjunt del professorat es troba molt dividit per instàncies, legislacions i situacions particulars. Conscients de les diferències que ens separen, hauríem d'afavorir llocs comuns per a sentir-nos més units, s'evitaria així la distància afeblidora que hi ha entre les realitats del professorat d'infantil, primària, secundària i universitat. Des dels estudis culturals i la cultura visual s'elaboren estratègies que poden resultar eficaces per a generar nous entorns comuns, espais en els quals puguem compartir elements i problemàtiques que ens afecten. Construir una mirada urbana pròpia del col·lectiu docent implica revelar les afinitats que ens defineixen. Per a encetar aquesta tasca fomentem una trobada amb la mirada particular dels docents i de les docents. Fa anys que recollim opinions i imatges a través de les quals es pugui conèixer millor com veu i de quina manera entén la seua ciutat el professorat que l'habita. A partir de fotografies i entrevistes teixim una xarxa de convergències, analitzant aquells elements que més motiven el professorat de cada lloc. Intentem conèixer mitjançant textos i imatges quina és la mirada que projecta el col·lectiu docent cap a la seua ciutat, i de quina manera s'hi intenta millorar aquesta realitat viscuda.

PARAULES CLAU: professorat, ciutat, cultura visual, activisme, educació artística.

ABSTRACT: In my view it is important to create elements that belong to teachers. As a group, teachers are divided by procedures, laws and specific situations. Aware of the differences that separate us, we should encourage the creation of common spaces where we can feel more united. We must bridge the gaps between teachers at all levels: nursery school, primary school, secondary school and university. Cultural studies, and more specifically, visual culture, are developing effective strategies for generating common environments and transit sites, areas where we can all share issues that affect us. Building an urban vision that belongs to teachers means uncovering the affinities that define us. This endeavour begins with a proposal for an encounter with teachers' specific visions. Over many years we have gathered opinions and images to learn more about how teachers understand their city. Using photographs and interviews we analyse the elements that most motivate teachers in each place. We try to discover, through texts and images, teachers' visions



of their cities, and how the reality they experience can be improved. This paper reflects the opinions of Uruguayan, Argentine, Chilean, Peruvian and Spanish teachers.

KEYWORDS: teachers, city, visual culture, activism, arts education.

I. Indagando en la posibilidad de una mirada docente hacia el entorno urbano

Al indagar en la cultura de la ciudad asumimos una reivindicación que es compartida por numerosos profesionales de la educación. Somos conscientes de que el modelo que definimos como urbano se sustenta en una serie de características comunes que se vienen definiendo desde la Edad Media en la cultura occidental. Lo urbano provoca en nosotros un gran interés, ya que participamos de esta realidad humana, al tratarse de una cuestión eminentemente cultural y económica (Belil, Borja y Corti, 2012). Nuestra capacidad crítica genera asimismo un deseo de análisis y prospección que compartimos con otros colectivos profesionales (artistas, antropólogos, sociólogos). Pero si bien los arquitectos, los urbanistas (Lynch, 1998), los literatos (Leopardi, 2014) o los historiadores (Braudel, 1979) han sabido utilizar y definir el entorno urbano en función de sus intereses, lo cierto es que desde el colectivo docente no hemos generado todavía un ámbito propio de observación y diálogo con la ciudad. Sí que se ha desarrollado el concepto de «ciudad educadora», pero no es este el entramado al que ahora nos referimos. Reflexionar sobre dicha cuestión nos lleva a tomar un posicionamiento activo (e incluso me atrevería a decir *activista*) que nos permita acercarnos sin complejos al fascinante aparato cultural, político y económico que incluye todo aquello relativo a la experiencia humana vivida por el profesorado en la ciudad (Huerta, 2015 a).

A lo largo de una trayectoria que supone la experiencia de tres décadas como educador, detecto que mis intereses siempre han basculado a partir de



dos estrategias que se combinan y se entretajan: las identidades y los patrimonios. Al plantear miradas convergentes hacia las personas y hacia los lugares, esta doble perspectiva consigue agrupar lo material y lo espiritual, lo tangible y lo intangible, las ideas y sus derivaciones, lo individual y lo colectivo. Asumo mi adscripción al colectivo docente como profesional de la educación, lo cual me inscribe (y me describe) en tanto que individuo perteneciente a un grupo humano en el que coincidimos todas las personas que nos dedicamos a la educación (Huerta, 2010a). Esta visión amplia permite incorporar en el mismo conjunto humano a maestros y maestras de educación infantil y primaria, al profesorado de secundaria y universitario, e incluso a todas aquellas personas que están trabajando de forma profesional en entornos de educación no formal. Como educadores generamos unas necesidades concretas. Nos unen muchas más cuestiones de las que nos puedan separar (Dewey, 1969). Al fin y al cabo, formamos parte activa de una compleja y enriquecedora maraña de circunstancias, además de compartir similares problemáticas, intereses y expectativas (Donaire, 2012). Está en nuestras manos una parte importante de lo que puede ser el futuro de la sociedad, ya que trabajamos con las generaciones más jóvenes, lo cual supone estar siempre muy pendiente del factor humano, algo que conlleva el trato directo con el alumnado (Aguirre, 2004).

Como educadores nos movemos en un escenario donde se establecen tramas que conducen a la identidad de los docentes, lo cual debería promover entre nosotros un verdadero propósito de análisis, ya que al generar sinergias vamos construyendo nuestras propias características como colectivo (Giroux, 2013). Se trata de establecer pautas mediante las cuales podamos acotar, definir y reivindicar un escenario propio, entendiendo que dicho escenario suele ser precisamente el entorno urbano. En la ciudad ocurren cosas. Se trata de un entorno privilegiado muy propicio para las acciones y los cambios. Por tanto, es en la ciudad donde se transforman los conceptos y donde nacen nuevas perspectivas. Participar del futuro incentivando las mejoras es una obligación y un reto para el colectivo docente, teniendo en cuenta que el profesorado constituye un buen ejemplo de gremio responsable con espíritu crítico (Giroux, 1990). Desde esta perspectiva implicada, y atendiendo a nuestra responsabilidad social, como docentes estamos capacitados para gestionar una



nueva mirada hacia lo urbano, desde una visión amplia y respetuosa, capaz de aceptar la diversidad y los cambios constantes.

2. Estrategias metodológicas desde la cultura visual

Al ocuparnos de la realidad urbana tal y como la vive el conjunto del profesorado tratamos de valorar o constatar si realmente existe una mirada particular y propia del colectivo docente hacia lo que significa la ciudad como entorno privilegiado. Para ello utilizamos diferentes planteamientos de análisis, combinando aspectos metodológicos diversos, básicamente de corte cualitativo. Trabajamos con estrategias propias de los estudios culturales, especialmente desde la cultura visual (Hernández, 2000). La participación del profesorado como grupo implicado resultará, por tanto, fundamental. Abordamos la cuestión solicitándoles que nos relaten su visión de la ciudad, para lo cual utilizamos tanto textos y comentarios verbales (entrevistas y cuestionarios personales) como imágenes (fotografías realizadas por el propio profesorado). Además de plantearles preguntas y de solicitar que realicen fotografías, también gestionamos acciones performativas en las cuales el profesorado participa activamente, con lo cual logramos un grado de implicación mucho mayor. Este sistema permite acercarnos a las opiniones del profesorado, tanto a través de sus respuestas como mediante su participación directa en actividades de índole artística y performática. Posteriormente se seleccionan las imágenes y se establece un criterio de valoración de las respuestas a los cuestionarios. Todo ello es posible gracias a la utilización de acciones puntuales ambientadas en las artografías (Irwin, 2013). De este modo el profesorado participa en directo en una serie de acciones artográficas (Irwin & O'Donoghue, 2012), lo cual permite un notable acercamiento a sus postulados, ya que se alcanza un grado de confianza mucho mayor. El concepto de «artografía» parte de las tres iniciales de la palabra, de modo que A es *artist*, R es *researcher*, y T es *teacher*. Se pretende comprender a quien educa en las facetas unidas de artista, investigador y docente. Mediante las acciones participativas estimulamos la reflexión, para posteriormente recoger sus opiniones de los cuestionarios y las fotografías que han hecho los docentes sobre su ciudad. En lo referido a la realización de imágenes damos paso a la metodología conocida como *Arts Based Research*, un planteamiento de



investigación educativa basada en las artes. Recogemos toda esta documentación en los diferentes países donde hemos planteado este esquema de trabajo. Posteriormente contrastamos los datos de cada una de las ciudades donde se han realizado las acciones, escuchando voces diferentes y geográficamente distantes, pero que todas responden a las opiniones de docentes de todos los niveles educativos, a partir de entrevistas semiestructuradas, recabando la información y analizándola a partir de metodologías eminentemente cualitativas, estudios de caso y narrativas personales.

Otros elementos que incorporamos a nuestra investigación sobre la mirada urbana de los docentes surgen de las diferentes disciplinas artísticas, especialmente de la literatura y el cine. Nuestro acercamiento hacia lo urbano cuenta con el flujo constante que desde las novelas y las películas nos han aportado quienes crean e innovan en artes. La ciudad es un entorno en constante ebullición. En las ciudades se verifica un intenso encuentro de gentes y diferencias (véanse las películas de Cesc Gay o Kore-eda Hirokazu como ejemplos). La ciudad gestiona los cambios sociales más representativos. Las relaciones humanas adquieren un talante peculiar en el entorno urbano: se intensifican. El apego por lo urbano nos lleva a ver Nueva York con los ojos de Woody Allen, Marsella con la lúcida increpación de Robert Guédiguian, Barcelona a través de la mirada de Ventura Pons, Madrid con el desparpajo de Pedro Almodóvar, París desde el prisma de Éric Rohmer o Roma en tanto que escenario perfecto para el cine de Federico Fellini. Estas ciudades y todas aquellas que conocemos gracias a las películas han tenido igualmente referencias claras en el mundo de la literatura. Baste recordar la Praga retratada por Franz Kafka, el Buenos Aires de Jorge Luis Borges, el Dublín de James Joyce o la Estambul de Orhan Pamuk (2009). Acercar al profesorado a las miradas urbanas de los creadores (cineastas, escritores) permite que reflexionen sobre su propia mirada hacia la ciudad. Al mismo tiempo que revisamos brillantes ejemplos del cine y la literatura les animamos a confeccionar sus propias narraciones, tanto en escritura como en imagen. Esta parte de nuestra estrategia consiste en empujar a los docentes a generar documentos propios en los que podamos ver cuál es su particular mirada urbana. Los documentos generados por docentes ofrecen una nueva perspectiva antes invisibilizada. A los textos literarios se añade la fotografía, como la del entorno de grafiteros de La Habana de la figura 1.



Figura 1. El atractivo visual y patrimonial de La Habana es tan evidente como la necesidad de restaurarlo. Grafitis en un muro de La Habana, Cuba.

Animamos al profesorado a generar su propia imagen de la ciudad a partir de sus textos y sus imágenes. Desarrollamos así una visión del entorno mucho más impregnada de estímulos, lo cual nos encamina hacia a un activismo cultural y político. De este modo posibilitamos que el colectivo docente reflexione sobre lo que está ocurriendo en las actuaciones urbanas recientes, al tiempo que recuperamos los espacios de la memoria, construyendo una mirada particular hacia la ciudad en la que se unen los recuerdos, las presencias, las ausencias, y principalmente un deseo de mejorar los lugares donde vivimos. Con la intención de lograr un modelo identitario, planteamos una metodología que integra ideas desde el arte, la pedagogía, la estética, la cultura visual, la literatura, el cine, la sociología y el urbanismo. A esta intención reflexiva y de calado social añadimos lo que ya se está convirtiendo en un posicionamiento a nivel global: las derivas urbanas tal y como han sido expuestas por Francesco Careri (Careri, 2002) o Gilles Deleuze (Deleuze y Guattari, 2004). Esto supone revisar muchos de los conceptos que se daban por sentado hace escasamente una década. Ya no hay certezas, ni tampoco



soluciones «desde arriba». La nueva forma de construir la ciudad se basa en un replanteamiento de lo urbano que debe tener en cuenta la opinión de los colectivos implicados. El colectivo docente, entendido como conjunto de personas que nos dedicamos a la docencia, constituye un referente de primera línea dentro de esta perspectiva innovadora y rompedora. Vivimos en la ciudad y somos responsables, también, de cómo se diseñan las políticas urbanas. Si hacemos frente a este reto tenemos muchas posibilidades de mejorar nuestras realidades.

Dentro de este esquema de recuperación de la memoria urbana y de apropiación de los espacios de la ciudad, Francesco Careri recomienda andar por la ciudad, perderse en ella, reencontrarla desde nuevas perspectivas, analizarla y mejorarla en el uso y el disfrute, convirtiéndola en un entorno propicio para la comunicación, y para la justicia social. En una línea similar, Silvia Alderoqui defiende un acercamiento a la ciudad desde posicionamientos sensibles, evidenciando las múltiples sensaciones que provoca el ambiente urbano, de manera muy especial cuando se combina con la memoria y con los recuerdos personales (Alderoqui, 2012). Intentamos vertebrar un encuentro de miradas que propicie reflexiones del profesorado sobre multitud de cuestiones que afectan a la ciudad, con el fin de preparar a la ciudadanía también en el conocimiento y la defensa de sus intereses. Walter Benjamin se deja llevar por los entresijos de la memoria y define las sensaciones que evidencian el paso de los años y la acumulación de experiencias vividas en la ciudad (Benjamin, 2005). Nos transmite con su lenguaje una acumulación de indicios y realidades, algo que permite la vida urbana, al experimentar vivencias que se cruzan con recuerdos y posibilidades de futuro. Llevado al terreno del arte, este concepto podría encajar con el de Marco Romano, quien propone un ejercicio de lectura de la ciudad como si se tratase de una obra de arte (Romano, 2008). Podemos, por tanto, concedernos una lectura de lo urbano muy próxima al modelo de lecturas que elaboramos para las obras de arte. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que somos docentes, merece la pena plantearnos hasta qué punto nuestra mirada hacia lo urbano puede ejercer un cierto mecanismo reflexivo entre nuestro alumnado.



3. La reivindicación social y el posicionamiento ideológico como mecanismos educativos

Jaume Martínez Bonafé repasa las numerosas opciones educativas que posibilita la ciudad desde un posicionamiento de reivindicación social, detectando que la ciudad es también un aula viva en la que se aprende la protesta, al mismo tiempo que la considera un laboratorio de ciudadanía en el que se ensayan posibilidades de encuentro y relación diferentes (Martínez Bonafé, 2014). Al indagar entre las múltiples opciones que se verifican desde la ocupación del espacio público por parte de la ciudadanía, revela que en realidad las protestas ciudadanas y los movimientos sociales que las articulan nacen del conflicto político sobre un modo de entender y querer vivir la ciudad (Donaire, 2012). En la ciudad se dan las más variadas interacciones (más allá del escenario neoliberal o neocapitalista), al tiempo que se propician jugosos procesos de cambio. Cuando nos referimos a la ciudad se suele atender a cuestiones de urbanismo y arquitectura, a desplazamientos y migraciones humanas, a oferta de servicios y estructuras comerciales, o incluso a redes de intercambio que provienen de entornos laborales o ideológicos (Codeluppi, 2014). Pero la ciudad también es un enclave de agitación cultural y de acción política, lo cual repercute en un mayor desarrollo de la lucha por los derechos humanos y de las actividades que evidencian una auténtica innovación en todos los ámbitos de la comunicación humana. La ciudad se escribe, relata su alegato en defensa de nuevas opciones de convivencia y respeto por la diversidad (Guzmán Ríos, 2012). La ciudad es un ente articulado, y puede combinar particularidades muy diferentes.



Figura 2. La espectacularidad arquitectónica y urbanística de Brasilia no admite un espacio de las personas. Es una ciudad pensada para las instituciones. Parlamento de Brasilia, Brasil.

El enclave geográfico, la extensión y la posibilidad de expandirse, la llegada de oleadas migratorias, el abastecimiento de agua, o el comportamiento de sus políticos, son factores que tejen la idiosincrasia de cada ciudad (ver figura 2). Como docentes podemos observar y transmitir una mirada urbana en la que predomine la gestión de los derechos humanos. Atender a cuestiones como el derecho a una vivienda digna, el respeto por los espacios públicos, el conocimiento del patrimonio común, el acceso a servicios sanitarios universales, o la defensa de las minorías, son aspectos que podemos transmitir al alumnado. La forma de plantear las recientes investigaciones educativas permite incorporar elementos de las artes y la comunicación al discurso docente. Ahora estamos más receptivos a las imágenes y atentos a las representaciones artísticas contemporáneas. Nos decantamos por la cultura visual, de manera que la reflexión en torno a las imágenes invade y determina buena parte de nuestro repertorio investigador y docente. Se trata de provocar la reflexión, actuando de manera consciente, disfrutando con la actualización de conoci-



mientos, transmitiendo una mayor implicación, y colaborando con nuestro alumnado (Franco y Huerta, 2011). Motivación y espíritu colaborativo. Estamos en condiciones de formar a los ciudadanos de mañana para favorecer un acercamiento crítico hacia las imágenes y hacia nuestro entorno. Los futuros docentes deben aprender a observar su hábitat y conocer los mecanismos adecuados para crear sus propias fotografías y videos. Pueden formarse como lectores críticos de imágenes, al mismo tiempo que practican y ejercitan su potencial como generadores de un imaginario propio. Todo ello sin descartar una posible y recomendable vertiente lúdica, disfrutando de los artefactos visuales al tener un mayor conocimiento del poder que ejercen las imágenes (Duncum, 2008). Al preparar en las aulas universitarias a los jóvenes docentes estamos ocupándonos indirectamente a la ciudadanía del futuro, mediante la formación de educadores. Confiamos en ellos y en el potencial de cambios y mejoras que atesoran. Si el docente se interesa por las cuestiones que afectan a su alumnado, será muy probable que encuentre espacios de intercambio suficientemente porosos. Apostamos por incentivar dichos intereses, y por encontrar vías comunicativas que faciliten el acercamiento entre el profesorado y el alumnado tanto en la escuela como en la universidad (Huerta, 2015 b).

Si lo que pretendemos es generar una sensibilidad adecuada que propicie un mayor desarrollo de la estética que comunica la ciudad, es necesario implicar tanto al profesorado como al alumnado. Pero también hace falta que desde la administración educativa se tomen las medidas oportunas. Todavía estamos lejos de conseguir un avance significativo, vamos dando pasos en positivo para lograrlo, mientras tanto vamos poniendo en marcha diferentes acciones para desarrollar nuevas ideas. Lo más grave es que al mismo tiempo que generamos investigación y promovemos proyectos desde la educación artística, observamos cómo va desapareciendo la presencia de las artes visuales en los programas oficiales del currículum escolar y universitario. En ese sentido el caso de España llama la atención, ya que mientras en otros países de referencia está aumentando curricularmente el espacio de las artes y la educación artística, aquí se está eliminando a un ritmo vertiginoso. Si esta tendencia continúa, en pocos años podríamos ver que han desaparecido las artes del currículum escolar, y lo que es peor, habrá desaparecido de la educación primaria y secundaria el grueso del profesorado que se encarga de las



materias de las artes y las humanidades, algo que ya resulta predecible en el entorno universitario (Ordine, 2013).

Nuestro papel como docentes supone estar muy atentos a lo que está ocurriendo ahora mismo en nuestro entorno inmediato, y por supuesto en otras partes que puedan considerarse referencias emergentes y atractivas. Conviene introducir en el aula las problemáticas que afectan a las personas, a los colectivos, y a nuestro propio alumnado. Estas cuestiones forman parte de los valores compartidos ya que «el concepto de patrimonio colectivo favorece también el sentido de cohesión y cooperación así como la creación de redes colaborativas, valores imprescindibles para crear proyectos de inclusión social» (Calbó, Juanola y Valdés, 2011, p. 22). Entre los docentes se puede crear un espíritu colaborativo que tenga en cuenta las cuestiones del arte y del patrimonio, considerando las obras de la cultura artística y arte patrimonial desde una definición abierta y generosa en la que se incluyan todo tipo de artefactos susceptibles de ser valorados estéticamente y culturalmente. Construimos la ciudad desde la ciudadanía, desde los colectivos y los grupos con identidad propia. Los grupos están marcando el empoderamiento desde las redes sociales, y desde los espacios públicos. En el valor de lo cotidiano radica el nuevo potencial creativo de la ciudadanía. A los docentes urbanos nos unen una serie de rituales, sensibilidades y deseos que pueden confluír en una serie de lugares comunes, o al menos de intenciones de mejora, desde donde tantear una aproximación enriquecedora. En ese sentido conviene elaborar una nueva interpretación de los sueños cotidianos y los deseos de mejorar que mueven a los docentes como colectivo, como grupo, como comunidad emocional, como entidad grupal que forma parte de la ciudad.

Al perder predominancia la figura emblemática del individuo toman fuerza el ambiente comunitario y las formas de apreciación y disfrute que parten de lo colaborativo. De este modo se promueve un nuevo paradigma estético que tendrá en cuenta los sentimientos compartidos y el sentir en común del grupo. El acento recae más en aquello que une al grupo que no en aquello que lo puede separar, fortaleciendo de este modo el sentido participativo, generando una estética y una mitología particulares que sirven de receptáculo para gestionar una nueva expresión del sentido que adquiere el concepto «nosotros».



Figura 3. Las encrucijadas de símbolos (arquitectura, urbanismo, señalética) predisponen a la mirada nómada hacia la ciudad. Medellín, Colombia.

El deseo de conservar un bien patrimonial y un entorno humano congrega intereses, más allá de las diferencias de género, clase, religión o posición social (ver figura 3). Esta unión basada en la generosidad y en el respeto hacia los bienes comunes es algo que suele estar entre los intereses del profesorado. El sentido de la responsabilidad y el respeto hacia el bien común constituyen características inherentes al colectivo docente.

Los docentes somos empáticos con las dificultades de los colectivos sociales. Asumimos retos constantemente, ya que nuestras actividades se emplazan en el trato directo con las personas. Nos adaptamos rápidamente a los retos que nos imponen los cambios tecnológicos o los vaivenes económicos. Nuestra unión en tanto que profesionales de la educación conlleva una fuerte componente de sentimientos comunes, lo cual suscita una moral diferenciada, una ética del compromiso, una experiencia compartida. Nos sentimos más unidos cuando se trata de afrontar los problemas desde un planteamiento reivindicativo común. La capacidad de organización del conjunto de los docentes se hace efectiva si se tiene en cuenta que la lucha compartida ha posibilitado



una costumbre que ha determinado durante décadas el espíritu de lucha del colectivo. Esta herencia es importante. El colectivo se aferra a sus derechos y reclama insistentemente mayores oportunidades. Para lograrlo ejercita una serie de acciones y visibiliza su afán de libertades. Muchas de estas intervenciones tienen lugar en el espacio urbano. Las acciones cotidianas también repercuten en esta posibilidad de visibilidad, ya que cualquier espacio de la ciudad y en cualquier momento se convierte en escenario posible para incentivar la reivindicación y para la celebración de los hábitos comunes. Así pues, la estética como indagación y especulación colectiva revierte en un posicionamiento ético de máxima entidad. En las últimas décadas países como Argentina, Uruguay, Brasil, Chile o España han dado muestras fehacientes del espíritu común que une a los docentes cuando se trata de defender sus derechos o de reclamar mayores oportunidades.

4. Contrastar las diferentes miradas docentes urbanas entre profesorado de varios países

En nuestro recorrido por las ciudades y sus docentes intentando descifrar si existe una mirada particular del profesorado hacia la ciudad, nos hemos detenido en realidades tan diversas como las de Buenos Aires, Lima, Montevideo, Santiago de Chile o Valencia. También hemos indagado en otras ciudades como La Habana o Sao Paulo, si bien para este trabajo nos hemos centrado en los datos recogidos de las experiencias de docentes que viven y trabajan en las capitales de Argentina, Perú, Chile y Uruguay. El final de la presente muestra estará dedicado a la ciudad mediterránea de Valencia.

Una metrópoli como Buenos Aires contiene en sí misma un verdadero universo de situaciones particulares. Las distancias económicas y sociales se evidencian en las diferencias que caracterizan cada barrio y cada distrito. El barrio de Liniers, en el que está ubicada la escuela Félix de Olazábal, es una zona limítrofe de la ciudad, un barrio en el que destaca la presencia de mucha gente llegada desde Bolivia. Desde hace más de tres décadas han sido constantes las oleadas migratorias procedentes de Bolivia. En la mayoría de los casos se han instalado mayoritariamente en este barrio. Locales donde se venden desde ropa interior hasta las más variadas especias son atendidos por sus dueños bolivianos. El paisaje urbano de las calles del barrio parece haberse

transformado en un modelo visual que resultaría muy propio de cualquier ciudad boliviana. Una parte del alumnado de la escuela proviene de familias bolivianas. Para los docentes del centro supone un atractivo y un reto trabajar con la diversidad. Para mejorar la institución educativa se requiere una fuerte toma de contacto con la realidad externa (ver figura 4). Las distintas causas de marginación, política o económica, tan comunes en Latinoamérica, son también los problemas que se viven en la escuela. Las condiciones de pobreza extrema a las que se enfrentan muchos sectores sociales crean problemas que la escuela debe encarar para que la distancia económica no se convierta también en distancia simbólica.



Figura 4. El colectivo docente argentino siempre fue muy combativo, organizando acciones para reclamar sus derechos. Manifestación de docentes en Buenos Aires.

La escuela debe fortalecer su capacidad reflexiva para pensar y ayudar a resolver la problemática que se genera en estos contextos turbulentos y comprometerse activamente para que sus alumnos no queden marginados del sistema ni segmentados dentro de él. Transitamos por un nuevo paradigma de interacción y convivencia social que apunta hacia una visión comprensiva, integradora y humanista. El proyecto planteado por la escuela Félix de Olazábal del barrio de Liniers ofrece al alumnado la oportunidad de ampliar



el campo estético-expresivo a partir de las diversas propuestas que ofrece la contemporaneidad, trasladando los criterios característicos del arte a la planificación de las actividades de todas las áreas de conocimiento y en las prácticas cotidianas, favoreciendo la formación de su sensibilidad a través del contacto con el entorno sociocultural del barrio y de la ciudad.

Para fomentar entre el alumnado una mirada desprejuiciada y libre hacia lo urbano hemos de fomentar el respeto hacia los espacios públicos, estimular los paseos, conectar con la realidad de la calle, reconocer la diversidad y sus múltiples facetas, aceptar la diferencia. Utilizando el arte como estrategia se pueden alcanzar estos retos (Ramon, 2013), ya que nos permite indagar en territorios complejos desde las imágenes, las interpretaciones y los conceptos (Huerta, 2013). La ciudad es un ámbito complejo, pero nuestras respuestas creativas a dicha complejidad pueden evolucionar positivamente si somos capaces de superar complejos y miedos. Verónica, una maestra que trabaja con adolescentes de secundaria, llegó a Buenos Aires hace diez años, procedente del entorno rural, y detectó inmediatamente el gran cambio que había tanto en la forma de educar como en el comportamiento de los adolescentes. A esta profesora de ciencias sociales, formada como abogada, le gusta plantear dudas entre el alumnado de manera que sean capaces de argumentar para resolver sus conflictos. Ve la ciudad como un lugar interesante para hacer visitas y fomentar la parte cultural, yendo al teatro y al cine, e invitando a gente del teatro para dar charlas. Lleva a su alumnado a los museos. Lucía, profesora de lengua, viaja todos los días en tren, en metro y en autobús para llegar a su puesto de trabajo, en trayectos de más de una hora. Le encanta mantener una relación estrecha con el alumnado adolescente, algo que echó en falta cuando ella misma estudió la secundaria. Uno de los proyectos en los que se ha implicado se titula «Perfeccionamiento lingüístico a partir de una obra de arte». Organiza visitas al Museo de Bellas Artes, habladas en francés, tratando especialmente la pintura de los impresionistas. Lucía cree que el hecho de ser educadora en una ciudad con tanto potencial cultural como Buenos Aires es muy enriquecedor, para los docentes y para el alumnado.

Pablo Pineau es profesor de historia de la educación en la Universidad de Buenos Aires. Siempre se ha sentido muy atraído por las cuestiones sociales, desde el final de la dictadura, cuando cursaba sus estudios superiores. La



apuesta por la educación significa para él la clave del cambio social. Se siente afortunado al trabajar formando a futuros maestros en una Escuela Normal, y orgulloso de haber creado junto a sus alumnos el archivo histórico de la facultad de educación de la UBA, en su sede de Luján. Le gusta la ciudad, y piensa que la universidad pública marca los ritmos, ya que forma parte esencial del espacio urbano, especialmente para la mayoría de sectores culturales y sociales. Se encuentra explorando la historia de la educación desde la vertiente creativa, escribiendo textos literarios que son ilustrados por colegas artistas, y reclama una vertiente que denomina «estética escolar», para acercarse a los medios de comunicación y a las artes desde posicionamientos educativos. Marcela Pelanda, rectora de la Escuela Normal N° 1 de la ciudad de Buenos Aires, se formó como maestra y se considera muy afortunada de «entregarse cada día a los otros». Ha ejercido la docencia en todos los niveles. Coordina una escuela de 3000 alumnos, uno de los centros más importantes de la ciudad, y es consciente de que los modelos actuales están limitados ante los profundos cambios que se viven. Su desafío supone lograr una nueva escuela en la que profesorado y alumnado trabajen juntos. Considera que debemos ganarnos el respeto y la autoridad ante cada alumno, y con ganas renovadas cada curso. Marcela fomenta encuentros para reivindicar la memoria de la dictadura, «uno de los hechos más tristes de la historia Argentina», y piensa que esta y otras tantas actividades sirven para generar proyectos de futuro, como un desafío que avanza en paralelo a con la profesión. Considera fundamental la formación de maestros para llevar adelante una necesaria innovación en el panorama educativo.

Los y las docentes bonaerenses definen su ciudad como «expandida, injusta, desigual, abierta, intensa, estimulante inmensa, infinita, nostálgica y luminosa». «Una ciudad donde la amistad se cultiva como un valor supremo». «Es el reflejo de una historia compleja, de la lucha de intereses y valores, de quienes vivieron y vivimos en ella». Encuentran arduo «tener que transitarla diariamente» ya que «tiene un ritmo de locos, acelerado, vertiginoso». Se quejan de que «las políticas de derecha del gobierno de la ciudad han desmontado sus redes de solidaridad y asistencia institucional». Al definir un lugar que les resulte especialmente atractivo aparecen «las callecitas adoquinadas del barrio de San Telmo». Como entornos patrimoniales de referencia señalan el Centro Clandestino de detención durante la última dictadura mili-



tar, convertido hoy en un espacio para la memoria que albergan además los canales de Televisión Educativa Encuentro y Paka Paka. También destacan la Biblioteca Nacional de Clorindo Testa o el Edificio del Pasaje Barolo, aunque hay quienes prefieren «el antiguo puerto, el bar de la calle Rodney, o la Pizzería Angelín con amigos». Nos dicen que «enseñar Buenos Aires propicia habitarla de manera reflexiva y emocional a la vez, e implica también luchar para que siga existiendo como un lugar para todos». Entienden que «es necesario detenerse, mirarla y conocerla para disfrutarla», ya que «Buenos Aires se habita en un fluir de hábitos y pasos apurados casi irreflexivos». Existe una preocupación constante por la educación de y en el espacio público, de manera que en las clases se reflexiona sobre la importancia, la construcción y el ejercicio de ciudadanía. Se problematiza la realidad, planteando interrogantes, promoviendo que los estudiantes se sientan habilitados para expresar sus ideas, generando debate, estimulándoles a que escuchen las distintas voces. De este modo «producimos subjetividad común, fundamental en la búsqueda de un nuevo sentido institucional», más aun teniendo en cuenta «la crisis profunda que el neoliberalismo dejó en Argentina, no sólo en lo económico sino también en lo simbólico».

Lima, la capital del Perú, transmite la sensación de caos. El tráfico resulta atronador e imposible, debido en parte a no disponer de un sistema municipal de transporte público organizado, lo cual provoca situaciones de peligro. En Lima encontramos muy acentuadas las diferencias entre estamentos sociales. Barrios como Miraflores o Barranco se convierten en entornos habitados por las clases altas, mientras que la mayoría sucumbe a un manifiesto deterioro en el nivel de vida. Estas mismas delimitaciones que marcan los espacios urbanos podemos encontrarlas en los entornos públicos como las escuelas o los hospitales. En Lima numerosos edificios están sin terminar, lo cual se debe en parte a la situación económica, pero también al peligro constante de movimientos sísmicos. En los últimos años se está potenciando la construcción de edificios de excesivas alturas, algo difícil de entender en una zona de alto nivel sísmico. El miedo a los terremotos, a la inflación de la moneda y a las crisis constantes, así como el terror a lo que fueron las luchas entre la guerrilla y el ejército, se unen aquí para presentarnos un paisaje en el que domina la búsqueda de seguridad como moneda de cambio. Tanto el caos de la circulación, como la polución ambiental y sonora, así como el miedo

a la delincuencia, han convertido Lima en un lugar poco atractivo para los turistas, que utilizan la ciudad como escala para trasladarse a lugares Machu Picchu o Cuzco. La tradición artesana de los tejidos constituye uno de los tesoros de su cultura.

Las docentes limeñas que definiesen su ciudad como «gris, húmeda, nublada o deprimente». El aspecto gris de la ciudad está íntimamente relacionado con los meses de invierno en que la capital permanece completamente nublada gran parte del tiempo. Se valora asimismo la tradición, que se emparenta con la comida, la diversidad, la historia, la fusión, la complejidad y la originalidad. Se revela un contraste entre la parte acogedora (bonita, cordial, antigua, única, emprendedora, divertida, interesante, inmensa) y la contraparte desordenada (ruidosa, caótica, insegura, ruidosa, contaminada). Se valora la oferta cultural y la gastronomía, enlazando con la fama mundial que ha adquirido la cocina peruana de fusión. Algunas la consideran única, evidenciando la gran oferta comercial y el movimiento constante. Se hace mención a los vendedores ambulantes, un elemento peculiar que sigue muy vigente en las calles limeñas.



Figura 5. Lima dispone de 600 recintos arqueológicos, muchos de ellos pendientes de recuperar y conservar. Huacas de Mateo Salado (cultura Ichma) en Lima, Perú.



A las docentes limeñas les gusta la parte rústica de Barranco, con su Puente de los Suspiros, y la Plaza de Armas, en el centro histórico de la ciudad, así como el Parque de las Aguas, la Punta, la bahía, la Costa Verde, el Parque de la Reserva con su Circuito Mágico del Agua, el Olivar y el malecón de San Isidro, y el centro comercial Larcomar. Entre los lugares patrimoniales que aparecen en sus comentarios destacan la huaca Pucllana, la huaca Pachacámac, y el complejo arqueológico Maranga, como escenarios de las culturas preincaicas (ver figura 5), mientras que la catedral de Lima, el palacio Arzobispal y la Iglesia de San Francisco (con sus catacumbas) serían los elementos patrimoniales más citados del repertorio religioso católico. Insisten en la inseguridad, ya que «en la zona que me muevo no se puede caminar tranquila sin estar atenta a quienes te rodean, pues se vive con el miedo de ser violentada, asaltada o a cualquier otro tipo de agresión». Frente a esta sensación de inseguridad, resultado de muchos años de malas prácticas ejercidas desde el poder, las palabras de Noelia apunta a que se vive «una sensación de mejora, ya que por más cosas negativas que ha tenido que pasar nuestra sociedad, siempre hemos querido salir adelante, luchando para mejorar como sociedad y crecer como país», o en el caso de Rosa, quien siente «deseo de superación o de un cambio para mejorarla», y considera que «Lima tiene aún mucho que ofrecer al mundo, lo cual me genera ganas de ser parte del cambio que necesita».

Al preguntarles hasta qué punto consideran importante asumir la pertenencia al colectivo de docentes para generar una identidad propia como grupo, responden afirmativamente, «ya que los docentes generamos un cambio en la sociedad mediante la educación», como en el caso de Belén, para quien «la educación es una tarea de todos y no solo de unos cuantos docentes». Camila opina que «los docentes son parte importante en la formación ciudadana». Carola ve necesario que el docente «se centre en los diversos grupos y clases sociales, ya que todos los peruanos debemos conocer los lugares donde vivimos», mientras que Dominique considera importante «el sentido de pertenencia para un trabajo docente en grupo». Maki cree que «es necesario saber que se forma parte de un colectivo».

Montevideo, capital de Uruguay, sigue una larga tradición por la lucha de los derechos sociales, algo de lo que puede estar orgullosa esta pequeña repú-



blica, pionera en la reglamentación a favor del divorcio o del voto femenino durante el siglo XX, y ya en el presente siglo continuando dicha tradición legislando de forma favorable al matrimonio igualitario y a los derechos humanos a través de las políticas contra la homofobia y de apoyo a las minorías LGTB. Se puede afirmar que Uruguay es un país donde la educación es realmente laica, universal y gratuita. La preocupación por las cuestiones educativas y sociales se vive de forma muy intensa en esta república de pocos contrastes, un país tranquilo, con tradición democrática, uno de los ejemplos más entusiastas de concordia civil en el panorama histórico de América Latina, ensuciada solamente por una dictadura que se prolongó desde el golpe militar de 1973 hasta 1985. La responsabilidad de formar a la ciudadanía en base a una actitud respetuosa hacia la diversidad (Huerta y Alonso, 2015) y los patrimonios (Huerta y Calle, 2013) estimula los ánimos para llevar adelante acciones y proyectos de futuro.

Al definir Montevideo los docentes uruguayos utilizan la expresión «tranquilidad». En efecto, la capital y el resto del país son lugares tranquilos. Según el colectivo docente se trata de una ciudad tremendamente «acogedora, amigable, hospitalaria, hermosa, amable, abierta, y luminosa». También insisten en que es «pequeña». Sus dos millones de habitantes se expanden por amplios espacios y se confunden con un paisaje monótonamente plano. Una docente la representa de un modo más poético: «ciudad de mar». Montevideo siempre fue una ciudad muy pendiente del mar, con su puerto natural, tan apreciado por su posición privilegiada, su fortaleza y su papel estratégico en el Mar del Plata. Con sus vientos intempestivos, que en los meses de invierno hielan el ambiente, la definen con las palabras «viento, frío, sombra», y con su «monocromática» austeridad, debido a la predominancia de nubes grises durante el período invernal. Algunos docentes inciden en que es «inquieta» o «pintoresca», y que está «llena de oportunidades», refiriéndose a la rica oferta cultural. Los docentes uruguayos tienen clarísimos referentes en cuanto a preferencias artísticas si se trata de generar mitologías urbanas. Prácticamente todos los encuestados han optado por señalar a Mario Benedetti como el escritor por excelencia de la ciudad, si bien el literato tuvo que exiliarse a la fuerza, y optó por el autoexilio cuando terminó la dictadura. Es un personaje muy querido, y tanto su prosa como su poesía se mantienen extraor-

dinariamente vivas y siguen siendo las preferidas de varias generaciones de profesores.



Figura 6. El centro histórico de Montevideo (Uruguay) mantiene antiguas casonas convertidas en museos, con historias rocambolescas utilizadas por el profesorado en sus visitas.

Al preguntarle a los docentes sobre un lugar de Montevideo que les resulte especialmente atractivo coinciden en indicar la Rambla del Parque Rodó. Algunos prefieren la Ciudad Vieja (ver figura 6), o el Palacio Legislativo. Una profesora destaca la panorámica desde el Cerro. El Hipódromo de Maroñas es símbolo patrimonial. Se detecta el respeto a ciertos edificios más emblemáticos, como el Palacio Salvo o la casa central del Banco de la República, el Teatro Solís, el edificio de Mercosur, o el Museo de Artes Decorativas, declarado Monumento Histórico. El sentido de pertenencia es fuerte. Una docente lo explica: «a pesar de que hay robos y que a mí me ha sucedido, igual siento que es una ciudad tranquila». La calidez como referencia a lo humano, a la cercanía de las personas: «creo que mucha gente conserva una calidez especial, es amigable sobre todo con el que viene de afuera». Algunos docentes consideran que la energía de la capital se halla en la alegría de sus habitantes:



«Montevideo me provoca alegría, distracción, despeje mental, deseos de vivir y sentir. Es una sensación especial caminar por su rambla: “Al ver el mar, la arena, las gaviotas, caminar por la orilla, se te despiertan todos los sentidos”. Las docentes uruguayas destacan «la importancia de una buena convivencia», pero también inciden en que «los docentes debemos enseñar a participar en la discusión y negociación de los valores que constituyen una sociedad democrática, formar ciudadanos responsables, respetuosos de las diferencias, con normas de convivencias claras, críticos, situados y con conocimiento de los derechos humanos». Se considera «muy importante crear las identidades en forma colectiva, puesto que el colectivo indica muchas veces el rumbo, define la identidad y la sostiene».

En Uruguay consideran que el profesorado tiene un papel sumamente importante, ya que «corresponde a los fines de la educación formar seres autónomos, críticos». Una docente valora que «el sentido de pertenencia a un grupo genera lazos, promoviendo sinergias que fortalecen, consolidan su identidad y perpetúan la razón de ser del colectivo». Se considera fundamental el rol docente «en la permanente reflexión colectiva del sentido de nuestra función como educadores», y «más allá de los contenidos curriculares, debemos aportar espacios de discusión y diálogo crítico en torno a la libertad, los valores y las normas, para la creación de una sociedad plural, solidaria, democrática, comprometida con el medio natural y social».

La cordillera delimita el paisaje visual de Santiago de Chile, ubicada en el centro de un extenso país recorrido de norte a sur tanto por el océano Pacífico como por los Andes. La historia reciente de Santiago y contiene una tremenda mancha de sangre y de dolor debido al lamentable suceso histórico provocado por la cruel dictadura de Pinochet. El territorio y la historia se dan aquí la mano (ver figura 7) para alentar a las jóvenes generaciones a mejorar y a seguir luchando por sus derechos. Las políticas económicas y urbanísticas neoliberales han abierto nuevas y mayores brechas sociales que se unen a las que ya existían anteriormente. El panorama administrativo que rige en la enseñanza también arrastra problemas tradicionales, ya que en este país las escuelas y los institutos de secundaria, es decir los centros de educación obligatoria, están gestionados por las autoridades municipales. A todo ello se suma el descalabro académico a nivel universitario, con una cartera de



universidades privadas exagerada y oportunista que insiste, una vez más, en marcar las desigualdades entre la población. A pesar de todo, Chile mantiene un acelerado y entusiasta proceso de modernización (Errázuriz, 2015). La docente Marlen, que define Santiago como pujante y exigente, recuerda que la ciudad «tiene muchas áreas verdes y varios rincones chispeantes de vida cultural, a pesar de que no le gusta «el aire sucio y la destrucción de la naturaleza por causa del progreso, o del descuido de quienes creen impulsar el progreso». De la calidad humana de sus habitantes y del aprecio que siento por sus docentes he dado cuenta en anteriores trabajos (Huerta, 2012). En Chile son los estudiantes quienes han dado un ejemplo de coherencia y solidaridad en sus permanentes acciones de protesta, como la conocida «revolución pingüina».



Figura 7. Las esculturas ecuestres de próceres históricos son habituales en los lugares emblemáticos de las ciudades de Iberoamérica. Santiago de Chile.

Lourdes ve Santiago como «una ciudad humana, cercana y acogedora, en la que sin embargo considera que hay escasez de zonas verdes, de carriles bici y de recursos culturales bien aprovechados». Por su parte Marcela encuentra



que «la ciudad es agradable en verano», y siente «pasión por la cordillera», si bien remarca que «hay demasiada congestión vehicular, poco respeto por el patrimonio, y un exceso de diferencias sociales». Queda claro que la ciudad, y en general lo urbano, constituyen geografías universales, pero evidentemente generan elementos particulares en cada territorio. Para Matilde los aspectos más positivos de la ciudad se resumen en que «está rodeada por la cordillera, por la grandiosidad de los andes, y que resulta muy peculiar el saludo y la despedida como parte de la idiosincrasia de sus habitantes», y añade que en realidad «es cuatro ciudades en un mismo año, ya que las estaciones se manifiestan muy en su esencia». Señala como aspectos que no le gustan que «la contaminación se aceptó y nos acostumbramos a no tener aire», que «hay un exceso de autos y falta de parques», y que «no hubo ni hay un diseño urbano para el bien colectivo y territorial».

5. Definir la ciudad como patrimonio docente

En este último apartado, que abordo como posible conclusión, se sugiere la oportunidad de definir el entorno urbano como un patrimonio que puede ser interpretado por el profesorado, mediante sus opiniones sobre la ciudad en la que trabajan o viven. Tanto sus textos como sus imágenes nos aportan una serie de informaciones valiosas sobre su peculiar mirada hacia lo urbano. Observamos cómo articulan su discurso, cómo definen los lugares que les atraen, cómo intentan describir aquello que realmente les preocupa. Nos transmiten sus preocupaciones y sus deseos, así como la sana intención de formar ciudadanía crítica con un espíritu democrático.

En Valencia, entorno que conozco por cercanía y por implicación, he recogido encuestas y documentación de docentes con años de experiencia, así como opiniones de alumnado universitario que está realizando sus estudios de Magisterio. Analizar a estos dos colectivos nos permite contrastar las versiones de docentes experimentados y de docentes en su momento de preparación universitaria. Al fomentar planteamientos participativos, los resultados permiten un encuentro con la mirada (Csikszentmihalyi, 1990), un entorno que favorece la reflexión (Huerta, 2010 b) e incluso un vibrante espacio de actividad y de pulso con el poder, propiciando un encuentro con el arte público y los procesos comunitarios.



Figura 8. Durante más de dos décadas, el anterior equipo de gobierno del consistorio valenciano destruyó sistemáticamente el entramado urbano del barrio marítimo del Cabanyal. Las franjas diagonales marcaban los solares de antiguos edificios, hoy derruidos.

A Valencia le ocurre algo similar a lo que encontramos en tantas ciudades (ver figura 8), y que denuncia Richard Sennett cuando afirma que «gran parte de la planificación urbana del siglo xx respondía a este principio: derriba todo lo que puedas, arrásalo y luego construye a partir de cero» (Sennett, 2013: 263). Sennett defiende la idea de que el trabajo bien hecho, en cualquier disciplina, produce una satisfacción de gran calado en el profesional consciente de ello. El trabajo planteado y resuelto desde la exigencia nos ayuda a reflexionar sobre nuestra identidad. Para Sennett existe una cierta obsesión de la modernidad por destruir lo que había anteriormente, por ello defiende la postura de los profesionales conscientes de su trabajo a quienes denomina «artesanos». Sennett pide al artesano que apueste por el respeto y la implicación personal. En nuestro caso, como docentes, somos responsables del engranaje educativo de nuestra sociedad. Por eso intentamos conocer qué tipologías de miradas



hacia lo urbano generan los educadores, y en última instancia, saber si realmente se sienten involucrados como colectivo y como participantes activos del desarrollo de la ciudad (Palacios, 2011).

Observamos de qué manera ven Valencia sus docentes y les preguntamos cómo abordan el tema urbano desde su postura como educadores. Somos conscientes de que tanto la ciudad como lo urbano constituyen geografías universales, pero disponen de elementos particulares en cada territorio. Las encuestas han sido contestadas por una parte de quienes se implicaron en las acciones. Disponemos de 17 encuestas contestadas por educadores valencianos con experiencia laboral. Veremos que son muchas más las recogidas entre el alumnado de Magisterio, manteniendo el anonimato de los participantes y asignándoles un nombre ficticio. Tanto en la preparación de las sesiones como en la elaboración de los cuestionarios seguimos los pasos metodológicos de la interdisciplinariedad, con la educación artística como entorno fronterizo de acción, utilizando referencias a campos como la sociología, el urbanismo o la antropología. La presencia de acciones *performativas* así como la incidencia en el proceso, convierten este trabajo en una acción colaborativa, ya que la participación de los implicados es una de las claves del compromiso (Ramon, 2015). Lo urbano es complejo, y la forma de acercarse a la mirada docente hacia la ciudad no puede reducirse a una única datación escrita. Una metodología híbrida supone una gran implicación por parte del investigador promotor y de todos los participantes.

El imaginario que nos transmite el profesorado valenciano en los cuestionarios recogidos está impregnado de espacios seductores que mapean la ciudad, cuyos atractivos son muchos (Smith-Shank y Soganci, 2011). La docente Loli la define como «luz, cálida, llana», y si los tres aspectos que más le gustan son «clima, huerta, comida», los que no le gustan son «gobierno, cultura, inundaciones». No detectamos unanimidad al pedir a los docentes que describan aspectos destacables de Valencia, de manera que aparecen tanto espacios naturales como elementos arquitectónicos o urbanos: para Darío «el paseo marítimo, su amplitud, el olor del mar y la tranquilidad que ofrece»; para Fran «la Malvarrosa a primera hora de la mañana con suave brisa de levante»; según Juan «el barrio costero del Cabañal»; para Rosa y Ana «el río Turia» y



«el antiguo cauce del Turia, reconvertido en parque verde que recorre toda la ciudad»; para María «la Albufera, humedal costero de gran belleza con aves acuáticas»; según Ramón «la zona norte, donde se vislumbra el espacio de la huerta» mientras que para Amparo es «el parque Gulliver», Álex prefiere «la plaza de la Virgen» y Blanca «el rincón de la fuente de José Capuz en la Alameda»; David habla del «barrio del Carmen», Lucía de «la Lonja», Julián de «la actividad comercial de un domingo en la Plaza Redonda», Pablo del «Mercado Central» y Pepe de «la plaza de San Nicolás»; sin embargo Regina prefiere «los Jardines de Monforte». La multiplicidad de opciones describe también un cierto carácter abigarrado que identifica a lo valenciano (Nava, 2014), muestra del cual podrían ser los trajes de fallera o la fiesta de las fallas, con un aliento estético barroquizante.

Las fotografías que he seleccionado para el artículo las he realizado yo mismo. Habitualmente, en este tipo de trabajos incorporo imágenes hechas por el profesorado a quien he entrevistado, pero en esta ocasión he optado por elegir fotografías mías. Estas fotos no pretenden ilustrar el texto, sino que lo acompañan y lo refuerzan, de hecho, adquieren significado por ellas mismas, como documento visual (Berger, 1980). Se trata de recoger, mediante las fotografías, una visión particular de cómo observa y registra la ciudad un docente, que en esta ocasión soy yo. Al incorporar estas imágenes incluyo la *Arts Based Research*, ya que mi labor como creador está vinculada con la fotografía y el grabado. Las imágenes dicen tanto sobre las ciudades que interpreto como el texto con las opiniones recogidas de profesores y profesoras de varios países. Por tanto, mi opinión sobre la mirada docente hacia lo urbano ha quedado reflejada, también, en las imágenes aportadas de las ciudades fotografiadas. Al fin y al cabo soy un docente que trabaja y vive en la ciudad.



Referencias

- AGUIRRE, I. (2004): «Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education», *International Journal of Art & Design Education*, 23 (3), 256-269.
- ALDEROQUI, S. (2012): *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- BELIL, M., BORJA, J. Y CORTI, M. (eds.) (2012): *Ciudades, una ecuación imposible*, Icaria, Barcelona.
- BENJAMIN, W. (2005): *Libro de los pasajes*, Akal, Madrid.
- BERGER, J. (1980): *Modos de ver*, Gustavo Gili, Barcelona.
- BRAUDEL, F. (1979): *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe-XVIIIe siècle. Vol. I. Les structures du quotidien : le possible et l'impossible*, Armand Colin, Paris.
- CALBÓ, M., JUANOLA, R. Y VALLÉS, J. (2011): *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio: artes, culturas, ambientes*, Documenta Universitaria, Girona.
- CARERI, F. (2002): *Walkscapes. El andar como práctica estética*, Gustavo Gili, Barcelona.
- CODELUPPI, V. (2014): *Metropoli e luoghi del consumo*, Mimesi, Milano.
- CSIKZENTMIHALYI, M. (1990): *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Paul Getty Trust, California.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2004): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-Textos, Valencia.
- DEWEY, J. (1969): *Democracy and Education*, Macmillan, New York.
- DONAIRE, R. (2012): *Los docentes en el siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- DUNCUM, P. (2008): «Holding Aesthetics and Ideology in Tension», *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.
- ERRÁZURIZ, L. H. (ed.) (2015): *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Santiago de Chile.
- FRANCO, C. Y HUERTA, R. (2011): «La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio», *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 229-246.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.



- (2013) «When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto», Truthout, <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto> [consulta: 13/09/2015]
- GUZMÁN RÍOS, V.** (2012): «En busca del arte perdido de vivir la ciudad. Experiencia estética infantil en la plaza de Tlalpan», *URBS Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 2 (2), 77-91.
- HERNÁNDEZ, F.** (2000): *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- HUERTA, R.** (2010 a): «I Like Cities; Do You Like Letters? Introducing Urban Typography in Art Education», *International Journal of Art & Design Education*, 29 (1), 72-81.
- (2010 b): «Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas», *Pulso*, 33, 31-59.
- (2011): *Ciudadana letra*, Institució Alfons el Magnànim, Valencia.
- (2012): *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*, Graó, Barcelona.
- (2013): «Docentes paseando por las letras de la ciudad», *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8, pp. 123-136.
- (2015 a): *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*, UOC, Barcelona.
- (2015 b): «Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial. Identidades urbanas en Iberoamérica», *Aisthesis*, 58, pp. 197-220.
- HUERTA, R. Y ALONSO-SANZ, A.** (eds.) (2015): *Educación artística y diversidad sexual*, PUV, Valencia.
- HUERTA, R. Y CALLE, R.** (eds.) (2013): *Patrimonios migrantes*, PUV, Valencia.
- IRWIN, R.** (2013): «Becoming A/r/tography», *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54 (3), 198-215.
- **Y O'DONOGHUE, D.** (2012): «Encountering Pedagogy through Relational Art Practices», *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), pp. 221-236.
- LEOPARDI, G.** (2014): *Questa città che non finisce mai*, Utet, Novara.
- LYNCH, K.** (1998): *La imagen de la ciudad*, Gustavo Gili, Barcelona.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.** (2014): «La ciudad como contenido del currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 447, pp. 81-83.



- NAVA, A.** (2014) *Arte cotidiano. La experiencia estética en los recorridos urbanos. Caso práctico: los puentes del río Turia*, Valencia. Trabajo del Diploma Educación Artística y Gestión de Museos. Universitat de València.
- ORDINE, N.** (2013): *La utilidad de lo inútil*, El Acantilado, Barcelona.
- PALACIOS, A.** (2011): *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- PAMUK, O.** (2009): *Estambul. Ciudad y recuerdos*, Barcelona, Mondadori.
- RAMON CAMPS, R.** (2013): «Estéticas del entorno urbano: la experiencia de visualización de la ciudad», *Revista Matéria-Prima*, 1 (2), 98-106.
- (2015) «Reinventar la ciudad, desarrollo de las competencias básicas a través de un proyecto de creación urbana», *Revista Matéria-Prima*, 3 (2), pp. 79-88.
- SENNETT, R.** (2013): *El artesano*, Anagrama, Barcelona.
- SMITH-SHANK, D. L. Y SOGANCI, I. O.** (2011): «The city as a site for interdisciplinary teaching and learning», *International Journal of Education through Art*, 7 (1), 27-40.

DE VIAJE... CAPTANDO DESPLAZAMIENTOS CORPÓREOS EN UNA CIUDAD QUE EDUCA¹

On trip: capturing bodily displacements in a city that educates

William Moreno Gómez

Profesor de pregrado y posgrado de la Universidad de Antioquia (Colombia), coordinador grupo de investigación PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo)

**María Isabel Herrera Velásquez, Daniel Hincapié Bedoya
y Santiago Marulanda Hoyos**

Estudiantes Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, integrante semillero PES

RESUMEN:

El texto presenta ribetes del drama que viven los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) de Medellín (Col). Presenta la génesis y el sentido del viaje. Lo hace a través de una metodología de corte derivana² que viene practicando el grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (en adelante PES) en sus pesquisas, especialmente en los procesos de formación investigativa que adelanta su semillero desde hace ya siete años. Experiencia investigativo formativa que se interesa por la resignificación de las prácticas ludocorporales (en adelante LC) institucionalizadas y no institucionalizadas y su sentido en la configuración y reconfiguración del entramado social de la ciudad. Finalmente, documenta situaciones sociales, prácticas de ciudad captadas por la lente del viajante; obturaciones en medio de las cuales se dejan leer desplazamientos corpóreos que muestran acciones de talante

1. Este trabajo está asociado a la propuesta «El viaje...» del semillero del grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación —Currículo— (PES) de la Universidad de Antioquia.
2. Metodología inspirada en los aportes de la Teoría de la Deriva desarrollada por Guy Debord en la que se investiga a partir de la experiencia viajera por la ciudad.



lúdico, recreativo y existencial de los dependientes de la ciudad. Escapes que dejan ver la voluntad de algunos habitantes emblemáticos escribiendo ciudad; experiencias LC que suman en la cinética y el pulso de la energética urbana de una ciudad fragmentada, movilizadora por cosmovisiones e intereses diversos. La ciudad tiene sonido, olor, sabor y textura; salta, ama y copula, juega, sueña, trabaja, se alimenta, baila: tiene motricidad.

PALABRAS CLAVE: prácticas corporales, educación, ciudad, viaje.

—

RESUM: El text presenta rivets del drama que viuen els xiquets, les xiquetes i adolescents (d'ara endavant *XXA*) de Medellín (Colòmbia). Presenta la gènesi i el sentit del viatge. Ho fa a través d'una metodologia de caràcter «derivà»,³ la qual practica el grup de recerca Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (d'ara endavant *PES*) en les seues indagacions, especialment en els processos de formació investigadora que avança el seu planter des de fa ja set anys. Experiència investigadora i formativa que s'interessa per la resignificació de les pràctiques ludocorporals (d'ara endavant *LC*) institucionalitzades i no institucionalitzades i el seu sentit en la configuració i la reconfiguració de l'enxarxat social de la ciutat. Finalment, documenta situacions socials, pràctiques de ciutat captades per la lent del viatjant; obturacions enmig de les quals es deixen llegir desplaçaments corporis que mostren accions lúdiques, recreatives i existencials dels dependents de la ciutat. Fugides que deixen veure la voluntat d'alguns habitants emblemàtics que escriuen la ciutat; experiències LC que sumen en la cinètica i el batec de l'energètica urbana d'una ciutat fragmentada, mobilitzada per cosmovisions i interessos diversos. La ciutat té so, olor, sabor i textura; salta, estima i copula, juga, somia, treballa, s'alimenta, balla: té motricitat.

PARAULES CLAU: pràctiques corporals, educació, ciutat, viatge.

—

ABSTRACT: The paper portrays traces of the drama experienced by children and adolescents from Medellín (Columbia). It presents the genesis and direc-

3. Metodologia inspirada en les aportacions de la Teoria de la Deriva, desenvolupada per Guy Debord en la qual s'investiga a partir de l'experiència viatgera per la ciutat.



tion of a journey through a methodology of drifting⁴ applied by the research group «Bodily Practices, Society, Education-Curriculum» in their investigations, especially in the processes of research training advanced over the last seven years. This formative research experience explores the resignification of institutionalized and non-institutionalized ludic-corporal practices and their meaning in the configuration and reconfiguration of the social fabric of the city. Finally, the article documents social situations, practices from the city captured by the traveler's lens; snapshots in the midst of which bodily displacements reveal the leisure, recreational and existential actions of the city's dependents. Expressions of the will of emblematic individuals writing the city; ludic-corporal experiences added to the kinetics and the pulse of urban energy of a fragmented city, mobilized by diverse world views and interests. The city has sound, smell, taste and texture; it jumps, loves and copulates, plays, dreams, works, eats, dances: it has movement.

KEYWORDS: corporal practices, education, city, travel.

I. Contexto: el drama de los niños y las niñas en la ciudad que viajamos

Jenny Pearce (2014), directora del Centro Internacional de Estudios de Participación del Departamento de Estudios de Paz de la Universidad de Bradford (Reino Unido), recordaba en el seminario de Barcelona que Steven Pinker en uno de sus últimos trabajos, analizando la reducción de la violencia en la historia, encontró interesantes cuestiones que se deberían tener en cuenta en Colombia: que el Estado ha sido uno de los actores que más ha disminuido la violencia en el mundo. Una pasada detenida por Latinoamérica le hubiera confundido: «Amo más terrible que los viejos tiranos y déspotas... amo sin rostro, desalmado y que no obra como un demonio sino como una maqui-

4. Methodology inspired by the contributions of the Theory of the Dérive developed by Guy Debord in which the starting point is the traveling experience in the city.



na».⁵ El hallazgo de Pinker nos lleva a pensar que en Colombia, justamente, el Estado, cual «ogro filantrópico» de la violencia, es perverso, reproduce la violencia, ya no cuasi legalizada, «sin legitimación»; históricamente, «la violencia por la violencia» en función de intereses mezquinos.

Siendo la historia de Colombia, la de un capitalismo feroz, sanguinario y avasallante, la reducción visible de la violencia, sugiere, puede provenir de diversas motivaciones, de pactos entre actores; donde el Estado es un igualado a conveniencia de las elites en gobierno real. Plantea Pearce (2014) que la violencia es somática, sostiene que todos los tipos de violencia, directa, estructural o simbólica realmente son impactos sobre el cuerpo de las personas. De ese cuerpo, bajo esa condición, y en pretensión de ciudad que educa, queremos hablar. Hay gente que en su experiencia y en su experiencia ciudad le hacen un quite dinámico a la guerra y desde allí dibujan ya trazos de una ciudad y una educación otra. Nos interesamos por ello y por ellos; gente de la educación y el juego. Viajeros inquietos de los que no queremos perder contexto de lo que pasa con el cuerpo en su experiencia más divertida, creativa y placentera pero a la vez en contextos de un drama extremo.

En medio de los intentos de pacificación, se presenta un incremento significativo en las acciones de reclutamiento de jóvenes entre 12 y 17 años, se evidencia la utilización ilícita de NNA por parte de combos y grupos armados desmovilizados para el expendio de drogas y el transporte de armas. Cerca de 18.500 NNA de las comunas (8, 10, 13 y 16) y de los corregimientos (San Antonio de Prado y Altavista) de la ciudad de Medellín se encuentran en situación de riesgo de reclutamiento y utilización ilícita por parte de estos grupos. Las niñas, adolescentes y mujeres están expuestas a actos de explotación sexual con fines comerciales, al acceso carnal violento, la prostitución forzada y la esclavitud sexual. El cuadro es crítico; en el último año, el Instituto de Medicina Legal registró en la ciudad un total de 1.258 homicidios, de ellos 117 eran menores de edad⁶.

5. *In memoriam* Octavio Paz. El ogro filantrópico publicado en *Vuelta* número 21, agosto de 1978 y presentado en *Cuadernos de Economía* número 28. <http://www.bdigital.unal.edu.co/24319/1/21465-73312-1-PB.pdf>.

6. Fuente: informes de la Defensoría del Pueblo sobre estado de los DDHH (2013 y 2014).



Según Carlos Velandia, reinsertado del Ejército de Liberación Nacional (ELN), los costos de la guerra son inconmensurables, admite que el efecto sobre niños y adolescentes implica una hipoteca de muchas generaciones, insiste en que el país acaba con su capital máspreciado (Corporación Mandala 2015). La huella de la guerra es visible en los NNA sacrificados, pero también en los cuerpos de los que quedan; estamos hablando de los reclutados, los sometidos a manipulación y los torturados, todos ellos testigos de excepción de los peores cuadros de la guerra. El potencial interactivo queda lacrado en las márgenes de la «incivilidad y la indecencia», este costo generalmente es ignorado por la estadística del conflicto y allí el papel «positivo y negativo» de la educación es invaluable.⁷ Según Pía Britto (2016) desde Desarrollo Infantil Temprano de UNICEF: «El conflicto priva a los niños de la seguridad, la familia, los amigos y el juego, elementos que potencian el desarrollo y aprendizaje». Coincidimos en que el acceso a una buena educación, a una ciudad amable —donde el juego es posible— es vital para la estimulación social de las nuevas generaciones.

En la reducción de las desigualdades sociales y la conciliación de los mundos rural y moderno, en el desarrollo de una educación otra, en el desarrollo de una educación pertinente con los retos curriculares que plantea el contexto temporal de la guerra, podría descansar parte del éxito de la paz.

Los animadores de esperanza tendrán que afilar juego, danza y risa, apostando por la recuperación y reconstrucción del tejido social, por los ambientes sociales decentes, por la recuperación de los acumulados culturales embolados en los recodos de la guerra, por la estimulación creativa de actitudes, disposiciones y hábitos de convivencia.

2. El viaje⁸

Una influencia significativa para el surgimiento del viaje tiene que ver con una conferencia, en el contexto de un seminario de doctorado en 2003 en la

7. Para ampliar este asunto ver los estudios sobre milicia y escuela en Moreno 2005 y 2009.

8. El viaje como estrategia formativa desde el semillero ha contado con la experiencia viajera y los aportes de metodológicos hechos entre 2008 y 2016 por estudiantado y profesorado del registro PES.



Universidad de Valencia que ofreció Jorge Larrosa tras invitación del profesor Jaume Martínez Bonafé. Allí, muestra Larrosa un audiovisual artesanal, hecho por él durante un interesante viaje por Tirana con un grupo de estudiantado y profesorado de distintas ciudades europeas en plan de vagabundeo formativo e investigativo. Un grupo cuyos miembros se desconocen entre sí viajan a la ciudad, no van de turismo, ni van muy cómodos. No van tras un objetivo explícito, van a dejarse llevar por la ciudad, por sus habitantes humanos y animales; la recorren captando las prácticas en la ciudad cotidiana. En su disertación valenciana conecta Larrosa la experiencia albanesa de hace ya más de 25 años con la experiencia bourdiana de un viaje «iniciático» del joven sociólogo francés por la desvencijada Argelia a mediados del siglo pasado (*La pasión argelina*); el viaje por la ciudad transforma.

En *Imágenes del desarraigo* se ilustra con más de ciento cincuenta fotografías la forma como Bourdieu encara el trabajo de campo y sobre todo su emblemática forma de tomar el pulso en condición de «viajante observador» por un país inmerso en un complejo conflicto (guerra, emigración urbana, desarraigo), referentes para una sensibilidad problematizadora y crítica.

Otro aporte proviene del encuentro con la potente tesis doctoral «situacionista» de Silvia López Rodríguez en la Universidad de Granada. Luego vendrán experiencias de los profesores Martínez Bonafé, Cascante y Estrela Cerveró en el seminario valenciano de trabajo social y otras búsquedas de ciudad a partir de la experiencia viajera.⁹ Gente del vagabundeo, del ocio que siguiendo la potente orientación del *flaneur* baudelariano (la mirada como actividad), nos animan a la callejeada ociosa y lúdica que pone las cosas y a los seres como sujetos de mirada, reflexión, apropiación y juego. Indagación, deriva, *flaneur*, vagabundeo por la ciudad y su realidad cotidiana que mueve al viajante desde la experiencia que aporta el viajar.

Ahora en Medellín, en el Instituto Universitario de Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia, en cursos de grado y posgrado y en el ejercicio investigativo del grupo PES y su semillero, empiezan los viajes por la ciudad un día al semestre desde 2005. En la nave de los viajeros (un viejo

9. Véase interesante abordaje del viaje en Mar Estrela Cerveró y Jaume Martínez Bonafé (2014).



Chevrolet setenta y cuatro que aún sirve al programa de bienestar de la Universidad), se suben todos (principiantes de carrera, semilleristas del grupo de investigación, pasantes internacionales, habitantes conocedores de ciudad, profesores y estudiantes), casi nunca bajamos de las 50 o 60 personas. El viaje está motivado por una problematización que se ha ido desarrollando al interior del grupo, problematización que define unos presupuestos orientadores para esta práctica pedagógica. A continuación presentamos los más significativos:

- Los futuros maestros y maestras en su proceso de formación deben tener contacto con la ciudad real, ella es su laboratorio, más que la ciudad del laboratorio.
- El viaje extiende el perímetro del aula, la ciudad inquieta desescolariza el conflicto; es asunto de la ciudad que educa.
- El viaje permite trascender la ciudad de la guerra, de la crónica distractora y de la estadística reductora, camino a la humanización de la explicación y la superación cotidianizada del conflicto.
- El viaje es un pasaporte a la ciudad prohibida. La camiseta de la universidad pública da licencia entre fronteras.
- Hay una ausencia de ciudad en la problematización universitaria, las prácticas deben hacerse en contexto social.
- El viaje permite leer las condiciones sociales y humanas bajo las cuales se dan las prácticas LC en la ciudad, permite resignificarlas.
- El currículo tiene poco encuentro con la incertidumbre, se despliega en ambientes controlados.
- Hay una brecha entre el currículo prescrito, de aula, y el currículo en acción social.
- La formación de maestros y maestras es unireferencial (urbana, estratos medios, ciudad pacífica, niñez angelical...).

Tabla 1. Presupuestos del viaje.

3. Los tres momentos del viaje

El preactivo

Sin pretensiones prescriptivas —más motivacionales— cada quien y ante los otros y otras, se *pinta* en el mapa de la ciudad reconociendo su condición política, social, cultural y ludocorporal; ejercicios de resignificación del lugar ocupado en la urbe a través de preguntas que convoquen a poner la mirada escrutadora sobre puntos que se han hecho paisaje (ejercicio deconstructivo).



Foto 1. Noreida preparando el viaje.

Esta sensibilización previa al viaje se realiza desde semanas antes, en clase, con estudiantes de primer semestre de la carrera de Educación Física. El viaje es el pretexto que permite configurar una estrategia formativa contextualizada (motricidad/ciudad) de todo el semestre académico. Pretexto para la transversalización docencia/investigación/proyección.

Esta «entrada en situación» va acompañada de: (1) la escucha reflexiva a buen volumen de *canciones de ciudad* (Calle 13, Cerati, Fito, Versuit Vergarabat, Charly García, Sinatra, Fabulosos Cadillacs, Piazzola, Rubén Blades, Héctor Lavoe, Willy Colón...), de los rapeos en directo desde la memoria corporal inmediata de los participantes; (2) las lecturas iluminadoras de textos de ciudad (Calvino y sus ciudades invisibles, Bourdieu y su viaje, Carlos Calvo, Jaime Martínez Bonafé, Jaime Trilla, sus pensamientos viajeros y sus miradas a los alrededores de la escuela y a los intersticios de la ciudad curricularizada); (3) la construcción de mapas semánticos biográficos y sociobiográficos que conectan vida, territorio y lúdica, maquetas que ayudan a dimensionar la ciudad presente y la ciudad lúdica deseada; (4) reconocimiento de la ciudad histórica (antigua, industrial, ociosa, moderna) a través de películas de contenido problematizador de la cultura urbana en contextos de la proyección educativa de lo corporal (Metrópolis, Percépolis, 1984, Almodóvar, Pasolini, Víctor Gaviria...); (5) la visualización en sitio (y audiovisual) de instalaciones urbanas de expresión corporal (*body corp*), recortes audiovisuales (ciudades nazis, ciudades del sur y del norte, ciudades lúdicas, ciudades de la guerra, ciudades y no lugares, ciudades grises); (6) lecturas y ejercicios constructivos individualizados o en pequeños colectivos, expuestas a viva voz; (7) la construcción y presentación

de «maquetas lúdicas» hechas por pequeños subgrupos; (8) referencias de las prácticas (mapeos en papel o en google maps), ejercicios realizados previo reconocimiento de los escenarios, las prácticas y los sujetos en ciudad; (9) reconocimiento temático de las prácticas LC a través de visitas sectoriales que se hacen en los días previos al *gran viaje* (a la ciclovía, al cerro, a la escuela, a la unidad deportiva de la ciudad). Prácticas que buscan *afinar sentidos* para el gran viaje.



Foto 2 y 3. Ciudad lúdica. Ejercicio preactivo de los viajeros inspirado en Calvino.

Al viaje se llega en cierto estado de embriaguez, a la nave nos subimos ya *medio aturcidos*. Allí, en los días de la preparación de viaje (deleite antes que baje el telón) se problematiza el campo de la educación, la recreación, el ocio, el deporte y la animación cultural en el contexto de los grandes proyectos de la ciudad (ciudad educadora, ciudad y metro seguridad, área metropolitana, cinturón verde, parques del río, plastificación de las zonas recreativas, deporte y contención social, etc.).



Foto 4. Pintándose en el mapa de la gran ciudad.



El momento activo

La nave se abre camino un sábado o un domingo de cada semestre académico entre los barrios y comunas de Medellín. El viejo Chevrolet ronronea por un día entre las 7 a. m. y las 7 u 8 p. m., fatigado y crujiente, desvencijado por los años pero con buen motor, cargado a tope con viajeros ávidos por las faldas y los bajos de la ciudad. Cada semestre «una trayectoria diferente» que se define desde las motivaciones previas y los usos tempo-espaciales en sitio.

Los lugares de parada se establecen previamente (en semillero o en clase/consenso) o en la marcha en función de la alimentación, el conocimiento y la atracción especial del lugar, de las características del espacio con relación al reconocimiento de prácticas LC; a los sujetos de práctica y los escenarios (a su especificidad, encanto o diversidad). También en función de la condición social y cultural que se da en el lugar: vamos a un elegante club de tenis de la ciudad estrato seis a ver el ritual de un circuito open profesional y a los 10 minutos estamos jugando en un parque de la ciudad marginal en los altos de Guadalupe o parque Gaitán con un grupo de niños «suelos»¹⁰. En el camino puede cambiar la dirección, los tiempos, las acciones y los juegos (la corriente en el Valle de Aburrá es incierto).

En el viaje se toma nota, se obtura, pero se trabaja para todos, todos registran para un banco común que reconoce créditos pero es de todos y utilizable por todos.

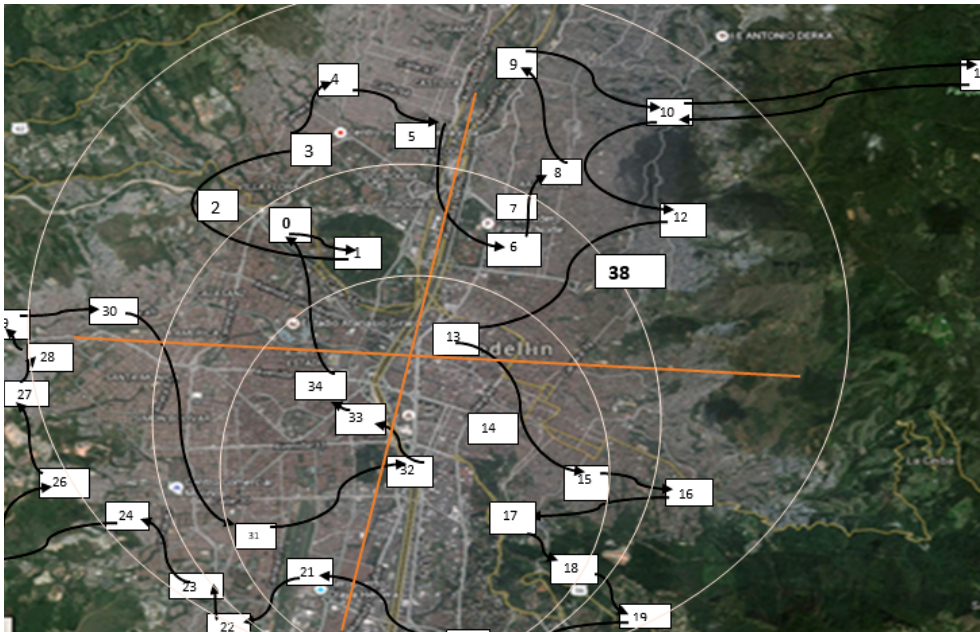


Foto 5. Doña Marta contando la historia de la Comuna 13.



Foto 6. En el momento activo se observa y se registra.

10. A los parques públicos marginales muchos niños van solos o en pequeños grupos, no necesariamente acompañados por sus adultos como en los espacios exclusivos.



Mapa 1. Los sitios emblemáticos y recurrentes del viaje.

- | | |
|--|--|
| 0. Universidad de Antioquia Sede Robledo.
Punto de salida. Comuna | 17. Parque la Milagrosa |
| 1. Cerro el Volador (1600 metros). Comuna | 18. Hotel intercontinental |
| 2. Parque Biblioteca La Quintana (Robledo).
Comuna | 19. Centro Comercial el Tesoro |
| 3. Cancha Maracaná (Castilla). Comuna | 20. Club Unión |
| 4. Unidad Deportiva Rene Higueta (Castilla) | 21. Unidad Deportiva María Luisa Calle |
| 5. Parque Recreativo Juanes de la Paz (Castilla) | 22. Parque de la Mota |
| 6. Universidad de Antioquia Sede Central.
Comuna | 23. Unidad Deportiva Belén Rincón |
| 7. Complejo recreativo científico y cultural
norte | 24. Loma de los Bernal |
| 8. Parque el Calvario. (Campo Valdez). Comuna | 25. Cerro de las tres cruces |
| 9. Estación Madera. Comuna | 26. Zafra |
| 10. Parque Biblioteca España (Santo Domingo).
Comuna | 27. Universidad de Medellín |
| 11. Parque Arví | 28. Parque los Alpes |
| 12. Raizal (La Cruz). Balcón de los artistas.
Comuna | 29. La escombrera |
| 13. Parque Bolívar (Centro de la ciudad).
Comuna | 30. Parque de la Floresta |
| 14. Museo de la Memoria | 31. Unidad Deportiva Belén Rosales |
| 15. Parque Recreativo La Ladera (Caicedo).
Comuna | 32. Cerro Nutibara, Circo Medellín. Comuna |
| 16. UVA Sol de Oriente y Cinturón Verde | 33. Unidad Deportiva de Belén Andrés Escobar |
| | 34. Universidad Pontificia Bolivariana y Carrera
70 |
| | 35. Unidad Deportiva Atanasio Girardot |
| | 36. Comuna 16 (Belén) |
| | 37. Itagüí |
| | 38. Instituciones educativas D&C |
| | 39. Caldas (parques y escuelas) |

Convenciones numeradas.



Cada viajante se asoma a la ciudad (paisaje) desde su propia subjetividad, escoge previamente o sobre la marcha, individual o colectivamente un foco sobre el cual interesarse, sobre el cual obturar; unos van tras los viejos, otros tras las mujeres jóvenes, algunos se interesan por los deportistas, por los niños juguetones, por los malabaristas del semáforo, por los jóvenes con perros, otros van tras los sonidos musicales diferenciando los gustos de los ciudadanos, otros tras los olores de los mecatos domingueros de parque. Los participantes se disputan el pasacintas o el porta memoria y la silla de atrás; desde allí se prende el goce que a veces estorba a los que van en plan total de registro, no faltan los reclamos, algún trasnochado duerme y solo despierta en las «estaciones». No falta quien se haya perdido en una de las paradas y no alcance el despegue de la nave.



Foto 7. La nave penetra las entrañas de la ciudad.

Autor: Luis Fernando Bermúdez.

En el recorrido nos ha pasado de todo menos una apagada de motor. Una parada obligada por el cortejo custodiado de un don de la falda, una persecución policial, un choque, un motociclista en el suelo, una rumba, unos chicos

que nos invitan o se dejan invitar a jugar a un picao, una caseta de chunchurria barata, un silencio sepulcral ante una descripción dramática de un testigo histórico, un acelerón obligado por la inquietud controlante de un vigilante de centro comercial, una mirada cómplice entre jóvenes ligando, un despiste, una roncada, un daño de estómago.

El momento posactivo

Es el que más dura y el que más ribete «académico» posee. Generalmente se utiliza el salón y la sala de computadores. Se organiza la base de información de la salida, se evalúa, se realiza taller para levantar preguntas problemáticas desde las fotos y videos, también desde los recuerdos o las anotaciones de libreta hechas durante el recorrido a partir de una revisión colectiva de los registros. Luego vendrán sesiones de exposición de las problematizaciones individuales o subgrupales resultantes, actividad que pueden llevar a un proyecto investigativo, a un trabajo de fin de grado o a una tesis de posgrado.



Foto 8. Sistematizando y problematizando registros del viaje.



Zeichner (1982) citado por Popkewitz (1994) indica que «debido a las estrechas relaciones que existen entre la escuela y el contexto social, político y económico en que está inmersa, cualquier consideración de las consecuencias que se deriven de la acción en el aula, debe ir más allá de los límites de la clase e incluso de la escuela». Así, en este tercer momento de la estrategia viajera, el acto reflexivo vincula las «apreciaciones de campo» al terreno del entendimiento formativo e investigativo, como paso necesario al terreno de la reconfiguración conceptual del «recorte de realidad» que permite la marcha por la ciudad.

El viaje es una estrategia que parte de una visión dinámica de la investigación formativa en la universidad, que dimensiona las limitaciones del entre muro universitario para la formación de un educador corporal situado histórica, social y culturalmente.

El viajante desde la experiencia estética del viaje confronta su potencial sensible para percibir y cuestionar sucesos, actos, expresiones, hechos y situaciones que entrega la ciudad educante. Desde allí se confronta, se interpela y en ese sentido se abre social y culturalmente en este «no lugar escolar» pero educativo. Los escenarios de ciudad se convierten en una opción para pensar el significado de la tríada: escenario, práctica y sujeto en la conformación de un potencial didáctico situado. Allí, en el recorrido, tocados por los descubrimientos y la incertidumbre se significan y resignifican lugares y no lugares, territorios y mapas; referencia de la ciudad como opción educadora. Se busca sentido y horizonte al campo, a sus prácticas, teorías, creencias, compromisos y proyecciones.

4. Lo que va a ser ya viene siendo

El viaje es una iniciación, una sensibilización de estudiantes, maestros jóvenes e investigadores en el drama de la ciudad, sobre todo en el drama de los niños, en sus afanes, en su cotidianidad, bajo la motivación de que la universidad pública tiene un compromiso con los sectores más vulnerados, marginados e invisibilizados. Ir desarrollando sentido de aquellas prácticas, de aquellos territorios sobre los que potencialmente se desplegará el futuro profesional del investigador social y el educador. Este viaje también busca



encontrar sentido a esas prácticas que tienen un potencial educativo transformador, generalmente invisibilizadas y marginadas por la educación hegemónica.

Kristian Herbolzheimer, director de los Programas Colombia y Filipinas de Conciliation Resources, resaltaba en evento organizado por el Instituto Catalán Internacional para la Paz que «Colombia viene construyendo paz desde muchos otros espacios: académico, social, institucional, económico... y que todos los actores serán imprescindibles para esa construcción de la paz. En definitiva: hay que identificar, reconocer y recorrer los múltiples caminos hacia la paz» sobre todo diríamos reconocer lo que ya se está siendo a partir de los acumulados sociales, humanos, profesionales, experienciales, institucionales y no institucionales, formales y no formales con potencial posconflictual. Cuestión social deseada que es responsabilidad de toda la sociedad.

En su investigación sobre las vías de la educación, Hargreaves y Shirley (2009, 2012) rechazaron el supuesto de diseñadores de políticas como sujetos con conocimientos implícitos de aquello que es mejor para las escuelas y sistemas educativos; plantearon que muchos de los desarrollos más positivos en educación hoy en día suceden, no tanto debido a sino a pesar de muchas políticas educacionales y de muchos burócratas. Según se desprende de su investigación en tres países latinoamericanos (Chile, Brasil y Colombia) la investigación educativa podría explorar el cambio desde varios puntos de vista. Podría hacerse desde experiencias de «educación de nueva vía», también llamada una *educación otra* o una *alternativa* que ya viene sucediendo en lugares insospechados para los burócratas. Para el caso, El viaje, es una experiencia reveladora que descubre, más allá de las distracciones de la educación gris y estandarizada, trazos de educaciones otras en callejas de la gran ciudad.

5. Desplazamientos experienciales: trazos de una educación ludocorporal otra

El desafío para la educación es grande en el actual contexto de crisis de la ciudad. Infante Márquez (2011, pág. 229) expresa que la educación (tra-




dicional escolar) tiene un gran potencial para favorecer un conflicto violento, el sistema educativo, enfatiza, se encuentra estrechamente relacionado con el conflicto, pues este sistema reproduce relaciones, actitudes, disposiciones y habilidades convenientes para las clases que están en el poder. Por su parte Calvo Muñoz (1987) sugiere hacer una diferenciación entre el alcance de la educación (mundo de relaciones posibles) y los límites de la escolarización (mundo de relaciones preestablecidas). La educación, posiblemente en los márgenes de la formalidad y en los territorios de la informalidad, ofrece ya opciones y rutas para una educación otra.

La educación deseada está incubada en la distrópica ciudad que nadie quiere vivir, allí se está diseñando de la mano de gente de *otraparte* y de *otredad* que viven entre nosotros. Experiencias emblemáticas de una educación y una ciudad otra que ya viene siendo desde sus fisuras y sus márgenes. Panorama de prácticas emblemáticas de una educación ludocorporal urbana que se sale de la órbita institucional formal; reflejo de posibilidades de una educación corporal otra que la ciudad nos va mostrando sutilmente a lo largo del viaje. El viaje permite identificar en las prácticas un campo (una educación otra), pueden detectarse: regularidades entre los agentes y las agencias, actitudes y disposiciones de los participantes, liderazgos, sometimientos; opciones emblemáticas para promover prácticas o formas de vida en la ciudad no reducidas al deseo o la intención político-hegemónica.


A continuación se presenta una selección de prácticas LC representativas de lo que denominamos trazos de una educación otra que ya está sucediendo, invisibilizadas por prácticas hegemónicas.





Estación de viaje	«Balcón de los artistas» Viaje maestrando Viaje con estudiantes de pregrado y semillero
T/E. Sujetos de investigación	2015 . Comuna 3, Manrique oriental (La Cruz, Raizal). Niños, niñas y jóvenes (NNJ) artistas danzantes
Descripción	Viajando por Manrique oriental, un chico con el que topamos en la Unidad Deportiva nos conduce a un lugar de un barrio alto y límite de la ciudad (estrato 1 y 2) donde funciona una compañía de danza urbana; la Corporación Mandala nos pone en contacto con sus pioneros.
Proyección	Referente para promover superficies investigativas Maestría Motricidad y Desarrollo Humano (U de A)
Participantes	Estudiantes de maestría e integrantes de semilleros de investigación y coordinadores de los grupos de investigación del Instituto Universitario de Educación Física. Se proyecta convenio PES / Mandala
Lo social y lo institucional	Prácticas de animación corporal y arte (educación no formal y arte). Compañía Balcón de los artistas. Maestría Universidad de Antioquia. 5 grupos de investigación universitarios, Corporación Mandala por la Vida y el Territorio.
Compromiso	Liderazgo cultural familiar con comunidades marginales de Medellín. Reconocimiento de prácticas LC no integradas a la red oficial. Iniciativas barriales exitosas con presencia nacional e internacional. Conocimientos prácticos en la formación de base.
Registro	

Estación de viaje	«Circo Medellín» Viaje con grupo de investigación PES/Observatorio INDER. Viaje con grupo de investigación y estudiantes en formación.
T/E. Sujetos de investigación	2013. Comuna 16, Belén (Cerro Nutibara). Bajos del Cerro Nutibara. Maestros, artistas y jóvenes artistas circenses
Descripción	Un grupo de proyecto PES/INDER se adentra en la experiencia de circo urbano que lidera uno de los pioneros de los años 70 y 80 del teatro popular y de compromiso de la ciudad. Heredero de una avanzada social pastoral de un sacerdote español con jóvenes marginados de la comuna X que hoy son artistas de la compañía Circo Medellín.
Proyección	Se desarrolla una investigación: «Las prácticas LC como dispositivos configuradores del entramado social de la ciudad de Medellín 2013-2014».
Participantes	Grupo de proyecto: Universidad de Antioquia y Observatorio del Instituto de Deporte de Medellín (INDER). Financia INDER

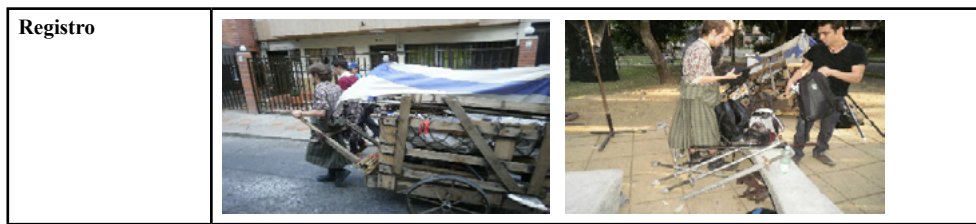



Lo social y lo institucional	Prácticas de animación cultural (educación no formal y arte). Universidad de Antioquia, INDER Medellín, Corporación Circo de Medellín, estudiantes en formación de pregrado y posgrado, Semillero PES.
Compromiso	Reconocimiento de prácticas LC en función de la calidad del entramado social de la ciudad. Prácticas LC no hegemónicas de proyección social popular. Saberes prácticos en la animación cultural.
Registro	

Estación de viaje	«El Picao» Viaje por Medellín con estudiantes de pregrado y Semillero PES.
T/E. Sujetos de investigación	2011. Comuna X. Barrio Castilla. Vía cerrada de domingo por los picaistas de Castilla. Jóvenes de Castilla
Descripción	Viajando por la Comuna X, nos topamos con un cierre de calle de los picaistas dominigueros, la nave para, los vemos organizar la cancha, organizar los equipos, cerrar las calles con las pequeñas porterías metálicas que salen de una casa del vecindario, los vemos jugar y luego continuamos por un desvío hacia la cancha de área Maracaná.
Proyección	Nace una investigación: «El Picao y sus condiciones de pervivencia en medio de la redefinición de los espacios públicos para la recreación y el deporte en Medellín-Andalucía y Niquía-Bello».
Participantes	Grupo de Proyecto Semillero PES con financiación del Sistema Universitario de Investigación.
Lo social y lo institucional	Prácticas deportivas populares (usos del tiempo libre).
Compromiso	Reconocimiento de prácticas LC urbanas no institucionalizadas que resisten a los límites de la urbanización y plastificación y cierre de los espacios deportivo- recreativos urbanos (cobro). Prácticas LC en proceso de deslegalización.
Registro	

Estación de viaje	«Juegos recreativos tradicionales de la calle (Caldas, Antioquia)»
T/E. Sujetos de investigación	2005-2015. Caldas (parques, calles, escuelas, auditorios, veredas). Jornadas de juego y academia, toma universitaria, prácticas universitarias
Descripción	Viajando por el Valle de Aburrá (Itagüí, Caldas, Guayabal) nos encontramos en Caldas Antioquia con una «buena práctica» en 2008 para adelantar un macro proyecto investigativo con universidades de Brasil y Argentina.
Proyección	Se desarrolla un macroproyecto «Juegos de la calle una buena práctica referenciable en los procesos de la educación del cuerpo en Colombia» con cinco investigaciones (dos tesis de maestría y tres como tesis de grado).
Participantes	Estudiantes de pregrado y posgrado, semillaristas PES, funcionarios públicos, profesorado.
Lo social y lo institucional	Juego recreativo tradicional, CODI; INDEPORTES Antioquia; INDERC, Secretaría de Educación de Caldas, CNPQ (Brasil), Coldeportes, universidad, centro de prácticas.
Compromiso	Reconocimiento de un evento lúdico popular de origen en intereses de compromiso social del profesorado que cuenta con algo más de 35 años. Reconocimiento de prácticas tradicionales en sitio.
Registro	


Estación de viaje	«Mil espadas»
T/E. Sujetos de investigación	2009. Comuna 16 (Belén). Parque Villa de Aburrá. Instructores, colegas, padres, madres niñas y jóvenes guerreros
Descripción	Viajando por Medellín con el grupo de pregrado y semillero o con el grupo de proyecto de investigación (proyecto INDER), nos encontramos con un grupo grande de jóvenes que ataviados con «ropas medievales» y en medio del temor inicial de los habitantes del barrio Belén, consolidan un «juego luctatorio» de sentido medieval y tradicional en Medellín.
Proyección	Motiva interés investigativo del grupo por las prácticas luctatorias, militares, guerrearas (...) Por las formas y sentidos de apropiación de prácticas lúdicas extranjeras y de connotación guerrera. Por la investigación de prácticas LC en conexión con la clase social y divulgación mediática.
Participantes	Estudiantes de pregrado, Semillero PES, Grupo de proyecto PES/INDER Medellín, corporación, club, empresa.
Lo social y lo institucional	Prácticas LC de los jóvenes de estratos sociales altos de la ciudad, clase social, parques, alcaldía, espacio público. Diseñadores de <i>armas</i> e indumentaria, cultores de arte y lúdica medieval. Combatientes.
Compromiso	Reconocimiento de una práctica ludocorporal que reúne a un importante grupo de jóvenes de clase media y alta de la ciudad, reconocimiento de saberes prácticos en sitio.



Estación de viaje	«El viejo caddie»
T/E. Sujetos de investigación	2012. Comuna 16, Belén Rincón. Familia, habitantes, NNJ, instructores
Descripción	Viajando por Medellín con el grupo de investigación PES/INDER y estudiantes en formación nos encontramos con un representante de los caddie de los clubes de la burguesía medellinita de mitad de siglo xx, una función de los niños del barrio que ya no existe más, pioneros de una práctica deportiva apropiada de la burguesía hacia un barrio popular (extinguida).
Proyección	Motiva interés investigativo por la pertinencia histórica, social y económica de las prácticas LC de la ciudad.
Participantes	Especuladores de tierras, semilleros, investigadores, habitantes, desplazados.
Lo social y lo institucional	Club, barrio, constructoras, alcaldía, urbanizadoras, clase social, burguesía medellinita (enclaves lúdico deportivos), sectores populares de Belén.
Compromiso	Reconocimiento de una práctica deportiva barrial en extinción (golf) por presión de los urbanizadores y el descontrol del espacio público urbano (historia de empoderamientos lúdicos públicos inconclusos), saberes prácticos en sitio.
Registro	

Estación de viaje	«Rosa Barranca»
T/E. Sujetos de investigación	2012. Comuna 16, Belén Rincón. Líderes y lideresas populares, NNJA, instructores, políticos
Descripción	Derivando por Belén con el grupo de investigación PES/INDER y estudiantes nos encontramos con una mujer que convirtió su casa en espacio ludorecreativo popular, sus hijas en instructoras; su vida social en vocación de servicio y referente para la vida política y recreativa barrial.
Proyección	Motiva interés investigativo por los sentidos de la calidad del entramado social por la vida ludorecreativa; por el lugar de las mujeres en la política institucional, barrial y comunitaria. Por la red institucional de la política comunitaria.
Participantes	Lideresas barriales y comunitarias líderes deportivos, mediadores barriales de las prácticas ludo recreativas institucionales y no institucionales, políticos, funcionarios públicos.

Lo social y lo institucional	Club comunitario, casa comunitaria, institución barrial, nodos institutos oficiales y comunidad, INDER, alcaldía, animadores culturales INDER, organizaciones barriales.
Compromiso	Reconocimiento de una práctica comunitaria legítima, con reconocimiento social barrial e institucional/alcaldía. Reconocimiento de saberes prácticos in situ.
Registro	

Estación de viaje	«Los chicos de aguas frías»
T/E. Sujetos de investigación	2012. Comuna 16. Belén Rosales. Niños de los semáforos
Descripción	En la marcha por Belén, comuna de 200.000 habitantes, encontramos en el semáforo de Betlemitas a un grupo de niños y jóvenes malabaristas que se rotan entre la presentación, la práctica y el taller de construcción de la herramienta. La barranca donde están establecidos muestra huellas de su diaria permanencia.
Proyección	Permite identificar prácticas LC urbanas no referenciadas. Los jóvenes apuestan a una lúdica de subsistencia o supervivencia. Puede ser buena parte de la chiquillada del pueblo que no tiene acceso a la escuela ni a los programas de la alcaldía.
Participantes	NNJA de la ciudad que establecen grupos de práctica y exhibición circense; malabares hechos generalmente con instrumentos que ellos mismos confeccionan.
Lo social y lo institucional	Espacios de exhibición temporalizados por el semáforo (ajuste ludocorporal al ritmo de la ciudad). Territorios apropiados por NNJA en función de sus filiaciones y negociaciones de fuerza o consenso. Técnicas LC globalizadas (circo urbano, malabares callejeros, flujos de jóvenes callejeros por las grandes ciudades). Grupos y culturas juveniles.
Compromiso	Reconocimiento de prácticas LC que definen redes de actuación en la ciudad. Conocimientos y técnicas LC que se transmiten de generación en generación de chiquillada callejera. Entre arte urbano y actividad de exhibición técnica de supervivencia.
Registro	

Tablas 2,3,4,5,6,7 y 8. Prácticas LC emblemáticas de una educación otra en el área metropolitana del Valle de Aburrá (Antioquia).



Algo mueve a Rosa Barranca, a la bailarina de la compañía del balcón de los artistas, a Carlos Álvarez y colegas del circo Medellín, al alfarero Heriberto, a don Jaime el persistente [...], algo distinto muy energético que los hace incluso negarse a recorrer los caminos que lo social les tiene predestinado. Y ese algo tiene significado para la reflexión de educadores en formación.

6. A manera de cierre

Lo común en ellos y en ellas, sujetos participantes de la experiencia o la práctica emblemática, es el estar atrapados e implicados en el juego social, lo acepten o no; se enmarcan en él, hacen parte de sus clasificaciones o se diferencian en tanto «sujetos de derecho» y con derecho. Su participación es diferenciada y diferenciable según la posición ocupada en el campo respectivo de la práctica (recreación, salud, trabajo, deporte, educación) y según la trayectoria seguida hacia la posición que se llegue a ocupar en la ciudad (niño, negra, inmigrante, perseguido, desaparecida, manipulado, invisibilizada, desplazada...).

En la ciudad el sujeto hace parte de un sistema estructurado y no estructurado de prácticas y expresiones leíbles y enmarcables (véase Bourdieu y Waquant 2005). Allí las expresiones situadas, cinesias, kinemas, culturemas que dan sello desde el cuerpo y con el cuerpo. La movilidad posible dentro del campo donde se actúa, su dinamicidad en él, define el potencial de participatividad real; se puede saber de qué va el cuerpo en la apuesta a punta de la lectura de la retórica y la dramática del enunciado corporal en contexto de su despliegue social educativo.

Los intereses son diversos, pero todos se ven y se van a una; Malena, Águeda, el caleño maestro, el bailarín de elite, el adolescente, el chico artista, la madre acompañante incansable, el psicólogo social de la ONG que acompaña a la compañía en su proceso de constitución formal y social, el barrio, la federación; estatalizados o «desestatalizados» se apuntan a la movida, hay una energía motriz que define la fuerza de los intercambios estéticos, de los intercambios educacionales.



Mientras la escuela del frente está vacía, el espacio «medianamente institucionalizado» del artista emergente o del espacio de la recreación comunitaria está lleno. Los habitantes van a este lugar (que es *no lugar*) como ir de fiesta; a la escuela, aún, se va como se va al presidio. La escuela sigue incólume pero cruje con la *illusio* que se respira y transpira en estos «no lugares». El sistema escolar, el Estado, la iglesia, los partidos políticos o los sindicatos no son aparatos sino campos (Bourdieu y Waquant 2005); son espacios de juego, hay un producto incorporable, encarnable bajo cierto régimen, que está en juego.

Especie de *prácticas de esperanza* que se juegan en los sentidos de poder que se concretan en los intercambios a partir de las filiaciones mismas que se configuran y reconfiguran dinámicamente en las líneas de fuerza que se definen en el contexto de lo social. A eso se va allí también; solo que no siempre en estado de consentimiento, a veces en estado de resistencia, de diferenciación, de rechazo, de reclamo, de deslocalización.

Nace una inquietud desde el viaje por la comuna. En la bailarina, como en cualquiera de los otros agentes, se deja ver la *illusio*... cuál es la *illusio* que hay en esta gente para participar con tanta fuerza, para ser atraídos, atrapados con tanto imán en la acción danzaria, lúdica, deportiva o recreativa; inquietud por aquello que los mueve, anima y transforma en actores de primer orden para una *illusio* mayor, una educación otra, una sociedad otra.

El interés, desde una analítica social, no se reduce a lo material. Hay tantos tipos de interés como campos sociales y cada espacio social posee capitales que se cultivan (corporales, simbólicos, materiales); se define allí una motivación económica, política, cultural, corporal y deportiva. Poder, triunfo, enriquecimiento, distinción, afanes de la constitución de un dulce régimen que se juega en y con el cuerpo. Es así como Bourdieu propone sustituir el término *interés* por el de *illusio*. Se percibe en los participantes y en los espectadores de nuestra selección cartográfica una movilización social cuyo talante energético está definido por los sueños de aquellos que menos opción tienen para hacerlos realidad (dada la disputa de intereses en los regímenes del juego oficial y hegemónico). En su interior hay la posibilidad de «valori-



zar las especies de capital que se poseen» (Bourdieu y Waquant 2005), que se constituyen, que se expresan en la calle.

La educación, el arte, el deporte, la recreación y la cultura tienen arraigo y potencial necesario para favorecer o no el desarrollo de lenguajes, talentos, actitudes y disposiciones diferentes a la violencia desbordada; ello en función de las fuerzas que movilizan los que juegan. Esas expresiones corporales presentan más o menos potencial de experimentación de formas lúdicas e inteligentes de convivencia o de conflicto. La guerra ha dejado un lastre pesado en las generaciones jóvenes que la escuela puede tomar como foco de atención, de apalabramiento sensible y ético político de los conflictos escolares y sociales en sus diversas manifestaciones como ruta para superar drama social.

El arte, el deporte, el juego y la recreación enamoran a los jóvenes y están conectados con representaciones, imaginarios y con habitus que pueden favorecer la vida en condiciones de legitimidad, legalidad y eticidad. Pueden favorecer, como ya lo hacen, el impulso de una sociedad decente.

Aspirar a una sociedad sin conflictos nos presenta como románticos e ilusos. La educación y el arte pueden inscribirse en la ardua tarea de generar ambientes sociales democráticos, dignos y conviventes. Las prácticas educativas pueden apostarle a una formación para vivir en los contextos de la conflictividad y la confrontación por las vías del respeto, la participación y la inclusión de todos y todas.

El camino social a transitar es un asunto que compete a todos y todas, las prácticas educativas formales y no formales, institucionalizadas y no institucionalizadas son baluarte histórico y político potencial de esta aspiración. En ese sentido coincidimos con quienes entienden el postconflicto como una fase de transición que sigue a los acuerdos de paz, en la cual, el desafío más importante es crear o fortalecer las prácticas y las acciones requeridas para que la violencia con connotaciones políticas perversas no vuelvan a ejercerse brutalmente contra la población civil, en este caso contra NNA, que reclaman espacio a través de la expresión ludocorporal misma para hacerse personas; posibilidad de presente y futuro de lo que aún se llama Colombia.

Referencias

- ARRIAGADA ZUBIETA, R. (2007). «El concepto de flaneur en A partir de Manhattan de Enrique Lihn». Proyecto Patrimonio. En: <http://www.lettras.s5.com/el150207.htm>
- BAUDELAIRE, CH. (1995). *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia. 4.
- BENJAMÍN, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Celeste Ediciones.
- BOURDIEU, P. (2012). *Bourdieu en Argelia. Imágenes del desarraigo*. Catálogo de la exposición Pierre.
- BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores Argentina.
- CALVO, C. (1987). «Educación v/s Escolarización». *El Canelo. Revista Chilena de Desarrollo Local*. 2(2)18-20, marzo.
- CALVINO, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- CORPORACIÓN MANDALA. (2015). Seminario «Proceso de paz, gobernanza local y perspectiva de paz urbana». Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia y Confiar.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de DDHH y DIH. Sistema de Alertas Tempranas-SAT. (6 de Marzo de 2013). Informe de Riesgo N° 008-13. Medellín.
- DEBORD, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos
- (2000). *Los «no lugares» espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad* (5ª ed). Barcelona: Gedisa.
- DIARIO EL PAÍS & FUNDACIÓN BUEN GOBIERNO (Marzo de 2015). «Foro por la paz en Colombia». Foro llevado a cabo en Madrid, España
- DURÁN SEGURA, L. (2011). «Miradas urbanas sobre el espacio público: el flâneur, la deriva y la etnografía de lo urbano». *Reflexiones*, 90(2): 137-144, ISSN: 1021-1209/2011.
- ECHAVARRÍA, J. M. (2009). «La guerra que no hemos visto». En: <http://www.laguerraquenhemosvisto.com/english/principal.html>
- ESTRELA CERVERÓ, M. y MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2012). «Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva». *Revista Educación física y deporte*, 31(1), pp. 905-911.
- y MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2014). «Aprender a la ciutat a través de la deriva». *Kultur: Revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciutat*, 1(1), pp. 215-222.



- INFANTE MÁRQUEZ, A. (2013). «El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones». *HALLAZGOS*. ISSN: 1794-3841. Año 11, N.º 21. Bogotá, DC. Universidad Santo Tomás, pp. 223-245, pág. 229.
- INSTITUTO CATALÁN INTERNACIONAL PARA LA PAZ. (2014). *Escenarios posconflicto en Colombia. Agenda, oportunidades y hoja de ruta*. Barcelona.
- LARROSA, J. (2003). «Conferencia para Doctorado en Educación». Universidad de Valencia. Auditorio central. Valencia, España.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. (2005). *Orientación y desorientación en la ciudad. La teoría de la deriva. Indagación en las metodologías de evaluación de la ciudad desde un enfoque estético-artístico*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad». En J. Gimeno (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 527-547). Madrid: Morata.
- MORENO, W. (2005). «Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra. (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia)», *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42 (18), (mayo-agosto), pp. 101-119.
- (2009). «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina». *Educare em revista*, 33, pp. 93-110.
- Y PULIDO, S., GAVIRIA, N., HERRERA, M. I., & HINCAPIÉ, D. (2015). *Las prácticas de deporte, recreación y actividad física en la construcción de la trama social en la ciudad de Medellín 2013-2014*. Medellín: INDER.
- Y GÓMEZ, M. F., VÁSQUEZ, A., GAVIRIA, N., LONDOÑO, D., SANTA, S., HINCAPIÉ, D., MARULANDA, S., CORREA, C. (2015). *El deporte y la convivencia en los procesos de transformación social de Medellín (2012-2014)*. Medellín: INDER (En imprenta).
- MORÍN, E. (1994). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PEARCE, J. (2014). «Estrategias para enfrentar los ciclos de la violencia intergeneracional en Colombia: hacia una «violentología» que sirva a la paz». En documentos del seminario «Escenarios posconflicto en Colombia agenda, oportunidades y hoja de ruta» Barcelona. Instituto Catalán Internacional para la paz. Disponible en: http://icip.gencat.cat/web/.content/continguts/publicacions/documents_i_informes/2014/Relatoria_escenarios_posconflicto_Colombia_2014.pdf



- PERSONERÍA DE MEDELLÍN** (2014). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín 2014*. Medellín: Universidad de Medellín.
- POPKEWITZ, THOMAS S.** (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata
- SCHULTHEIS, F. Y FRISINGHELLI, CH.** (ed.) (2011). *Bourdieu en Argelia. Imágenes del desarraigo*. Madrid: Círculo de Bellas Artes, p. 243.
- SHIRLEY, D. & HARGREAVES, A.** (2012). *La cuarta Vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Y **BEATRIZ, M., FERNÁNDEZ, M., OSSA, A. Y BORBA, G.** (2013). «La Cuarta Vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil». *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2013, 50(2), pp. 5-27.
- SUAREZ, H.** (2008). *Cuaderno de ciencias sociales. La fotografía como fuente de sentidos*. FLACSO.
- UNICEF** (28 de marzo de 2016). *Niños nacidos en conflicto: 87 millones de niños solo conocen la guerra: UNICEF*. Obtenido de UNICEF: <https://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/ninos-nacidos-en-conflicto>
- VELARDE, S.** (2008). «Sociología de la vida cotidiana». Ponencia presentada en el Ciclo Temáticas, Problemáticas en Sociología Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 4 abril 2006-04-08. <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velardew06.htm>.
- VERDAD ABIERTA.** «Cuatro comunas de Medellín en riesgo: defensoría». (22 de marzo de 2016). Obtenido de Verdadabierta.com: <http://www.verdadabierta.com/la-historia/54-noticias/generales/4509-medellin-en-riesgo-defensoria-del-pueblo>
- WACQUANT, L.** (2006) *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL COMUNITARIA

Community student participation

Silvia del Rosario López de Maturana Luna

Universidad de La Serena (ULS), Chile

RESUMEN: La formación en comunidad de las alumnas de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena, Chile, implica una participación permanente en los procesos socioculturales que ocurren en sus prácticas, lo que disminuye el riesgo de vivir experiencias escolarizantes y acomodaticias en su formación profesional. Ellas estudian de manera no lineal, tensando el orden programático de la clase con la emergencia del devenir contingente de la comunidad urbano-marginal en la que participan, proceso del cual darán cuenta a lo largo de sus cuatro años de formación universitaria. A medida que las alumnas van descubriendo la comunidad van reconociendo las sinergias educativas que emergen en los espacios y tiempos informales donde se desarrolla la vida comunitaria, y generan una recursividad de transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios.

PALABRAS CLAVE: pedagogía comunitaria; participación; procesos socioculturales.

RESUM: La formació en comunitat de les alumnes de Pedagogia en Educació Parvulària de la Universitat de la Serena, Xile, implica una participació permanent en els processos socioculturals que tenen lloc en les seues pràctiques, la qual cosa minva el risc de viure experiències escolaritzants i acomodaticies en la seua formació professional. Elles estudien de manera no lineal i tensen l'ordre programàtic de la classe amb l'emergència de l'esdevenir contingent de la comunitat urbanomarginal en què participen, procés del qual donaran compte al llarg dels seus quatre anys de formació universitària. A mesura que les alumnes descobreixen la comunitat, reconeixen les sinergies educatives que emergeixen en els espais i temps informals on es desenvolupa la vida



comunitària. Generen, així, una recursivitat de transformació dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge universitaris.

PARAULES CLAU: pedagogia comunitària, participació, processos socioculturals.

—

ABSTRACT: Community training for students of pedagogy in early childhood education at the University of La Serena, Chile, involves permanent participation in the sociocultural processes that arise in their practical sessions. This participation reduces the risk of schooling and accommodative experiences in their vocational training. The students' learning process is non-linear, seeking tensions between the programmed order of the class with the emergence of a possible transformation in the marginal urban community in which they participate, a process they will recount throughout their four-year university education. As the students discover the community, they recognize the educational synergies that emerge in the informal spaces and times where community life takes place, generating resources for the transformation of university teaching and learning processes.

KEYWORDS: community pedagogy; participation; sociocultural processes.

Participación y pedagogía comunitaria

La formación en comunidad¹ del alumnado universitario implica la participación permanente en los procesos socioculturales en que se dan sus prácticas, lo que permite comprender el sentido de las teorías, vínculos, redes, y soportes sociales que se crean en la relación entre los contextos informales, que se dan fuera de las aulas, y los formales, que se generan dentro de ellas. Introducirse en las comunidades conlleva mirar desde otro prisma a las personas que transitan por las calles, cada una con sus peculiares características y reconocer a las familias, niños, jóvenes, adultos y ancianos que forman parte

1. Se entiende por comunidad un sector urbano marginal de la ciudad.



de lo cotidiano. Ello favorece la generación de experiencias transformadoras y disminuye el riesgo de las rutinas escolarizantes² (Calvo, 2016), acomodaticias y complacientes que, por lo general, caracterizan las aulas en los diferentes niveles de formación.

La participación trasciende el mero hecho de asistir a una reunión, visitar la comunidad en grupo, o apoyar una idea, puesto que conlleva comprender en profundidad y formar parte activa de lo que ocurre en las comunidades, los procesos históricos que las han construido, las condiciones de alienación y atomización que someten a sus miembros, y también «las condiciones óptimas de organización, conocimiento e instrumentación técnica que les permitan actuar efectivamente en la transformación de su realidad» (Arango, 2008, p. 165). Participar en experiencias conjuntas con los miembros de la comunidad en exposiciones artísticas, obras de teatro, cine arte, literatura y otro tipo de expresiones son experiencias vitales que permiten al alumnado conocer la realidad en la que viven los niños y niñas a los que les tocará educar, y contribuyen a su formación profesional más que ninguna asignatura de la malla curricular, puesto que les entrega sólidos valores sobre los que construir sus saberes, al tiempo que les permite trascender la mirada paternalista con la que, generalmente, se ve o define a las comunidades urbano-marginales o rurales. Generalmente, las comunidades más pobres son definidas hegemónicamente, desde visiones funcionalistas y estereotipadas, como un grupo de individuos que necesitan de ayuda, porque carecen de recursos propios que les permitan progresar. Ello hace necesario replantear una pedagogía contrahegemónica que libere el pensamiento crítico del alumnado para que sean capaces de cuestionar el orden preestablecido, donde lo comunitario no se entienda como un espacio físico, sino como «la manifestación viva de la comunidad, pues es desde lo comunitario que se construye el proyecto de futuro» (Flores, 2014, p. 76).

Congruente con lo señalado, la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena, desde el año 2012, propuso e instauró, dentro del plan de estudios, la Pedagogía Comunitaria y replanteó el currí-

2. Distinguimos entre educación y escolarización, la primera es la creación de relaciones posibles y la segunda, la repetición de patrones preestablecidos (Calvo, 2016).



culum de formación, para llevar a las alumnas³ a descubrir y a reconocerse como sujetos en la comunidad, a comprender la vida de los actores sociales, conocer sus sufrimientos, alegrías, aspiraciones y luchas, porque la formación pedagógica no es una tarea simplemente teórica que ocurre dentro de las instituciones formadoras, sino fundamentalmente práctica y llevada a cabo en los contextos donde ocurre la vida misma (Martín-Baró, 2006). En conjunto con el profesorado de la carrera, se instaló el sello comunitario en la formación como eje transversal que permea el currículum⁴, y se consideró un imperativo educativo, social, ético y político situar a las alumnas en el entorno real donde transcurre la vida cotidiana de gran parte de los párvulos a quienes van a educar. Se pensó en reivindicar la condición humana y liberar a las alumnas del academicismo que las aliena y aleja del real sentido de la praxis transformadora. Gracias a eso, se involucraron con gusto, amor y compromiso en la tarea y en la relación con los otros en un proceso de concientización, liberación y transformación para recuperar el sentido de los espacios y tiempos comunitarios (Freire, 1993; Flores, 2014).

Es precisamente este tipo de práctica comunitaria la que permite a las alumnas valorar a cada miembro de la comunidad como poseedor de experiencias y conocimientos válidos que los legitiman como sujetos y no como objetos medibles a través de estándares que terminan por anularlos. Eso favorece el compromiso y las buenas relaciones con los vecinos de los barrios a los que asisten, ya que contribuye a afianzar los soportes personales y sociales necesarios para la armonía psicosocial, desarrollo y bienestar de cada participante, y constituye uno de los principales dispositivos para que las personas se sientan útiles y necesarias a la sociedad, al tiempo que tienen mayores posibilidades de eliminar estructuras reproductivas de inequidad (Caron, 1996). Eso sucede en un marco de investigación acción participativa (Fals-Borda y Anisur, 1991), pertinente para los propósitos de la formación comunitaria,

-
3. Hasta la fecha son solamente mujeres.
 4. Este proyecto fue gestado por los profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena (ULS), Chile: Dr. Carlos Calvo, Dra. Yanola González y Dra. Silvia López de Maturana. Actualmente, 2016, forma parte de un proyecto de investigación de la Dirección de Investigación de la ULS, donde estamos realizando la sistematización de las experiencias de pedagogía comunitaria. Participan los profesores doctores de la carrera: Silvia López de Maturana, Yanola González, Carlos Calvo, Rossana Godoy y Clara Tirado.



sobre todo porque no tiene un enfoque único, ya que depende de los contextos y de los momentos históricos de cada comunidad. Eso permitió trabajar en equipo para contextualizar y recopilar información básica de la inmersión de las alumnas en la comunidad; analizar críticamente los problemas considerados prioritarios; identificar y describir emergencias, nodos y sinergias que se generan gracias a la tensión entre teoría y práctica; atribuir significado educativo a la relación entre aprendizaje formal (asignaturas) e informal (práctica comunitaria); y reconocer las redes sociocomunitarias de encuadre positivo⁵.

Desde el primer año de ingreso, las alumnas eligen una calle en un sector urbano marginal de la ciudad donde, una vez a la semana, durante los cuatro años de su carrera, se involucran con la comunidad para trabajar pedagógicamente los barrios, las calles y las plazas del entorno. Desde el primer año levantan problemáticas desde la comunidad y las llevan a las aulas para analizarlas junto a sus profesores y profesoras de las distintas disciplinas, por ejemplo, un problema de salud detectado en el barrio puede ser analizado transversalmente en la clase de biología, sociología, psicología, teoría de la educación, entre otras. Eso no significa que se excluye el currículum formal de la carrera, sino que se enriquece y se complementa con la formación en comunidad que reciben las alumnas desde sus propias vivencias en los barrios donde participan. En un comienzo, las alumnas parten con miedos e incertidumbres puesto que, intencionalmente, no se les entregan guías de apoyo para integrarse en la comunidad, ya que deben ir aprendiéndolo durante el proceso de inmersión que dura el primer año de carrera. Existe confusión, rechazo, dudas de sus capacidades, y sensación de encontrarse perdidas, sin saber qué hacer:

«Aun no sé muy bien de qué se trata la comunidad.»

«Tampoco sabía bien lo que iba decir a la gente, sabía que tenía que saludarla y presentarme, pero después ¿qué seguía?»

«¿Qué puedo hablar con la gente de la comunidad para que se le haga interesante?»

5. Entendemos el encuadre positivo como el reconocimiento de las fortalezas más que de las debilidades de una comunidad.



«Debo admitir que en ese momento no estaba entusiasmada con el proyecto, porque sentía que nadie me abriría la puerta o que solo recibiría negativas de las personas que vivían allí.»

«Aunque, la verdad, estoy un poco asustada porque no sé muy bien qué decir o cómo presentarme cuando me abran la puerta; pero bueno, tendré que dejar de lado mi nerviosismo y timidez que me caracteriza.»

«Hasta ese momento estaba bastante frustrada y tenía ganas de irme pero decidí intentar en una casa más.»

«La primera vez que nos dirigimos a la comunidad iba llena de miedos e incertidumbres, ya que llegué a un lugar totalmente desconocido para mí.»

La intención de la pedagogía comunitaria es recuperar la propensión a aprender de todo ser humano que se pierde no por la maduración biológica, psicológica, social o cultural, sino por la influencia negativa de un modelo paradigmático de concebir el aprendizaje. Se espera recuperar el aprendizaje que surge desde la sorpresa, extrañeza y atracción por lo imprevisto y desafiante. Esa cualidad inherente al ser humano no sigue un orden regular ni previsible, sino aleatorio e imprevisto que tiende a autoorganizarse gracias a los patrones informales que se ordenan en torno al asombro y a los atractores antes señalados. Como muestra de que aquello se ha anquilosado, las alumnas en su primer acercamiento comunitario se cuestionan el *por qué* asistir a la comunidad y se ciegan a la apertura de otras posibilidades y a entender el sentido de esas prácticas; aluden a su derecho de estudiar dentro de las aulas, probablemente por la fuerza hegemónica del paradigma dominante escolar que las condujo a la mecanización y repetición de aprendizajes desvinculados del mundo circundante:

«Me gustaría encontrarle un sentido a esto, porque cada día trato de encontrarlo pero aun no aparece.»

«Vuelvo a caminar por mi calle, y trato de ver en qué forma puedo influir yo en este lugar.»



El segundo año es de acercamiento y confianza con los vecinos, el tercero, de establecimiento de acciones comunes que denotan experiencias transformadoras, y el cuarto año es de consolidación de un proyecto sustentable, creado con los vecinos. Estas experiencias no solo transforman las comunidades, sino que son altamente transformadoras en la vida personal y formativa de las alumnas, donde cuestionan lo que significa educar a los párvulos, conocen y comprenden el entorno en el que transcurre su vida cotidiana, se acercan al entorno real de crianza, conocen sus hogares, los lugares de juego y la vida que forma parte del entorno cotidiano de la infancia. La tarea que les espera a las alumnas es incidir en la formación humana en los años donde ocurren los aprendizajes más relevantes de la vida, donde se quiere que los niños y las niñas tenga un mundo justo, equitativo y digno donde vivir (Freire, 2002; Larrosa, 2006).

Como señala Freire (1990), las alumnas ya no estudian solo un repertorio de técnicas de comportamiento, sino que piensan la educación en relación al poder que la constituye, donde el trabajo comunitario, pesado en el primer momento, se transforma en un desafío constante:

«Espero poder pasar los desafíos que se presenten día a día, para aceptar a las demás personas como legítimos otros, donde me forme como profesional y sobre todo como una persona capaz de generar relaciones sociales en todo ámbito de mi vida, lo que me facilitará en un futuro llegar a las familias que están detrás de los niños y niñas que pasarán por mi camino, comprendiendo así que no solo trabajo con un niño o niña como individuo, sino teniendo en cuenta que detrás hay todo un núcleo que complementará el aprendizaje que yo le pueda entregar día a día en la jornada diaria».

«Aun teniendo presente que no fue la mejor visita a la comunidad, espero que la próxima sea mejor; no me gusta quedar con la sensación de ir por solo cumplir, ya que, muchas veces llego desmotivada, pero regreso con el corazón lleno y muy feliz, como también con conocimientos nuevos. Mi próximo objetivo es que la próxima semana logre interactuar con más gente, volver de la comunidad con las ganas de regresar nuevamente.»

El rechazo inicial también se transforma a lo largo de los años en el reconocimiento del valor comunitario y la obligatoriedad de un comienzo termina en un compromiso placentero, ético y político, gracias al trabajo permanente y cohesionado con el profesorado entre quienes se construye el sentido de sus



acciones, que implica educar y educarse con el otro en un proceso de constante alteridad. Los *otros* se les hacen presentes paulatinamente, como una responsabilidad que ya no pueden eludir. Los *otros* ya no son unos personajes a los que hay que ir a visitar, sino presencias, rostros que les dicen algo, cuya mirada las traspasa y las interpela a ser generosas, razón por la cual se tornan incapaces de «abordar al Otro con las manos vacías» (Lévinas, 2002, p. 74).

«La percepción de ir a la comunidad por entregar un informe va cambiando, porque ya tú tienes un compromiso y porque te gusta ir, no es porque tienes que entregar una nota.»

«Me costó mucho llegar al real sentido que tenía esta práctica, para mí ahora sí lo tiene.»

«Me dolió saber en realidad cómo era lo que él [Mario] vivía a diario. Desde ayer he pensado mucho en Mario, tratando de idear algún tipo de ayuda que lo llene de esperanza, de que las cosas pueden ser mejor [...] me da impotencia el no saber cómo ayudar...»

Las alumnas han participado, entre otros, con mujeres en grupos y talleres de pintura, poesía, cine arte, yoga, artesanía; con ancianos en la creación de pequeñas huertas familiares; con niños y niñas en la instalación de lugares de juego. Esas experiencias las complementan con los conocimientos disciplinarios en las aulas, tendiendo puentes sobre el vacío epistemológico que existe entre teoría (estudio formal) y práctica (experiencias informales), e identificando el valor formativo de los escenarios informales en la construcción de la profesionalidad docente. El contexto formal de la enseñanza universitaria, generalmente, encuentra dificultades profundas para el logro de aprendizajes con sentido en el proceso de formación profesional, puesto que favorece la formación teórica sobre la práctica, en gran medida porque la segunda es secundaria y meramente repetitiva de ejercicios y, además, muchas veces no tiene consecuencias graves si se hace bien o mal, pues el desempeño queda reflejado en una calificación. La práctica *real* es aquella en donde hay emergencias, improvisación y autoorganización en medio del desorden propio del devenir cotidiano. Es en el *hacer cotidiano*, informal,



donde las alumnas deben resolver situaciones nuevas para la cuales aparentemente no están preparadas, sino que deben buscar soluciones alternativas. Si bien el riesgo de equivocarse es alto, a lo largo de su formación irá disminuyendo significativamente.

La inmersión en la comunidad les permite atribuir significado a sus experiencias, que las analizan y ponderan gracias al estudio teórico. Además, la explicación teórica la reciben desde sus experiencias prácticas y pueden evaluar su utilidad, significado y trascendencia. La participación estudiantil con los miembros de una comunidad se entiende, entonces, desde su sustrato comunitario, lo que implica compartir con sus profesores y profesoras, y compañeras e involucrarse y participar con otros, cuyas circunstancias y emociones surgen de los intereses mutuos de la misma comunidad (Montero, 2007).

«Con las compañeras que participo en estas actividades también se han afianzado los lazos, disfrutamos los días jueves compartiendo con las señoras, pensamos qué de nuevo vamos a aprender y también nos ocupamos de ser una ayuda para ellas, como también, sin duda, he experimentado vivencialmente la influencia que han tenido ellas en mí.»

«Gracias a estos encuentros he podido desarrollar empatía con las vivencias de otras personas, también me mueve el afecto que siento por ellas, disfruto de conversar los días jueves y saber cómo les ha ido en la semana, escuchar sus historias de vida, disfrutar sus risas, pero también conversar desde el amor lo importante que es la resiliencia en la vida.»

Los informes que cada mes, durante los cuatro años, entregan las alumnas a sus profesores o profesoras, muestran cómo paulatinamente la experiencia comunitaria influye en su manera de apreciar la vida, los contextos y los aprendizajes formales, ya que se abre la percepción hacia otras realidades antes invisibles. No es fácil desafiar las imposiciones de la realidad hegemónica, como tampoco en las aulas escolares es fácil salir del mundo de la repetición y de las rutinas, porque las escuelas no son culturalmente autónomas y muchas funcionan como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas imponiendo modos de conducta y relaciones que se reproducen a sí mismos (Bruner, 1999; Pérez, 2000). Es una manera de interpretar la realidad para que no nos ocasione problemas, razón por la cual tratamos de hacerla



coherente con nuestros modos de ser, pensar, sentir y actuar; la vamos comprendiendo y nos vamos construyendo al mismo tiempo como personas. Es el mundo cotidiano que se origina en los pensamientos y acciones de los miembros de la sociedad que lo sustentan como real, dando forma, construyendo, negociando e institucionalizando la cultura para reconfortar nuestra vida y nuestros pensamientos (Berger y Luckmann, 1999; Bruner, 1999).

La pedagogía comunitaria facilita el proceso educativo ya que las alumnas estudian de manera no lineal, tensando el orden programático de la clase con la emergencia del devenir contingente, se hacen cargo de colaborar en el mejoramiento cualitativo del desarrollo humano de la comunidad, del cual dan cuenta, como ya se ha señalado, a lo largo de sus cuatro años de formación universitaria. Es un proceso intencional y recíproco que va y viene en un constante bucle de recursividad. Lo que se espera desde el ámbito pedagógico, es que las alumnas desarrollen la capacidad reflexiva y crítica para que generen pautas de acción y movilicen sus propios recursos en favor del fortalecimiento de la comunidad (Montero, 2007). Eso demanda lecturas de las fortalezas más que de las debilidades del entorno y promueve el sentido pedagógico y humano de educar a los párvulos desde la comprensión de los contextos en que estos crecen y se desarrollan. Las alumnas tienen muchas posibilidades de participar genuinamente e involucrarse de manera autónoma en las problemáticas de la comunidad, ya que forman parte de un proceso reflexivo crítico constante y de creación de dinámicas pedagógicas que transforman sus maneras de pensar la educación. Ello favorece los procesos colaborativos de retroalimentación; autoconfianza en sus propias capacidades, conocimientos y habilidades; autonomía y valoración de su práctica; y motivación de logro traducida en el interés cultural permanente (López de Maturana, 2010). Se supone que en ese proceso, el profesorado asume su rol de agentes de cambio y de vicarios de la cultura para que participen con las alumnas en la complejidad del proceso educativo y creen conjuntamente nuevos significados culturales (Bruner, 1999).

Los informes y entrevistas de las alumnas nos muestran la aparición de:

a) Sinergias educativas, donde se relacionan las emergencias espacios temporales con los procesos informales, que implican darse cuenta que la espacio-temporalidad trasciende los muros del aula. Ello puede impactar en



las estrategias docentes, por ejemplo, la emergencia de preguntas inéditas a partir de las sorpresas y los asombros y el establecimiento de relaciones posibles que le permiten atisbar una mayor complejidad en los procesos de formación:

«Bueno, surgió una instancia muy grata y conmovedora en la exposición [las vecinas exponen el trabajo con las alumnas] ya que todos los presentes nos emocionamos mucho al darnos cuenta que habíamos descubierto esto tan importante para nuestra carrera, y lo más bonito es el lazo que una va creando con las señoras de poder verles cada miércoles y de aprender de lo que más me gusta, que es la unión de equipo tan sincera que ellas tienen, eso me enseñará día a día que, a pesar de que los demás no respondan como a uno le gustaría, se debe continuar y seguir apreciando lo que la vida da.»

b) Reconocimiento de la existencia de la comunidad, de sus costumbres y riqueza de sus miembros, lo que se manifiesta en la percepción de la fuerza educativa del contexto, ya que gracias a las conversaciones con los vecinos van descubriendo emociones, pensamientos, actitudes y capacidades de los miembros de la comunidad, que en otro momento parecían invisibles o insignificantes.

«Entré y saludé a las señoras y mis compañeras aun no llegaban, pude escuchar de lo que hablaban... de la fiesta religiosa a la cual habían asistido ellas el fin de semana, comentaban todo lo que pasó en aquella comunidad religiosa, mientras yo podía preguntarles mis dudas, y pude darme cuenta de la diversidad de creencias que existen, sin que uno las sepa, pero lo más importante de esto es que el ser humano debe respetar y relacionar todo tipo de credo o actuar humano y no atacarse entre ellos, eso nos hará ser una sociedad más aceptable, como dice Maturana “aceptar al otro como legítimo otro”.»

«Recuerdo tener la creencia de La Compañía como un sector peligroso, donde uno se bajaba de la micro [bus] y podían asaltarte, estaba con prejuicios y estereotipos que no hacían más que generalizar un sector y a sus habitantes. Es por ello que la práctica en primer año tuvo mucho de probar mis creencias, de conocerlas también... sin embargo, gracias a esta oportunidad pude también liberarme de muchas creencias que no me pertenecían, más bien eran heredadas, como el miedo y los prejuicios».



Eso implica la valoración de los otros en un constante bucle de alteridad donde emerge la mirada ética de afirmación mutua, que «no es una mirada depredadora, sino una mirada para el reconocimiento» (Mèlich, 1997), que conduce a la superación de prejuicios y de temores iniciales.

«Muchas veces sin ganas de ir, con mucho cansancio, pero siempre había algún motivo por el cual asistir, creo que eso era el compromiso que sentíamos con las señoras y que realmente nos fuimos encariñando sin darnos cuenta. Fue una experiencia realmente gratificadora y la cual nunca olvidaré y es de esperar que siempre tengamos un lugar en su corazón para poder recibirnos.»

«Lo conocí como un viejo borracho al que tenía miedo y ahora es don Juan que me espera para conversar.»

c) Construcción de la profesionalidad docente, que se forja a medida que se asienta el compromiso para asistir autónomamente a la comunidad, participar activamente y afectivamente con los vecinos y comprender qué significa ser una educadora situada en el contexto profesional, ético, político y socio-cultural. De esa manera se desarrollan las habilidades de liderazgo, cooperación y solidaridad, se amplían los criterios de comprensión del mundo y se afianza la toma de conciencia de la consecuencia de sus acciones.

«Me siento muy feliz de pertenecer a este taller, poco a poco nos fuimos ganando su cariño y confianza [de las mujeres de la comunidad] y creo que tenemos un fuerte lazo de respeto y sobre todo cariño, quién iba a pensar que a partir de la primera visita podríamos conocer ese lugar y personas tan especiales como cada una de las señoras que asisten al taller. Quizás esto es resultado del “lenguaje”, el poder legitimar al otro como legítimo otro, escucharse y poder respetarse dentro de la convivencia, muchas veces sin saber cuál es el final, se generan este tipo de relaciones.»

«Para concluir siento que este proyecto comunitario cada día toma más sentido para mi formación, me doy cuenta que dentro de este contexto tengo muchas cosas que aprender y muchas cosas que entregar, además de darme cuenta y tomar el valor que merece en la historia este sector en particular, generando lazos dentro de la pasión por educar, donde Gabriela Mistral nos da un gran ejemplo de que las cosas se pueden lograr con pasión y perseverancia.»



A medida que transcurre el proceso de pedagogía comunitaria, las alumnas van estableciendo esos patrones culturales que les permiten comprender e incluirse en la comunidad, y así como la van descubriendo, van reconociendo las sinergias educativas en los espacios y tiempos informales donde se desarrolla la vida comunitaria, generando una recursividad de transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios y en su compromiso ético y político en la formación humana.

«La mayoría de las cosas que yo he aprendido en la carrera, como el paradigma que tengo ahora, mi paradigma de pensamiento se basan principalmente en lo que yo he aprendido en base a las prácticas comunitarias, en lo que me han enseñado las personas con las que he trabajado en la comunidad.»

«Valoro el proyecto comunitario en mi formación personal y profesional, cuando voy a mis prácticas docentes sé que las aulas no son espacios exclusivos para aprender y enseñar, sino más bien es el entorno desde sus múltiples escenarios los que aportan y forman a los sujetos como seres sociales.»

La carrera de Pedagogía en Educación Parvularia aspira educar a sus alumnas para que vivan «experiencias» que les hagan vibrar, conmover, detener en un tiempo y espacio para recapitular sobre lo hecho y lo por hacer, y que les permita configurar «otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento [...] produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido» (Larrosa, 2006, p. 468). Es evidente que queda mucho camino por recorrer, pero al profesorado le asiste la radical novedad de que las alumnas al finalizar su carrera ya no son las mismas, y no por efecto evolutivo ni maduración, sino porque han reconocido y desvelado aquello que se les negó e invisibilizó durante los doce, o más, años de escolarización. El aprendizaje que solo creían obtener entre las cuatro paredes del aula ahora se abre a la inmensidad cultural y al reconocimiento de la vida del otro como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1996). Hay conversaciones, descubrimientos de creencias de la comunidad y contrastación con lo aprendido en el aula. Las alumnas valoran lo aprehendido en la comunidad y lo sienten como el aprendizaje significativo y trascendente que forjó su profesionalidad docente y el sentido de su humanidad.

«Quisiera poder sistematizar más la riqueza de las conversaciones [con los miembros de la comunidad], en ellas he podido conocer las creencias que tienen



respecto de la mujer, la familia, la sociedad, la política, la niñez, la crianza de los hijos... Es por esto que comprendo el proyecto comunitario de la carrera como una oportunidad de ir más allá de lo aparentemente visible, salir de lo institucional que pone límites a la educación, más bien ha sido formarme desde la deformación que son las creencias preestablecidas que impone la escolarización, disfrazando lo educativo.»

«La formación de educadores requiere de estas prácticas, requiere comprender que no podemos quedarnos ajenos a los contextos donde viven las personas, sus realidades y sus experiencias vitales que los construyen día a día. Los niños y niñas no pueden permanecer encerrados en espacios para ser educados, y nosotras como educadoras de párvulos no podemos trabajar únicamente en estos».

«Hay mucho por hacer, y esta visión se ha desarrollado gracias a esta práctica y a las conversaciones académicas en mi formación. Es por esto que concluyo en la urgencia de ir más allá de lo institucional, de lo necesario que es escuchar lo que tiene que decir la comunidad educativa y desde allí iniciar los cambios y las transformaciones sociales, con el conocimiento que somos una comunidad de aprendizaje donde las relaciones son la clave para una mejor educación, más humana y participativa.⁶»

La pedagogía comunitaria abre un territorio de reflexión crítica para superar la escolarización de los procesos educativos, para lo cual el profesorado y alumnado se unen para construir en conjunto una praxis liberadora (Flores, 2014).

Referencias

- ARANGO, C. (2008). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali: Ed. Universidad El Valle.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

6. María de los Ángeles Olivares, egresada el año 2005, aportó con la mayor parte de los registros de informes entregados a sus profesores y profesoras cuando era alumna de Pedagogía Comunitaria, y dio su consentimiento para ser identificada. Los otros registros de informes corresponden a sus compañeras del mismo año de egreso, a quienes se le ha resguardado la identidad.



- BRUNER, J.** (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CALVO, C.** (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- CARON, J.** (1996). «Una teoría ecológica para la intervención comunitaria: Acceso y conservación de los recursos». *Revista Intervención Psicosocial*, Vol. v, N° 14. Págs. 53-68.
- FALS-BORDA, O. Y ANISUR, M.** (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: CINEP.
- FLORES, J. M.** (coord.) (2014). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. Baja California. México: Universidad de Tijuana CUT.
- FREIRE, P.** (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- LARROSA, J.** (2006). «Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes». *Estudios Filosóficos*, Vol. 55. N° 160. Págs. 467-480.
- LÉVINAS, E.** (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- LÓPEZ DE MATURANA, S.** (2010). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- MARTÍN-BARÓ, I.** (2006). «Hacia una psicología de la liberación». *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, Vol. 1. N° 2. Págs. 7-14.
- MATURANA, H.** (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MÈLICH, J.C.** (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.
- MONTERO, M.** (2007). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- PÉREZ, A.** (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.



**UN LUGAR PARA LA INFANCIA:
EXPERIMENTACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS
DE TRANSFORMACIÓN URBANA DESDE
EL PROYECTO PARA UNA ESCUELA PLURAL**
*A place for childhood: experimenting with urban transformation
practices through a project for a plural school*

Júlia Gomar Pascual
Crearqció, arquitecta

Julia Pineda Soler
Crearqció, arquitecta

RESUMEN: Cuál es el camino a seguir en la construcción de la ciudad es uno de los debates de actualidad en la disciplina arquitectónica, pues implica una reformulación de la propia disciplina para poder enfrentarse al hecho proyectual. El presente artículo ilustra una serie de estrategias posibles, apoyadas en una concepción de la ciudad a través de la relación individuo-espacio, mediante el desarrollo de una propuesta de «escuela plural» en el marco de proyecto final de carrera en la Escuela de Arquitectura de Valencia.

PALABRAS CLAVE: espacio urbano, emancipación, infancia, escuela, territorio.

RESUM: Quin camí cal seguir, en la construcció de la ciutat, és un dels debats d'actualitat en la disciplina arquitectònica, ja que implica una reformulació de la mateixa disciplina per a poder enfrontar-se al fet projectual. El present article il·lustra una sèrie d'estratègies possibles, que se suporten en una concepció de la ciutat a través de la relació individu-espai, mitjançant el desenvolupament d'una proposta d'«escola plural» en el marc de Projecte de Final de Carrera a l'Escola d'Arquitectura de València.

PARAULES CLAU: espai urbà, emancipació, infantesa, escola, territori.



ABSTRACT: What is the right way forward for city development? This is a current debate in architecture as it involves reformulating the discipline itself, enabling it to address the activity of designing. This article describes a number of possible strategies based on a conception of the city through the individual-space relationship by developing a proposal for a plural school within the framework of the final project at Valencia's School of Architecture.

KEYWORDS: urban space, empowerment, childhood, school, territory.

I. La reconstrucción de los espacios de urbanidad. Nuevos paradigmas en la construcción y transformación de la ciudad

Dentro del contexto de globalidad en crisis que vivimos, nos acercamos al tema de la ciudad como escenario mayoritario de la realidad social, entendiendo que nuestras ciudades sufren una crisis específica que afecta a su riqueza de ecosistema urbano. La práctica urbana de finales del siglo xx y principios del XXI ha conducido a nuestras ciudades a un estado de vaciamiento relacional, donde el espacio público ha tendido a la privatización y al empobrecimiento del mismo como espacio social y antropológico, como apuntó el profesor López de Lucio (2013) al inicio de la presentación de su libro *Vivienda colectiva, espacio público y ciudad*, debilitando así sus condiciones de tejido urbano intrínsecas. Nos encontramos frente a un escenario de control donde la disciplina arquitectónica ha buscado prediseñar los lugares de encuentro en un intento por gestionar lo impredecible, en detrimento de la vida y la riqueza de urbe propia de las ciudades. Llegados a este punto hemos de reaccionar frente a un tejido construido que se encuentra agarrotado por el planeamiento y el diseño, y un tejido vivencial que sufre de hiperlegislación, que le impide generar situaciones de uso, basado en la limitación de realidades por exclusión.

Ante esta situación surge una oportunidad: generar del estado de crisis una opción de cambio, repensar la aproximación a la construcción de ciudad desde nuevos modelos y paradigmas, que construyen realidades urbanas más



sostenibles y conscientes. Una nueva aproximación disciplinar desde la arquitectura que revierta en el ecosistema proyectado y sea capaz de devolver el contenido a las calles y las aceras. Para ello es necesario buscar nuevas aproximaciones a la idea de espacio urbano, las cuales se han mantenido, hasta el momento, al margen de las estrategias más oficiales de planeamiento urbano. Si empleamos la subdivisión que Henri Lefebvre (2013) acota en su obra *La producción del espacio* vemos como el planeamiento urbano ha tenido una aproximación reduccionista al espacio urbano. El filósofo francés define tres capas de realidad: la primera es aquella tradicionalmente ligada a la disciplina arquitectónica, espacios de representación del poder y el capital, construcciones del espacio público u *oficial*; la segunda es el espacio habitado a través de símbolos: imágenes de la ciudad que se producen a partir del espacio, cargadas de sentido y significados colectivizados; por último, encontramos el espacio practicado, recorridos y conexiones de la vida cotidiana pautados por cada ciudadano.

Como claramente apunta el autor, la labor del proyectista se ha vinculado únicamente a la primera de las esferas del espacio urbano, desoyendo la complejidad que suponen las otras dos. Por tanto, se abre la oportunidad de reconducir la mirada de la labor proyectual y trabajar la construcción de ciudad como un constructo complejo multicapa, donde se busque dar cabida a las otras dos esferas, más vinculadas tradicionalmente con las ciencias sociales. Se pretende con esta maniobra aportar a los proyectos de producción de espacio urbano mayor arraigo sobre el territorio para combatir, a su vez, los procesos de vaciamiento que acusa la situación de crisis actual. Apostar por nuevas esferas de trabajo supone asumir, también, nuevos componentes y herramientas, los espacios se definen ya no sólo por el continente material mayoritariamente estático, sino también por un contenido fluctuante y efímero, el cual dota a la ciudad de sus propiedades de sistema dinámico.

El proyecto de ciudad se basa en lugares de tránsito, en territorios en permanente transformación, que contienen unas características nómadas que se apoyan en el deseo, el placer y el juego, aspectos de marcado carácter improductivo, efímero y cambiante [...]. Se trata de experiencias del movimiento que apuesta por una arquitectura urbana entendida como percepción y construcción simbólica del espacio. (Cortés, 2011, p. 24)



Esta definición lleva a dos deducciones que vertebran el planteamiento urbano que sustenta conceptualmente la propuesta que se expone y desarrolla a continuación. Por un lado el hecho de que el ciudadano ha de ser concebido en calidad de agente activo en la transformación y producción de la ciudad, entrando así en juego el binomio que se establece entre este y el espacio en el que habita. Por otro, la reacción de dicho binomio, la acción o el uso como construcción urbana en sí misma, en tanto en cuanto dota de significado social al espacio en que se inscribe.

2. Espacio urbano: infraestructura practicada

2.1 *El binomio urbs-cuerpo*

Como se ha expuesto el ciudadano se concibe como un elemento activo en el proyecto urbano, e impone a todo el proceso una relación principal sobre la que trabajar. La vinculación que se establece entre este y el espacio que habita. El binomio *urbs-cuerpo*.

Esta relación, sugiere Pérez (2010) en su libro *¡A bailar a la calle!*:

Plantea un nuevo modelo de comprensión de la ciudad, la cual se descubre como lugar de adquisición y formación de experiencia estética a la vez que se recupera como espacio social- dialogal, en suma- como territorio de identificación del habitante con su entorno urbano. (Pérez, 2010, p. 30)

Los cuerpos adquieren la función de herramientas de conocimiento y relación y la ciudadanía ejercita la práctica espacial de la ciudad a través de ella.

Este planteamiento supone entender la subjetivización de la experiencia urbana, y por tanto su construcción, pues esta se construye a través de la experiencia corpórea que el habitante hace del espacio practicado. Esta generación de miradas subjetivas supone por tanto la formación de una serie de mapas privados de la realidad experimentada. La superposición de estos mapas define el espacio urbano sobre el que trabajamos. Un espacio que responde al modelo rizomático donde la realidad se construye como un dibujo constante de realidades multifocales (generadas por la superposición) donde



la jerarquía se pauta mediante la intensidad de cada foco. Hablamos de nuevo de un modelo de proyecto urbano, que asume estar frente a, como apuntan Estal *et al.* (2014):

[...] la ciudad como construcción social y cultural abierta en el tiempo, un cuento que no se acaba nunca, fruto de los modelos cambiantes en que se piensa el hecho urbano en cada momento. (p. 76)

2.2 La significación de la calle

Como hemos estado viendo, estamos frente a una realidad cambiante, que se construye mediante la experiencia de los cuerpos interactuando con el espacio urbano. Una interacción producida a través de la acción del ciudadano y que supone un instrumento relacional del cuerpo con el tejido urbano que se pretende trabajar. Planteamos entonces, la posibilidad de trabajar la regeneración de urbanidad fortaleciendo sus procesos de significado, donde la importancia del proyecto radique en el contenido y no en el continente como ha sido tradicionalmente.

Hablamos por tanto de una comprensión urbana de realidad aumentada, donde las construcciones materiales tradicionales se ven complementadas por aquellas inmateriales que acogen. Como ya hemos visto, la ciudad se concibe como un espacio multicapa, mutable y subjetivizado, donde el ciudadano posee una capacidad transformadora re-descubierta. En esta nueva concepción toman gran importancia las experiencias y las percepciones sensitivas que se generan en torno a la vivencia del espacio habitado. Los focos en la concepción rizomática de ciudad, suponen la construcción de los mismos por una actividad que se desarrolla en un lugar y tiempo determinados. Una activación temporal del espacio mediante la interacción que se produce entre este y el cuerpo del usuario.

La ciudad sobre la que buscamos actuar nos es dada como un escenario a la espera de ser activada, re-descubierta por el uso, dotándola de contenido y significado.

Este cambio de enfoque en la concepción urbana y la aceptación del binomio cuerpo-*urbs* nos hace plantearnos cuál es la naturaleza de esta relación. Entendemos esta activación del cuerpo en el espacio bajo la concepción



kantiana de movimiento, como una dimensión empírica del espacio y que, por tanto, transforma el espacio experimentable. Se entiende que la acción, apunta Pérez (2010):

[...] puede regenerar la vida cotidiana en los espacios de la ciudad, permitiendo descubrir un sentido del tiempo distinto al del consumo y al de producción, liberando al transeúnte el hábito del camino más corto. (p. 33)

Así, la acción del ciudadano constituye una vinculación corpórea y sensorial al nuevo espacio construido, un espacio habitable donde el sujeto se reconoce a él mismo en su cotidianidad. El espacio urbano, del afuera, se convierte en lugar compartido, donde reconocerse junto a «los otros» y en el cual se construyen comunidades fluctuantes vinculadas a un tiempo y a una experiencia concreta.

3. La conciencia y el aprendizaje del proceso como innovación urbana

3.1 El ciudadano emancipado

El modelo de construcción urbana propuesto está totalmente ligado, entonces, al posicionamiento que el ciudadano toma frente a su capacidad transformadora. Entendemos que el verdadero potencial de construcción de urbanidad del binomio *urbs*-cuerpo radica en la conciencia que el individuo toma de sus acciones. Solo así, seremos capaces de dotar de significado al espacio habitado y convertir los relatos diarios en acciones de producción urbana.

Así, se propone un estado emancipado del ciudadano, trabajando con el paralelismo entre la representación escénica y la realidad urbana. Se propone el estado de «ciudadano emancipado» en simetría al «espectador emancipado» acuñado por Jacques Ranciere (2010). El ciudadano emancipado será aquel que, tras una modificación de la mirada, alcanza la conciencia sobre los procesos urbanos que lo rodean. Como en el espectador de Ranciere, pasa a ser parte activa de la «representación» y, por tanto, constructor de la propia historia.



La emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre mirar y actuar [...], comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de posiciones. El espectador también actúa: observa, selecciona, compara e interpreta. (Rancier, 2010, p. 11)

Hablamos por tanto, del ciudadano emancipado como un ciudadano empoderado capaz de adquirir una actitud activa frente a la realidad que lo rodea. Una actitud participativa que supera los llamamientos a la participación institucional reglada y conduce al ciudadano a influir en la transformación urbana mediante sus rutinas de cotidianidad. Una capacidad de generar acciones libres y autogestionadas de influencia urbana y que, por tanto, rentabilizan al máximo el potencial que concede al uso consciente de la ciudad en la construcción de urbanidad.

El trabajo del técnico consiste en dotar de las herramientas necesarias al ciudadano para alcanzar la emancipación urbana y asegurar que los modelos propuestos de participación y producción de ciudad independientes sean posibles.

3.2 El niño: ciudadano potencial. Hacia un espacio productivo a través de la infancia

En este contexto, las herramientas de emancipación alcanzadas a través de la experiencia y la vida urbana cotidiana, pueden ser transmitidas mediante una educación basada en el principio de «aprender haciendo» en el cual la educación sobre los niños juega un papel principal en la sociedad. Concienciando al niño como un ciudadano potencial, ya que eso nos permite dar una versión largoplacista de las consecuencias de una educación urbana para la ciudadanía frente a las soluciones cortoplacistas que conllevan este tipo de prácticas en la mayoría de los casos. Siendo el corto plazo una de las críticas más comunes a las *prácticas de proceso* que consideramos relevantes como herramientas de construcción urbana, olvidamos que, la actuación en corto plazo o presente conlleva unas consecuencias en la conciencia urbana que repercutirán en el futuro de unas ciudades que, ahora, no podemos ni queremos planear, porque entendemos que el valor reside en su continuo



planteamiento, modificación conceptual y morfológica en función de unas necesidades de presente consciente.

Es por ello que, el niño, con su mirada entrenada en una concepción más amplia de ciudad, tendrá capacidad para ser el usuario emancipado, activo y generador de un *espacio productivo* capaz de generar ciudad según las tres esferas del espacio social acotadas por Lefebvre expuestas en el planteamiento inicial. Delgado (2005) se apoya también en estos niveles del espacio para definir el *lugar para la infancia*:

El espacio infantil sería ante todo espacio para la práctica y la representación, es decir, espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada y, por el otro, al ejercicio intensivo de la imaginación, mientras que la expresión extrema del espacio adulto —aunque más bien cabría decir adulterado— sería ese otro espacio que no es sino pura representación y que es el espacio del planificador y el urbanista. Al espacio vivido y percibido del niño —y del transeúnte que sin darse cuenta le imita— se le opone el espacio concebido del diseñador de ciudades, del político y del promotor inmobiliario. El primero es un espacio productor y producido, el segundo es, o quisiera ser, un espacio productivo. (Delgado, 2005, p. 16)

4. «Nòmades», propuesta de escuela plural para Benaguasil

4.1 Planteamiento general y aproximación al caso de estudio

Enmarcando la concepción urbana en los términos y principios anteriormente descritos, se nos plantea, desde la estructura disciplinar de la Escuela de Arquitectura de Valencia, responder a un enunciado básico de naturaleza arquitectónica: generar un lugar para la infancia en un contexto urbano, entendiéndose concretamente por «lugar para la infancia» una escuela infantil, de tres a seis años.

La sugerencia del título elegido, *lugar para la infancia*, inevitablemente nos amplía horizontes a la hora de plantearse una respuesta concreta. Cuando leemos la palabra lugar, aparece en nuestro imaginario más de una acepción del diccionario, se nos desvela la polisemia de la palabra, y más allá del concepto físico de lugar, entendemos como lugar un espacio físico «concreto» (aunque de escala múltiple) pero también las cosas que en él pasan, así como



las que no pasan pero evoca, las que pasarán y las que pasaron y dejaron su memoria.

Cuando aparece la palabra *infancia*, se plantea al niño como sujeto principal de proyecto, como usuario receptor de las respuestas de la disciplina. La infancia, según Cabanellas y Eslava (2005)

Imprime activamente su presencia en el espacio, y nos da un campo de descubrimientos que nos permiten observar comportamientos que en nosotros, adultos, se ocultan, se vuelven automáticos o se esquematizan en conductas habituales. (p. 20)

Y eso provoca el aprendizaje a través de la observación de sus movimientos a los adultos.

De la unión de ambos conceptos, aparece la relación de la infancia con el lugar, con el espacio público y su percepción. Buscando la forma en la que el espacio urbano es vivido por los niños y de la necesidad de que este los acoja y vuelva a ser un espacio amable capaz de permitir el juego y el aprendizaje, surge una propuesta de escuela que pretende ser capaz de unir todas estas inquietudes y vocaciones:

- La ciudad y la calle como territorio de aprendizaje y uso infantil.
- La concepción del niño como usuario en busca de una autonomía como ciudadano.
- La contaminación generacional de la relación de convivencia urbana entre niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores.
- La generación de ciudadanos conscientes e identificados con su territorio.
- La inserción de la educación como materia transversal a la sociedad.
- El conocimiento del recorrido urbano y el paisaje como materia clave para la educación ciudadana y la identificación.
- El caminar como herramienta de consolidación de autonomía, seguridad y clave activa en el ejercicio del pensamiento.



Figura 1. Ilustración. Aproximación al paisaje natural y urbano de Benaguasil. Elaboración propia.

Con la ligereza que se adquiere al plantear una solución como ejercicio académico y la convicción de la capacidad transformadora de las actividades cotidianas sobre el tejido social y urbano, se plantea la siguiente propuesta:

Nòmades, proposta d'escola plural per a Benaguasil consiste en una escuela de 3 a 6 años cuyas instalaciones se encuentran diseminadas por el territorio municipal, conquistando así, diferentes espacios vacíos o en desuso del tejido urbano para dotarlos de un nuevo uso para la ciudadanía. Un uso no exclusivo de escuela para niños, que incorpora al aprendizaje y desarrollo de la jornada escolar el recorrido que tienen que hacer los niños entre las diferentes instalaciones como parte del aprendizaje personal, en busca de la autonomía como usuarios y como herramienta para el conocimiento urbano.

Entendiendo que, para el desarrollo de cualquier propuesta de esta magnitud es necesario un equipo multidisciplinar que incluya profesionales de la docencia, la pedagogía, el urbanismo, el paisaje, la sociología y la educación, pero admitiendo los límites que marcan un ritmo de propuesta académica específica de una escuela de arquitectura, esta propuesta no quiere ser más que un lanzamiento teórico a una base de diálogo entre disciplinas. Es un punto de partida desde el cual modificar, repensar, redirigir las miradas en común, una propuesta de salida para un diálogo, que aúne ciudad y educación, aprendizaje y territorio. En ningún caso debe tomarse como una propuesta cerrada, sino como una base para el debate.

Contextualizando, y entrando en detalles de condicionantes sobre la respuesta dada, Benaguasil es un municipio situado al noroeste de Valencia, con conexión directa con la ciudad mediante red de metro. Tiene una población de 11000 habitantes, aproximadamente, y una dimensión municipal de tejido urbano de un kilómetro cuadrado, aproximadamente. Situado entre la montaña y la huerta, presenta un desarrollo entre dos de los paisajes principales de los municipios mediterráneos. Estas características, su escala habitable, su clima y su concepción mediterránea del espacio público nos permiten creerlo receptor de propuestas que activen la vivencia del espacio público como parte inseparable de la concepción urbana.

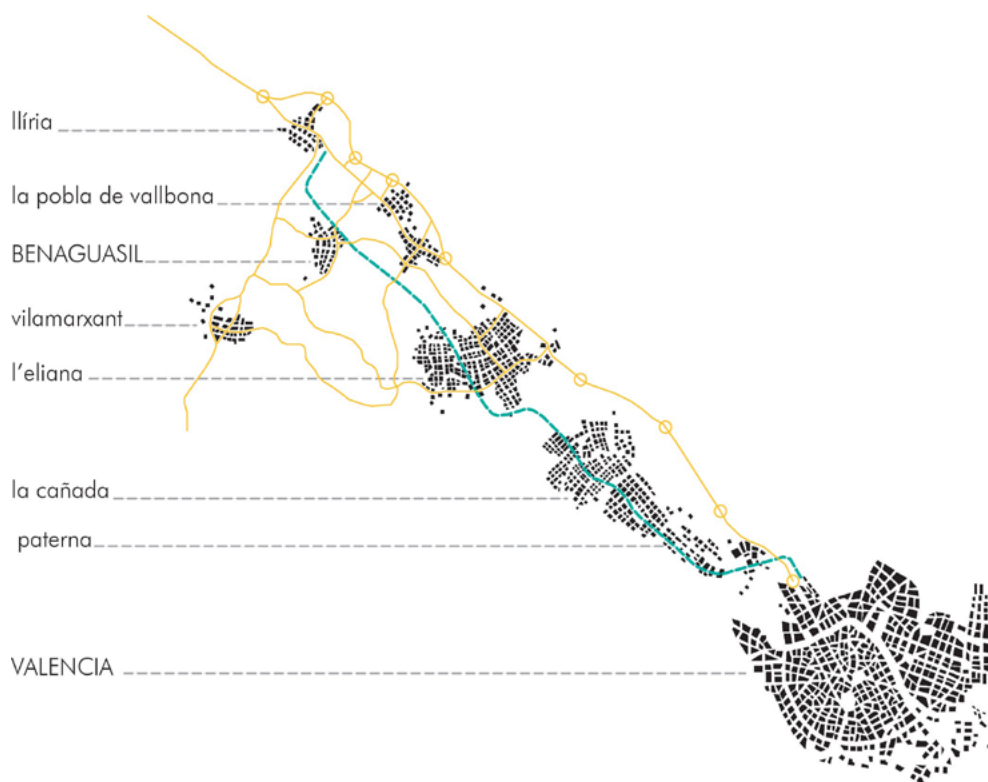


Figura 2. Benaguasil - Valencia. Relación de distancias y escalas de municipios colindantes. En amarillo se muestra la red de carreteras que los une y en verde la red de transporte público, metro. Elaboración propia.

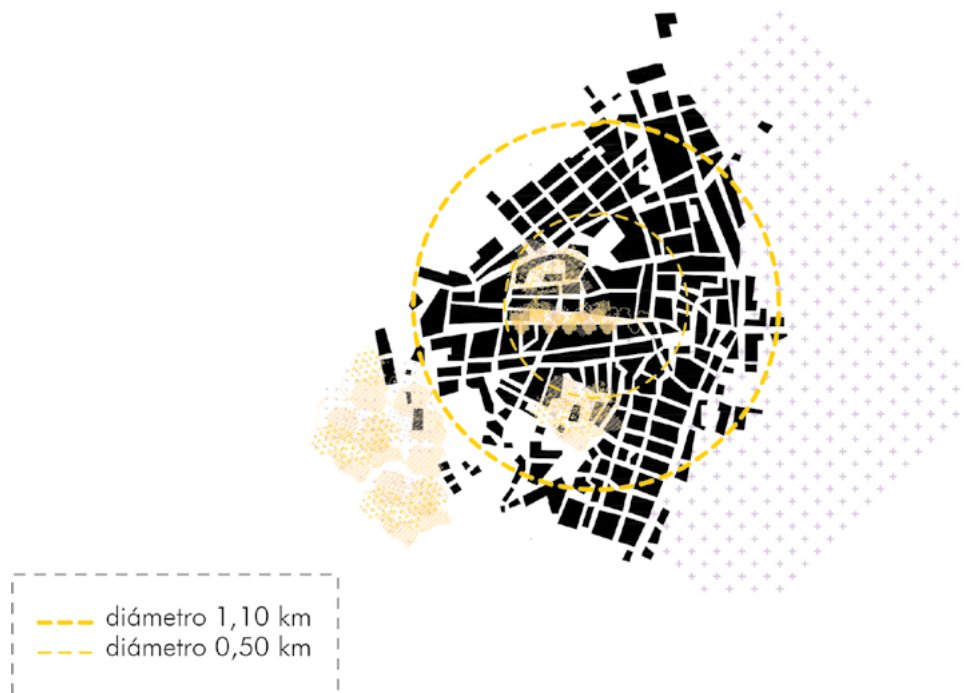


Figura 3. Expansión urbana del municipio de Benaguasil.
Elaboración propia.

El programa que se propone, se divide en tres bloques repartidos por el territorio que concentran dos aulas específicas para el alumnado según su edad, aulas de uso especial utilizadas por todo el alumnado de la escuela y un espacio libre o patio de uso colectivo, libre e indeterminado. De esta forma, se consigue generar un espacio específico para el desarrollo de los aprendizajes de cada edad en un sitio concreto y unos espacios flexibles que permiten la contaminación transversal entre generaciones. Los niños y niñas tienen un espacio base al que volver y espacios puntuales a los que ir a desarrollar actividades especiales como taller de plástica, aula de música o comedor.

La asociación entre espacios colectivos y aulas específicas se hace en función del desarrollo principal de cada edad y de las necesidades de aprendizaje de las personas usuarias, así como de su capacidad para desplazarse andando. Partiendo de características generales asociadas al desarrollo de cada edad, sin querer evitar las especificidades y necesidades particulares del ritmo de crecimiento de cada niño o niña, pero sí viendo necesaria una generalización para desarrollar un proyecto que, partiendo de la flexibilidad y adaptación



continua, nos permita dar respuestas concretas de propuestas sobre las cuáles avanzar.

Por ello, el aula de tres años se asocia con el comedor, la huerta y el taller de cocina. Se entiende que estas instalaciones necesitan una ocupación diaria y los niños y niñas de tres años tienen menos capacidad para desplazarse por el territorio. El alumnado de 3 años puede ir en triciclo, coger una pelota, incluso caminar de puntillas. Empiezan a controlar su cuerpo y el equilibrio. Dibujan, se ensucian y aprenden a compartir. Tienen sus primeras emociones, cortas, pero intensas. Aprenden mejor «haciendo» pero no pueden concentrarse mucho tiempo en una actividad. Necesitan un equilibrio entre juegos activos y calmados y un constante cambio de ocupación.

Empiezan a aprender a ser autónomos y a controlar su cuerpo, sus impulsos y necesidades básicas, así como las principales actividades relacionadas con la alimentación y el aseo.

Con 4 años los niños y niñas ya pueden correr, saltar y tienen mejor coordinación en sus movimientos. Pueden subir escaleras sin ayuda y tienen claros principios de autonomía. Pueden vestirse solos, por ejemplo. Son muy activos e incluso un poco agresivos en su juego ya que, aún no controlan su fuerza. Necesitan actividades que los haga sentir más libres e independientes. Tienen conciencia de ellos como individuo y del juego compartido. Empiezan a hacerse muchas preguntas y a entender conceptos básicos. Se asocia a esta edad una conciencia mayor de la individualidad y de la pertenencia a un grupo, del desarrollo de la personalidad y del carácter. Para el aprendizaje de estas capacidades personales, se le asocia el aula de música, teatro, y conocimiento y expresión corporal.

A los 5 años los niños y niñas disfrutan de las actividades físicas. Su juego es el movimiento. Tienen mucha energía y fuerza y ganas de liberarlas. Al mismo tiempo, tienen más capacidad de concentración y pueden desarrollar actividades durante un periodo de tiempo más largo. Tienen autonomía de movimiento y afectiva. Perfeccionan el lenguaje, los conceptos y ejercitan la memoria. Desarrollan habilidades manuales y de precisión y mejoran su capacidad de expresión. Se les asocia en proyecto, las aulas de taller de plástica y trabajos manuales por su capacidad de enriquecer el proceso de crecimiento.

Se entiende que cada edad tendrá una relación más directa, prácticamente diaria, con las instalaciones de su parcela y con menos frecuencia, dos o tres veces por semana por ejemplo, se desplazarán hasta las otras parcelas para realizar actividades diferentes. El comedor es la única instalación que recibe una visita diaria, pero entendemos que el desplazamiento para comer está arraigado al concepto de escuela, ya que, todos aquellos niños y niñas que no comen en la escuela actualmente, se desplazan hasta sus casas para comer y esta actividad, consigue dividir en dos la jornada, aligerando su concepción intensiva.

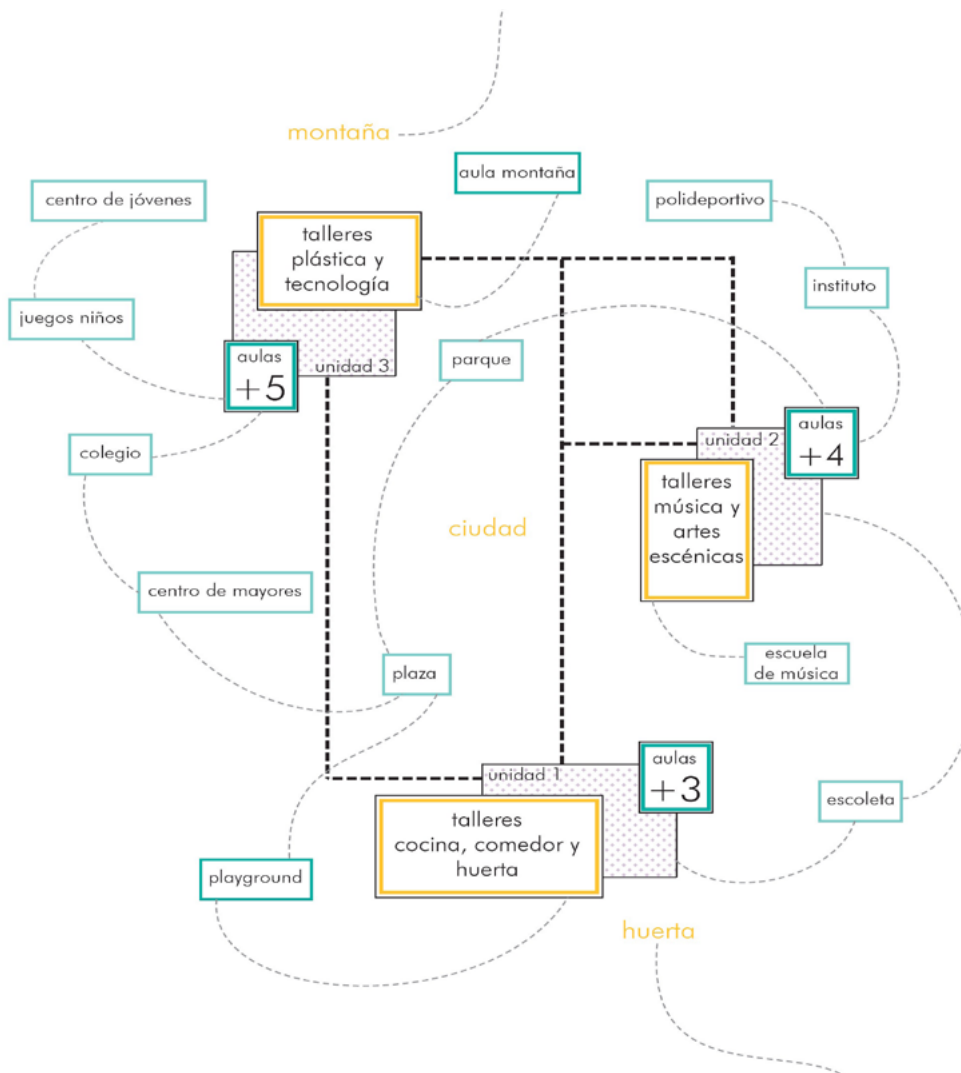


Figura 4. Esquema de relaciones entre las unidades de intervención propuestas (unidad 1, 2, 3) y los equipamientos existentes en el municipio. En negro se esquematiza el recorrido principal entre intervenciones; en gris, posibles recorridos secundarios originados por el uso. Elaboración propia.



Respaldamos esta respuesta de escuela dispersa por el territorio con una serie de argumentos que nos hacen ver, en un modelo que pueda parecerse a la unión de escuela con territorio urbano, una serie de valores que nos parece interesante destacar.

4.2 Respuesta urbana y social: el recorrido como acción de aprendizaje

En cuanto a la respuesta urbana y social, la propuesta entiende el recorrido urbano cotidiano como herramienta de aprendizaje en dos direcciones: niño-ciudad y ciudad-niño.

Llenando las calles de la circulación infantil, no sólo aprenden a convivir con el paisaje y sus elementos los niños y niñas, sino que los adultos aprenden también al observar y ser conscientes de los entornos que se deben generar para permitir la adaptación del espacio a sus necesidades, voluntades e imaginación. Hay valores de aprendizaje en la observación de la forma de aproximarse a la realidad de los niños y niñas con su inocencia, imaginación e intensidad intrínseca y, una voluntad casi romántica de reinfantilizar los espacios.

No es nada casual —demostrando cómo se es de consciente de esa posibilidad permanentemente a punto de dispararse de vivir el espacio de otra manera; cómo lo viviría un niño, por ejemplo— que algunos de los movimientos más beligerantes en la reconsideración en clave creativa de las formas de apropiarse de la ciudad pusieran ese énfasis en la necesidad de reinfantilizar los contextos de la vida cotidiana. Reinfantilizar en el sentido de restaurar una experiencia infantil de lo urbano —el amor por las esquinas, los quicios, los descampados, los escondites, los encuentros fortuitos, la dislocación de las funciones, el juego—, no en el sentido de volverlos más estúpidos de lo que los han vuelto los centros comerciales y las iniciativas oficiales de monitorización. Reinfantilizar en el sentido de volver a hacer con ellos lo que hicimos cuando nos dieron permiso para ser niños, en especial cuando aprovechábamos para escaparnos y la vigilancia de los mayores nos perdía de vista. Hacer que las calles vuelvan a significar un universo de atrevimientos; las plazas y los solares se vuelva a convertir en grandiosas salas de juegos y la aventura vuelva a esperarnos a la vuelta de la esquina. Recuperar el derecho de huir y esconderse en la intemperie. (Delgado, 2005, p. 13)



Los niños aprenden de la ciudad desde la experiencia de recorrerla, aprenden de las calles en las calles y a través de ellas y refuerzan la práctica de aprender-haciendo, llevando más allá los procesos educativos y los espacios de enseñanza de los límites del aula. Transmitiendo que el espacio de aprendizaje no se reduce a las horas de enseñanza reglada con profesorado que dirige la acción de aprender, sino que se puede aprender a través de la observación directa de la cotidianidad en todos los espacios en los que tenemos actividad.

Sobre la capacidad del conocimiento del niño o niña sobre el espacio que le rodea, recorre y construye en su imaginario a través de la relación inmediata *urbs*-cuerpo:

El niño traslada su conocimiento del espacio de la consciencia primaria, básica, donde ese espacio se vuelve generador de emociones profundas en la acción cotidiana e inmediata con él, a la consciencia secundaria donde surge, sobre todo, la emoción del propio conocer. El espacio conocido, deslizándose por la memoria, se macla con su olvido. Queda una continua «acción inmediata», una acción estética situada en el gozne del presente inmediato, en un tiempo continuo, en un espacio continuo. La emoción es, simultáneamente, manifestación y toma de conciencia de la experiencia espacial. La emoción, generadora y reflejo de campos de posición y conocimiento, determina nuestro acoplamiento con el medio. (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 33)

Si este medio en el cual se produce la experiencia es la ciudad donde los niños crecen, la capacidad de almacenar en el recuerdo sus calles, sus vecinos, su imagen, la variación de la luz y colores en función de la estación del año nos llevará a una consciencia mayor de las condiciones del medio que se habita. Una consciencia de uno mismo como usuario y como responsable activo de los acontecimientos que en el medio ocurren, una identificación con el paisaje que nos rodea, siendo parte del paisaje interno y de nuestra memoria. Herramientas que nos harán posible generar entornos urbanos de ciudadanos emancipados con capacidad de elegir y dirigir el medio en el que habitan.



4.3 *Hacia unas comunidades consolidadas activa y afectivamente*

Por otro lado, la generación en el medio urbano de un recorrido cotidiano de niños y niñas por las calles forma parte de las acciones repetidas en el espacio público que desencadenan otras acciones por su capacidad de generar cotidianidad y vida social. Las actividades cotidianas se auto-refuerzan al reunirse y mezclarse en la trama urbana y aparece, lo que Jan Gehl (2006) nos resume en su libro *La humanización del espacio público* a través de la frase «pasa algo porque pasa algo». Con este tipo de actividades se refuerza la vida entre los edificios que, como él apunta:

Es, potencialmente, un proceso que se refuerza a sí mismo. Cuando alguien comienza a hacer algo, hay una clara tendencia a que otros se unan, bien para participar ellos mismos o sólo para presenciar lo que hacen los demás. De este modo, los individuos y los acontecimientos pueden influirse y estimularse mutuamente. Una vez iniciado este proceso, la actividad total es casi siempre mayor y más compleja que la suma de las actividades parciales existentes al principio. (Gehl, 2006, p. 83)

Este principio nos permitiría aventurarnos a decir que, la activación «forzada» del espacio público mediante el recorrido escolar diario, desencadenaría otras actividades con otros usuarios y otros objetivos que conseguiría activar el espacio urbano común y, con ello, reforzar la vida pública del municipio.

Además, el niño, por su condición de usuario dependiente de otros usuarios, genera a su alrededor unas órbitas de relaciones entre los «acompañantes» capaz de generar conexión entre comunidades. Estos enlaces afectivos que crecen entre padres que se ven casi forzada y cotidianamente, entre abuelos que recogen a los niños o entre hermanos mayores que los protegen refuerza la comunidad a través de relaciones de cuidado y afecto que van más allá de las organizaciones funcionales o de servicio que se dan en el espacio público. Consolidan de forma afectiva las relaciones entre individuos de una comunidad y, con ello, la capacidad organizativa de estos usuarios en la toma de decisiones o vivencias del espacio común.

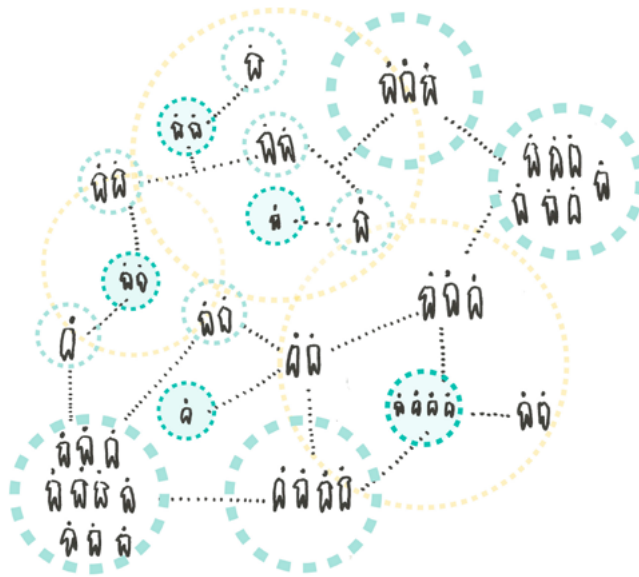


Figura 5. Esquema de relaciones entre usuarios, partiendo de los niños como generadores de comunidades. Elaboración propia.

4.4 Respuesta arquitectónica: del límite al ámbito

Cómo generar espacios capaces de admitir la flexibilidad cambiante de las necesidades de los usuarios, así como la integración de todos ellos, la identificación y la adaptación al medio urbano es una de las grandes preguntas que debemos responder desde estas propuestas.

Una de las claves, como apunta Rausell *et al.* (2015), se trata de pensar los equipamientos trasladando la idea del «límite» cerrado del equipamiento como contenedor, a una idea de «ámbito» como línea discontinua que permite intercambios y refuerzos entre un lado y otro del espacio generado.

En el caso del proyecto de una escuela que pretende incorporar a su lectura como proyecto el recorrido entre sus partes, el límite queda desdibujado en cuanto que se extiende más allá de su parcela y fuerza al usuario a trasladarse por el municipio como parte de la experiencia de recorrer la escuela. Integra así las calles y plazas, las viviendas, en el espacio de circulación del propio «edificio». No obstante, cada bloque en sí, tiene que ser capaz a su vez de eliminar el límite y generar espacios de intercambio entre el espacio propio y el exterior mediante un tránsito diluido desde el afuera y el adentro. Es necesario entender que los equipamientos ciudadanos, la escuela, por



ejemplo, no pueden ser generadores de vacíos urbanos. Las escuelas, con su impermeabilidad física y de horario, generan en las tramas urbanas vacíos cuando no están dando servicio al alumnado que deberían ser inasumibles en unas realidades urbanas en las que, en la mayoría de casos, demandan espacios de encuentro para la ciudadanía o instalaciones deportivas para el ocio.

Es voluntad de esta propuesta, rescatar esos vacíos que se generan en los tejidos urbanos para la ciudadanía y, por ello, los bloques edificatorios se insertan en vacíos urbanos (solares, almacenes en desuso o restos de la ordenación parcelaria) e intentan, mediante una edificación permeable en cuanto a tránsito, horario y uso, devolver a la ciudadanía un espacio de crecimiento y aprendizaje más allá de los usuarios exclusivos propios del centro.

Esto se pretende mediante una disolución casi total del concepto de «puerta de acceso» para incorporar elementos de la circulación interna del edificio a la circulación establecida en el espacio público, ofreciendo sus espacios abiertos al tránsito. No se olvida, por ello, la necesidad que en cualquier respuesta arquitectónica surge de generar espacios cerrados y controlados para el correcto desarrollo de las actividades que en ellos se crean, pero estos espacios, con su capacidad de espacios independientes, conviven con espacios abiertos en los que se puede producir el intercambio entre usuarios. Se intenta compatibilizar ambas opciones, mediante la generación de la posibilidad del aislamiento y la apertura intentando producir las mínimas interferencias posibles pero dando paso a que sea el acuerdo ciudadano el que delimite en cada momento las necesidades del espacio utilizado.

Otra de las voluntades de la respuesta arquitectónica es su capacidad de adaptación a la escala de diferentes usuarios. Compatibilizar escalas de uso de adultos y niños es complicado si se piensa en espacios estancos destinados a sólo uno de los usuarios. Como en la anterior contraposición de espacios cerrados-abiertos, existen ámbitos que deben destinarse y proyectarse específicamente para el usuario que los va a utilizar, ya que pretender un uso mixto sería eliminar la posibilidad de uso de los más pequeños. En cambio, existen espacios que pueden entenderse como espacios no excluyentes y que tienen la capacidad para albergar las instalaciones necesarias para la compatibilidad de escalas y tamaños. No llevar ninguna de las dos concepciones al extremo y delimitar los espacios de convivencia y exclusividad puede ser la clave de



un espacio integrador y no segregador de la ciudadanía. Entendiendo la flexibilidad como adaptación a las diferentes realidades para adaptarse a las necesidades de los usuarios desde la equidad, no desde una igualdad que elimine la adaptación al diferente.

Una de las preocupaciones desde el proyecto de equipamientos que implican un tiempo dilatado de ejecución y que dependen de los ritmos de la administración en cuanto a tiempo de construcción y de recaudación económica es dar una respuesta a qué pasa en el «mientras tanto». Compatibilizar el uso de los espacios durante el transcurso de su construcción es una voluntad a la que no se ha dado respuesta aún pero que, en una realidad en la que se ha manifestado la dificultad de conseguir las cantidades económicas necesarias para mantener las obras y conseguir una rápida construcción, debería ser un tema sobre el que debatir.

Con la voluntad de visibilizar esta inquietud y, de nuevo, con el atrevimiento que supone trabajar con un ejercicio académico, aparece la voluntad de imaginar y proyectar las diferentes fases constructivas con la suficiente independencia para poder admitir una construcción por fases que permita el uso del espacio, de diferentes formas, hasta llegar a la construcción y uso final. Esto se intenta conseguir delimitando las actuaciones, materiales y ambiciones de cada fase para compatibilizar el uso del espacio entendiendo que va a ser ocupado de diferentes formas. Simplificando, para ejemplificar de forma rápida, después de la adaptación y limpieza del terreno puede ser utilizado como plaza abierta antes de los primeros trabajos de cimentación. Con la cimentación, la estructura y la cubierta puede ser un espacio de reunión al aire libre pero con las sombras necesarias y, después, con las instalaciones y los cerramientos puede albergar el uso final de escuela y equipamiento público. Estos acercamientos disciplinares requieren del diálogo entre los técnicos, los constructores, los operarios, la administración o órgano gestor de los centros y la ciudadanía. Pero es que sólo a través del diálogo de todos los agentes implicados se puede conseguir unos espacios integradores de la comunidad.



5. Retos y contextos: de la propuesta a la realidad

Como hemos citado anteriormente, hemos presentado una propuesta de escuela nacida en un contexto académico y enfrentada a los límites propios de estas estructuras. Si esta propuesta tuviera que enfrentarse a la realidad, antes que nada, no podría darse sin el anterior diálogo entre todas las disciplinas capaces de generar y aportar al proyecto, la ciudadanía implicada y el estudio exhaustivo de las realidades particulares de cada situación.

Una propuesta como esta necesita una realidad física del territorio para poderse implantar, bastante característica. La escala del municipio o barrio tiene que ser una escala pequeña-media que pueda favorecer la inserción de dinámicas sociales de corresponsabilidad entre vecinos. Una familiaridad intrínseca al número reducido de personas que habitan el espacio. Es difícil imaginar propuestas como esta en grandes ciudades sin rasgos característicos o identificatorios con estructuras de menor escala, como distritos o barrios, por cómo se diluyen en ellas estructuras de comunidad reducida.

Otra de las características que permiten dotar de realidad a este tipo de proyectos es la adecuación de un espacio público amable con la escala humana, en la que el dominio del vehículo no imposibilite la convivencia entre la circulación peatonal y rodada. Tienen que existir unas vías de tráfico moderado, de velocidad reducida o donde la presencia del coche no segregue a los viandantes a los reductos de las vías públicas.

Un clima como el mediterráneo también facilita este tipo de prácticas que implican el uso continuo del espacio público de forma independiente al paso de las estaciones. Su carácter moderado, cambiante por supuesto, pero no extremo, favorece en nuestras ciudades una vivencia más directa del espacio abierto, que junto con la costumbre arraigada de «vivir en la calle» nos permite imaginar como posibles estas prácticas en espacios abiertos.

La existencia de una realidad social cohesionada en una concepción común del valor de la educación como herramienta de aprendizaje para la ciudadanía es uno de los retos más deseables para la posibilidad de incentivar nuevas prácticas. Una población receptiva a espacios de implicación e interés en la participación de la vida pública, que pueda ver el valor a la propuesta de un aprendizaje común.



Pero, sobre todo, uno de los mayores retos con los que se encuentra no sólo esta, sino cualquier propuesta de innovación educativa, es la adecuación a los tiempos y ritmos de la realidad administrativa. Con la hiperlegislación y estricta regulación normativa que caracteriza campos como la educación, resulta complicado realizar algún cambio o experimentación a través de estructuras públicas que garanticen el acceso a estas prácticas a toda la población. Sería apetecible conseguir que, a través de las instituciones públicas, se pudieran potenciar estructuras de debate e innovación para la implantación de prácticas innovadoras en cuanto a la educación y la adaptabilidad de las necesidades de un presente cambiante. No deberíamos permitir dejar este espacio sólo a iniciativas privadas capaces de asumir las exigencias de este tipo de proyectos pero incapaces de generar una oferta plural accesible a toda la población.

Queda en el camino, pues, el llamamiento al deseo de generar espacios de debate multidisciplinar, aunando fuerzas, conocimientos, propuestas y vocaciones, para poder engendrar en común proyectos que sean capaces de caminar mirando un hoy y un mañana, sin el miedo al fracaso ni al cambio continuo. Espacios donde poder desarrollar inquietudes o propuestas escuchando a profesionales, agentes implicados, ciudadanía y niños y niñas, con la vocación de crear juntos, decidir juntos y, sobretodo, aprender juntos.

Referencias

- CABANELLAS, I. & ESLAVA, C. (2005): *Territorios para la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Grao, Barcelona.
- DELGADO, M. (2005): *En busca del espacio perdido*. En Cabanellas, I & Eslava, C. (eds.), *Territorios para la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía* (p. 11-18). Grao, Barcelona.
- (2007): *Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles*. Anagrama, Madrid.
- ESTAL, D., MARRADES, R. & SEGOVIA, CH. (2014): *La ciutat construïda: del pla urbanístic al procés ciutadà*. Fundació Nexa, Valencia.
- GARCÍA CORTÉS, J. M. (2011): *Otras ciudades posibles*. IVAM, Valencia.
- GEHL, J. (2006): *La humanización del espacio urbano: la vida social entre los edificios*. Reverte, Barcelona.



- LEFEBVRE, H.** (2013): *La producción del espacio*. Capitan Swing, Madrid.
- LÓPEZ DE LUCIO, R.** (2013): *Vivienda colectiva, espacio público y ciudad*. Nobuko, Madrid.
- PÉREZ, V.** (2009): *¡A bailar a la calle!* Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- RANCIÈRE, J.** (2010): *El espectador emancipado*. Ellago, Castellón.
- RAUSELL, P., SEGOVIA, CH., MARRADES, R. & ABELEDO, R.** (2015): *Espacios: para la innovación la creatividad y la cultura*. Universitat de València, Valencia.

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CIDADE:
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS NA EXPERIÊNCIA DE
BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRASIL**

Integrated education in the city: processes of forming educational territories in the Belo Horizonte experience, Brazil

Paulo Felipe Lopes de Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lúcia Helena Alvarez Leite
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

RESUMO: O artigo discute a relação entre a escola, o bairro e a cidade no âmbito do Programa Escola Integrada/PEI, a experiência Educação Integral de Belo Horizonte/MG/Brasil. A partir de uma investigação qualitativa etnográfica, que envolveu um grupo de adolescentes e educadores participantes do Programa, foi possível compreender que a constituição de territórios educativos está fortemente relacionada com a ligação dos estudantes ao bairro, bem como com as relações de poder que são inerentes à cidade. Esses elementos, que formam as bases do território educativo, têm possibilitado a emergência de ações coletivas, através da escola, que conduziram à melhoria de espaços na comunidade, e proporcionado um processo educativo mais próximo da vivência quotidiana dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: educação integral, cidade, território, território educativo.

RESUM: En aquest treball s'analitza la relació entre l'escola, el barri i la ciutat en el marc del Programa Escola Integrada (PEI), l'experiència d'Educació Integral de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A partir d'una recerca etnogràfica que va involucrar un grup d'adolescents i educadors participants del programa, va ser possible comprendre que l'establiment de territoris educatius es relaciona fortament amb la connexió dels estudiants amb el barri, així com



amb les relacions de poder inherents a la ciutat. Aquests elements, que constitueixen el fonament del territori educatiu, han permès el desenvolupament d'accions col·lectives a través de l'escola, amb la millora dels espais en la comunitat i han proporcionat un procés educatiu més pròxim a la vida quotidiana dels estudiants.

PARAULES CLAU: educació integral, ciutat, territori, territori educatiu.

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre la escuela, el barrio y la ciudad en el marco del Programa Escola Integrada (PEI), la experiencia de Educación Integral de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A partir de una investigación etnográfica que involucró a un grupo de adolescentes y educadores participantes en el programa, fue posible comprender que el establecimiento de territorios educativos se relaciona fuertemente con el vínculo de los estudiantes con el barrio, así como con las relaciones de poder que son inherentes a la ciudad. Estos elementos, que constituyen el fundamento del territorio educativo, han permitido el desarrollo de acciones colectivas a través de la escuela, con la mejora de los espacios en la comunidad, y han proporcionado un proceso educativo más cercano a la vida cotidiana de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: educación integral, ciudad, territorio, territorio educativo.

ABSTRACT: This paper discusses the relationship between school, the neighborhood and the city within the *Programa Escola Integrada* (PEI) (Integrated School Program), the full-time education experience of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. An ethnographic research experience involving a group of adolescents and educators taking part in the program revealed that establishing educational territories is closely related to the students' connection with the neighborhood, as well as with the city's inherent power relations. These elements, which form the basis of the educational territory, have enabled collective actions to be developed through the school, with the improvement of spaces in the community, and have provided an educational process that comes closer to students' daily lives.

KEYWORDS: integrated education, city, territory, educational territory.

I. Introdução

Este artigo tem origem numa investigação de mestrado, concluída em 2014, que teve como objeto de estudo o Programa Escola Integrada/PEI da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/SMED – BH, bem como os processos de formação de territórios educativos viabilizados pelo Programa que, assim como muitas experiências, políticas, programas e projetos contemporâneos em Educação Integral no Brasil, articulam os processos educativos vivenciados na escola com os vivenciados nos territórios do bairro e da cidade.

No Brasil, a Educação Integral é diversa do ponto de vista paradigmático e prático. Nesse sentido, expomos aqui a concepção de Educação Integral que utilizamos para fins deste texto e como podemos entender esse fenómeno na atualidade a partir da experiência de estudantes de escolas públicas que vivem em territórios do país caracterizados por pobreza social.¹

Aponta-se assim para uma Educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que seja perpendicular aos campos da cultura, à relação com a comunidade e com a família e também ao diálogo com os territórios da cidade. A questão da ampliação do tempo interage com a vivência desse tempo alargado. Nessa perspetiva, a cidade é entendida como um grande território educador que contém diversos espaços educativos capazes de promover uma aprendizagem mais ampla, além de agregar novas formas e espaços que viabilizam o conhecimento.

A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e informais [...]. No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser preenchidos com novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global. (Brasil, 2008, p.35)

1. No Brasil, a ampliação da jornada escolar e a procura de uma formação mais completa é algo culturalmente existente nas classes economicamente privilegiadas. Facto que se traduz na disponibilização do tempo integral em diversas instituições de ensino privadas. Quando aqui centralizamos o desenvolvimento da Educação Integral contemporânea, focamos o público que vive em situação de pobreza social e que participa nas experiências no âmbito da educação pública.



A escola, nesse cenário, não se consolida como a única instituição para a construção dos projetos de vida dos sujeitos, mas liga-se a outros espaços formativos. Mas ao focalizar a escola, urge que a entendamos como «lugar privilegiado de espaços e tempos educativos, formadores e culturais que se fazem importantes na vida dos sujeitos» (Arroyo, 2000).

Uma Educação Integral que efetivamente vise a ampliação da formação dos estudantes deve estar ligada ao território e à comunidade local. O território, neste contexto, assume um caráter popular e inscreve-se na aceção abordada por Santos (2000). De acordo com o autor, o território estabelece-se a partir da utilização que lhe foi atribuída e das relações sociais que o compõem, atribuindo um caráter dinâmico à categoria. Com essa prerrogativa do que é território, emerge um sentido não estático que se relaciona com o espaço vivido, onde se produzem relações.

Nesse sentido, a aceção de território e territorialidade pode exercer bastante importância nas práticas de jornada ampliada que exploram espaços para além dos muros da escola e, por consequência, podem suscitar a formação de territórios educativos. Posto isto, muitas experiências atuais revelam que a utilização de espaços exteriores à escola agregam aspetos formativos aliados a valores importantes, o que se reflete no sentimento de pertença social, podendo assim, reforçar laços comunitários. Nesse sentido, que agentes institucionais, formais, não formais, materiais e simbólicos têm uma atuação efetiva na tentativa de desenvolvimento e construção de um território educativo? Quem são os sujeitos atuantes na construção do território educativo? Quais as possíveis configurações deste território?

2. O contexto explorado: o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte

O Programa Escola Integrada/PEI insere-se no movimento de multiplicação das experiências atuais de Educação Integral que visam uma perspectiva de formação dos territórios educativos e cidades educadoras. Desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o PEI está em curso desde 2006. O objetivo central do Programa é desenvolver uma Educação



Integral e Integrada a partir da extensão da jornada escolar em cinco horas diárias, além das quatro horas tradicionalmente atribuídas na organização do tempo escolar no Brasil, totalizando uma jornada de nove horas por dia.

O Programa é desenvolvido a partir de oficinas, que são desenvolvidas no turno oposto ao dedicado às disciplinas regulares, ou seja, no turno ampliado. As oficinas são vocacionadas para quatro áreas: Conhecimentos Específicos; Acompanhamento Pedagógico/trabalhos de casa; Formação pessoal e social; Cultura, Artes, Lazer e Desporto.

Diversos espaços sociais e instituições como ONG, associações comunitárias, centros de cultura, parques, clubes, igrejas, universidades, entre outros, são parceiros do PEI. Essas instituições contribuem de maneiras diversas para o desenvolvimento do programa, principalmente através da cedência de espaços para a realização das oficinas.

Nesse sentido, ressalta-se que o programa prioriza o desenvolvimento de atividades nos espaços do bairro e da cidade, no intuito de aliar e integrar a escola com o espaço social e cultural em que os alunos vivem. Adicionalmente, pretende-se estreitar a relação entre a escola e a comunidade para que os espaços nas redondezas da escola possam ser utilizados para as práticas realizadas no âmbito do PEI.

Com essas características inovadoras, no contexto de uma escola pública brasileira, emerge a necessidade de a escola pensar e repensar novas abordagens e organizações educacionais. Reforça-se nesse sentido a ideia de que:

Ao ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola, a escola não diminui nem restringe a importância e papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação. (Guará, 2009, p.66)

2.1 Programa Escola Integrada no Alto Vera Cruz

O bairro Alto Vera Cruz está localizado na periferia de Belo Horizonte. Trata-se de um bairro marcado por consonâncias e dissonâncias sociais e culturais; se por um lado, episódios trágicos e a falta de infraestrutura do bairro



marcam uma diferença social em relação a outros bairros, acentuando a sua situação de pobreza na metrópole Belo Horizonte, principalmente devido à intensidade da violência urbana; por outro, as ações coletivas, desenvolvidas pelas diversas mobilizações de caráter popular ao longo de toda a história do Alto Vera Cruz, fazem emergir o sentido de comunidade e solidariedade entre os moradores. Isto traduz-se na expressão de manifestações culturais várias, bem como no estabelecimento de instituições e organizações no território que têm atuação preponderante no desenvolvimento social do bairro. Verificamos na dinâmica do Alto Vera Cruz um forte movimento de bairro, do qual a escola também participa, inserindo-se numa luta local por reconhecimento das relações aí verificadas. Nesse sentido:

No Movimento de Bairro o espaço constitui um referencial direto e decisivo ao definir territorialmente sua base social, catalisa e referência simbólica e politicamente o enfrentamento de uma problemática com imediata expressão espacial, como a insuficiência dos equipamentos de consumo coletivo, problemas habitacionais, segregação sócio-espacial, intervenções urbanísticas autoritárias e deterioração da qualidade de vida na cidade. (Souza e Pedon, 2007. p. 140)

Nesse contexto, o Programa Escola Integrada foi implementado na Escola Municipal Admirável² em 2008 e a partir dessa data os estudantes do programa começaram a seguir a rotina que a seguir especificamos. Os que frequentam o PEI durante a manhã, chegam à escola às 8h30 e tomam o pequeno-almoço. De seguida frequentam as oficinas, regressando às 11h30; almoçam, têm um intervalo e às 13h00 dirigem-se para as salas onde terão as aulas normais. Aqueles que tiverem aulas de manhã, chegam à escola às 7h00, às 11h30 almoçam e ficam no recinto até às 12h45, hora em que vão para as oficinas. Às 16h00, os estudantes voltam para a escola, fazem o último lanche do dia e às 16h30 saem da escola.

A escola tem disponíveis oficinas de artesanato, skate, edição de um jornal, culinária, dança, teatro e circo, informática, acompanhamento pedagógico, pré-CEFET, desporto, polo aquático, pintura mural e horticultura. E os espaços utilizados para o desenvolvimento das oficinas são: CEVAE (Centro

2. Nome fictício atribuído à escola para fins da investigação.



de Vivência Agroecológica), praça Padre Marcelo, Associação Comunitária Alto Vera Cruz, clube Santa Cruz e esporadicamente o Centro Cultural Alto Vera Cruz.

A escola em causa sempre teve a preocupação de estreitar os laços com a comunidade do bairro, tanto através da participação de membros da comunidade nos processos educativos como através da implementação de diversos programas e projetos dedicados a promover a relação escola-comunidade, entre outros. Assim, devido a essa característica histórica de aproximação ao bairro, a PEIEMA tem conseguido desenvolver o PEI de acordo com as suas conceções, que como já referimos, privilegia como objetivos a relação íntima entre a escola, o bairro, a cidade e os respetivos sujeitos.

Assim, do ponto de vista da Educação Integral para as classes populares de que aqui estamos a falar, o Programa Escola Integrada vai ao encontro da aceção de Arroyo (2012), a qual é por ele radicalizada no âmbito do debate da educação de tempo integral, afirmando que se oferecermos mais escola seguindo a mesma lógica do que acontece historicamente pela visão tradicional do direito à escolaridade, estaremos a perder o significado político desses programas que visam a promoção da educação integral para as classes populares.

Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (Arroyo, 2012, p. 33)

3. Metodologia

Para explorar mais aprofundadamente a relação da escola com o bairro e com a cidade, desenvolvemos uma investigação qualitativa numa perspetiva etnográfica, que pode ser entendida como «o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma descrição densa» (Geertz, 1989, p. 17). Essa posição foi assumida em todo o percurso realizado ao longo do processo empírico da investigação.



Desenvolvemos, portanto, uma investigação qualitativa, estabelecendo um diálogo entre a cidade e a etnografia. Essa preocupação, nesta investigação, coloca-se a partir do movimento de desenvolvimento da Educação Integral, como já mencionado e discutido anteriormente. Isso porque, nesse movimento, as cidades e o fenómeno urbano assumem um papel central, considerando que Belo Horizonte é uma *Cidade Educadora*.

Para tanto, trabalhamos com a concepção de Magnani (2002) atribuindo à investigação um *olhar de perto e de dentro*, que permite dar mais visibilidade aos sujeitos que ocupam as cidades, no nosso caso educadores e estudantes em circulação promovida pelo PEI. Nesse sentido, o autor coloca questões que sugerem outro olhar sobre as cidades, para além do quadro caótico, geralmente exposto pelos autores que discutem o tema. Um olhar que privilegie os sujeitos da e na cidade, as suas práticas sociais e culturais no contacto com a cidade.

Tomando como base essa discussão, empreendemos um processo empírico, no qual evitámos a dicotomia existente entre as estruturas urbanas e os indivíduos. De acordo com o exposto, entrámos num território singular em Belo Horizonte, o Alto Vera Cruz, bem como uma escola pertencente ao bairro, a Escola Municipal Admirável,³ onde durante aproximadamente seis meses, entre 2013 e 2014, desenvolvemos a investigação, junto aos sujeitos.

O trabalho compreendeu o acompanhamento contínuo de um grupo de adolescentes participantes do PEI nos seus percursos diários, tanto no turno regular como no turno de tempo ampliado (contraturno). É importante destacar que no processo de construção dos dados, foram realizadas com os adolescentes oficinas de mapas mentais. Segundo Kozel (2009), esses mapas são instrumentos que revelam a relação do indivíduo com um determinado espaço. Nesse sentido, a representação dos mapas, no nosso caso, ilustra e oferece elementos para analisarmos a experiência espacial vivenciada pelos sujeitos no PEI. No percurso metodológico da investigação, foram realizadas também entrevistas individuais e em grupo com os educadores do Programa, a professora comunitária e o grupo de formadores das oficinas.

3. Nome fictício utilizado para fins de pesquisa.



4. A escola vai ao encontro do bairro e da cidade: O território educativo nas ligações territoriais

Os processos de constituição dos territórios educativos são complexos e marcados por processos de territorialização diversos, no bairro e na cidade. Entre eles, destacou-se a ligação estabelecida pelos sujeitos do Alto Vera Cruz ao território, bem como as relações dos educadores do território ao humanizar a e interrogar a docência, bem como as relações de poder inerentes à formação do território educativo. Elementos que iremos discutir a seguir.

A partir de considerações de Haesbaert (2007) sobre a categoria território e da dinâmica desenvolvida pelas relações educativas engendradas pelo PEI, conseguimos perceber um território educativo composto de multiterritorialidades e que afirma a identidade da comunidade e do território do ambiente escolar. Isso, na medida em que existe uma estreita ligação entre as relações educacionais produzidas pela escola e a presença dos estudantes nos espaços do bairro; elementos esses que valorizam e intensificam, mesmo face às relações de poder, a identidade territorial e o sentido de bairro (vizinhança). Assim, o território educativo, ao assumir contornos fluidos e múltiplos, incorpora um caráter multiterritorial.

Além da multiterritorialidade e da fluidez do território educativo, potencializa-se também o sentimento pelo bairro, uma vez que a definição de bairro está intimamente ligada à afirmação das identidades e à coesão social. Nesse sentido, quando a escola focaliza os movimentos do bairro e se relaciona com eles, ao apropriá-los, a escola insere-se também numa luta pelo reconhecimento das relações ali verificadas.

Nesse sentido, o que nos despertou bastante atenção foi perceber como o sentimento de pertença ao Alto Vera Cruz foi e é determinante no delineamento do território educativo. Emergem na dinâmica do Programa situações de sociabilidade que se assemelham às relações familiares, por exemplo. Relações essas percebidas principalmente pela proximidade entre os sujeitos ao comunicarem entre si de distintos e diversos modos, ou seja, nas conversas entre os estudantes, na relação dos estudantes com os formadores das oficinas, entre os diálogos dos formadores das oficinas, nos encontros dos



estudantes com os moradores da comunidade quando circulavam no bairro. Além disso, relatos de diversos sujeitos durante a investigação empírica afirmavam o quanto se sentiam ligados àquele território. **É importante** referir que a ligação de que estamos a falar não se estabelece apenas pelo facto de o sujeito ter nascido ou viver no referido território. Mas, principalmente, por reconhecê-lo enquanto espaço de reprodução da vida e a partir daí focalizar mudanças e novos modos de apropriação.

Nesse sentido, cabe realçar os seguintes diálogos:

Investigador: Achas que o teu sentimento pelo bairro tem a ver com a presença da escola aqui no Bairro?

Henrique: Os dois tão juntos. Porque os meus pais já estudaram aqui, onde eu nasci, os meus pais já estudaram aqui. É importante essa escola aqui, porque há muitas escolas aqui em volta. Eu gostei desta escola para estudar. É perto de casa também. E eu gosto desta escola. Ainda mais que este é o meu último ano. Nem sei bem como vai ser quando sair desta escola.

Xisto: É diferente! Porque lá (os diversos espaços das aulas - passeios) é uma coisa e aqui (O Alto Vera Cruz) é outra.

Investigador: Mas o que achas diferente?

Xisto: As pessoas, o jeito delas. Aqui são de um jeito e lá são de outro.

Investigador: Como assim?

Xisto: Lá elas são mais tolas. Tipo assim...

Professora Comunitária: Este é um bairro muito unido, quando há algum problema, juntamo-nos para resolver as questões. Por exemplo, a questão do lixo perto do posto de saúde, a comunidade inteira envolveu-se, a semana inteira a trabalhar, foi assim que conseguimos.

Ao analisarmos o discurso de Henrique, é nítida a **percepção** da relação estreita entre o bairro e a escola. Ao ser indagado sobre o porquê do sentimento de intimidade e afeto pelo bairro, o estudante relaciona estes sentimentos imediatamente com a presença da escola naquele território. Ao dizer que os seus pais estudaram ali, o estudante evidencia um sentimento de **pertença** ao território, ao relacionar as suas raízes familiares com a experiência escolar por ele vivenciada.



Em referência ao discurso de Xisto, há uma comparação com as vivências no bairro e com as suas percepções sobre o Alto Vera Cruz. Ao discorrer sobre as pessoas que vivem nesses diferentes territórios, o estudante diferencia claramente os seus modos de ser. Nessa comparação, as *peessoas de lá*, ou seja, que não pertencem ao território do Alto Vera Cruz são consideradas pelo educando como *mais tolas*, o que marca uma diferença cultural entre as experiências extraterritoriais e aquelas vivenciadas no território do bairro, as quais geram o sentimento de intimidade.

Já o discurso da professora comunitária expõe como o Alto Vera Cruz é marcado pelo envolvimento da comunidade em ações coletivas que visam a melhoria do bairro. Aqui, vale a pena ressaltar a ação da escola, pois a escola assume-se como instituição promotora de algumas ações, o que se dá pelo facto de a escola ser uma referência institucional na comunidade ao reconhecer as características territoriais do bairro. Além, disso, a ligação que a professora comunitária estabelece com o Alto Vera Cruz potencializa essas ações, uma vez que procura, a partir da ligação territorial, a modificação do espaço, modificações essas que podem levar os sujeitos a criarem novas relações com um determinado espaço. A esse nível, quando a escola se liga ao bairro, podem ser desenvolvidas ações coletivas com vista a modificar o espaço e a torná-lo mais propício para as atividades escolares e também para a reprodução da vida no quotidiano do território onde a escola se localiza. Emerge, assim, uma relação dialógica entre a escola e o seu ambiente.

Com isso, tal como já assinalámos, a transformação do espaço, nessa ação como entre outras, legitima a ideia de que a escola em contacto com seu território pode promover modificações e melhorias físicas no bairro. Além disso, pode também potencializar os laços de intimidade dos estudantes e dos moradores do território com o espaço do bairro e com o espaço da escola. Relações que se desdobram na efetivação de sentimentos de pertença, ou seja, de pertença ao espaço.

Nesse sentido, segundo considerações de José de Deus (2010), os sentimentos de pertença, chamados topofílicos associam-se aos lugares valorizados pelos sujeitos. No contexto da investigação, visualizam-se as ações de melhoria dos espaços do bairro desenvolvidas pela escola no contexto do Pro-



grama Escola Integrada. Ações que pretendem modificar espaços degradados do bairro, a fim de que estes possam ser mais propícios para apropriação tanto dos estudantes, quanto da comunidade. Essas melhorias físicas e simbólicas no espaço podem ser entendidas como ações de *toporreabilitação*, que são ações de resgate, reabilitação ou restauração de lugares, paisagens e conjuntos (Amorim Filho, 1999).

Assim, podemos perceber como a imagem do bairro para alguns adolescentes tem uma relação de vínculo, intimidade e efetivação do espaço enquanto palco de experiências e relações sociais. Além disso, pressupõe a afirmação da identidade do bairro e das vivências territoriais que ali se processam. Nesse sentido, afirma-se uma identidade no âmbito do território, fazendo-se por desenvolver territorialidades imprimidas no espírito de coletividade presente nas relações do bairro. Neste contexto, a territorialidade ao mesmo tempo que procura a efetivação da identidade, ordena o território e organiza-o de forma particular de acordo com o grupo que o territorializa, delineando assim um processo de formação das identidades territoriais. Processo esse, potencializado com a presença do PEI no bairro, o que consequentemente estreitou os laços da relação escola-território.

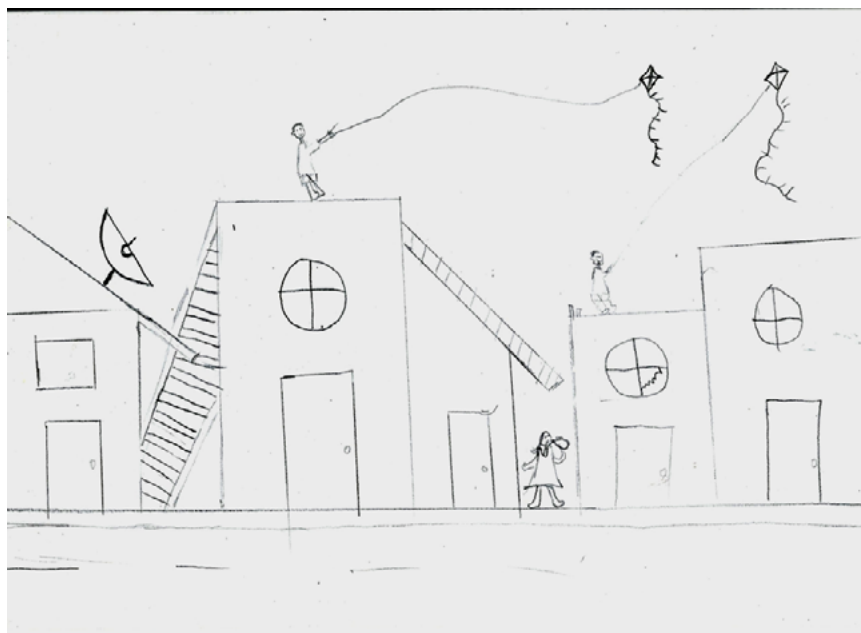


Figura 1. Mapa metal/Brincadeiras no meu lugar.

Autor: estudante/PEI.



Na imagem representada por um estudante, podemos perceber a experiência do território imprimida nas brincadeiras que ali se desenrolam quotidianamente. Nesse sentido, corrobora-se a ideia de que um dos processos de formação de territórios educativos está associado ao sentimento de pertença dos sujeitos ao espaço do bairro, o que está relacionado com a conceção de Carlos (1996), para quem o lugar se configura como «uma porção do espaço apropriável para a vida - apropriada através do corpo - dos sentidos - dos passos de seus moradores» (p. 201). Desta forma, de acordo com considerações de Kozel (2010), os seres humanos atribuem significados e organizam o espaço de acordo com os símbolos que constroem a partir da sua percepção.

Emerge, a partir da ação territorializada da escola, o sentido de **lugar** que se liga intrinsecamente ao território, pois em ambos está presente a afirmação das identidades enquanto parte da sua formação. A escola, então, em consequência das suas ações no âmbito da jornada ampliada no bairro, incita a constituição do lugar que «*é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar*» (Carlos, 1996, p. 20). Assim, «o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado» (Deus, 2010, p. 20).

Indo ao encontro dessa perspetiva sobre a dimensão do lugar que emerge das relações visualizadas no quotidiano do território investigado, podemos perceber como a imagem do bairro para alguns adolescentes tem essa relação de ligação, intimidade e efetivação do espaço enquanto palco de experiências e relações sociais. Adicionalmente, pressupõe a afirmação da identidade do bairro. Nesse sentido, afirma-se uma identidade no âmbito do território, que faz por desenvolver uma territorialidade imprimida no espírito de coletividade nas relações do bairro. A esse nível, a territorialidade ao mesmo tempo que procura a efetivação da identidade, organiza o território e fá-lo de forma particular - no nosso caso através da ação escolar - de acordo com o grupo que o territorializa, delineando assim um processo de formação das identidades territoriais.



5. Os conflitos pelo espaço e as relações de poder na educação na cidade

Inerente aos processos de construção de territórios educativos e ao encontro da escola com a cidade, as disputas pelo espaço fazem emergir relações de poder na dinâmica territorial do Programa Escola Integrada. Relações marcadas por características sociais do território do Alto Vera Cruz como, por exemplo, o tráfico de droga presente nalguns pontos do espaço e os episódios de violência que decorrem dessa atividade. É necessário visualizar essas dimensões de poder intrínsecas à constituição de territórios educativos, pois estas disputas muitas vezes impedem que a escola extrapole os seus muros e expanda o seu espaço educativo, pelo medo da violência urbana que, muitas vezes, decorre dos conflitos por espaço, comuns em qualquer território, mas intensificados nos territórios de periferia existentes nas metrópoles brasileiras.

Elizabeth: Eu gosto de algumas ruas, de alguns lugares. Mas de alguns lugares não gosto. Passamos na rua e as pessoas começam a discutir do nada. Lá debaixo do Rocha, vemos muita gente a lidar com essas coisas

Investigador: Drogas?

Elizabeth: Sim.

Investigador: E Rocha é o quê?

É uma rua. A rua chama-se Rua do Rocha. Temos que passar perto da rua para ir para o Sacolão, perto da rua para ir para o BH.

Pedro: Gosto do bairro, exceto das confusões que ocorrem. Tiros, essas coisas assim. Nó Cruzeiroinho, Rocha tudo... Dá mais os povo noiado. Tenho amigos que moram lá, mas não fazem nada.

(Arquivos de campo)

Xisto: Tenho muitos amigos envolvidos com droga. Eu tenho vários amigos com quem o meu pai até me proibiu de andar porque fumam marijuana. Fazem essas coisas assim.

Investigador: E se tu não estivesses na Escola Integrada, seria mais fácil envolveres-te com isso?

Xisto: Sim, aí não tinha nenhum lugar para ir. Ia pensar, ir para onde? Ia para onde eles me chamassem.

(Arquivos de campo)

Os diálogos apresentados evidenciam que, por parte dos estudantes, o sentimento de pertença ao bairro, está aliado ao reconhecimento das disputas e relações de poder presentes no território. Aliado a isso, algo que ficou evidente nas observações de campo foi que, no contexto escolar, as crianças levavam os seus relatos sobre os acontecimentos no bairro para a escola e junto com os formadores das oficinas projetavam possíveis soluções para os problemas observados, mesmo que esta solução, muitas vezes, não fosse implementada nos espaços que para eles representariam violência. Aliado a isso, quando circulavam pelo bairro, no âmbito do PEI, os estudantes, ao perceberem as disputas entre grupos para se apropriarem do espaço, associavam a sua não participação nesses conflitos ao facto de permanecerem durante mais tempo sob a alçada da escola.



Figura 2. Mapa mental/O território e suas relações de poder.

Autor: Estudante/PEI.



No mapa mental apresentado, visualizamos no mesmo território a associação entre os espaços de lazer e das brincadeiras e as disputas no território, o que podemos perceber através da representação de uma pessoa apontando uma arma de fogo e de um carro de polícia a circular pelo bairro.

Nesse sentido, o território é uma construção histórica e de forte cunho «social formado a partir das relações de poder (concretas ou simbólicas) que envolvem concomitantemente, sociedade e espaço geográfico» (Haesbaert, 2007, pág. 42). Assim, no nosso contexto, a escola, ao procurar a apropriação dos espaços do bairro, entra nessas disputas pelo espaço como vetor de territorialização, a fim de deter o poder sobre esses espaços em determinados momentos. Desta forma, ao lutar e criar estratégias pela apropriação do espaço são criadas novas territorialidades, influenciando consequentemente novas relações sobre o espaço.

Desse modo, ao visar a utilização de espaços fora dos muros escolares para o desenvolvimento das oficinas e a consequente apropriação desses espaços, a escola necessita de criar estratégias para exercer o seu poder sobre aquele espaço. A este respeito, podemos visualizar aqui o caso de uma praça nas imediações da escola que, tal como já referimos, é usada como espaço educativo na Escola Municipal Admirável. A professora comunitária, ao propor a utilização do espaço, enfrentou as relações ali existentes ligadas ao tráfico de droga e episódios de violência, o que levou a criar, através da escola, novas territorialidades naquele espaço em determinados momentos.

Utilizamos a praça para a oficina de fanfarra e skate, só que a praça fica perto do posto e fazemos muito barulho. E aí veio uma senhora reclamar conosco porque estávamos a ocupar a praça e a fazer barulho... E aí começámos a falar com ela com calma, explicando que ali também era um espaço utilizado por consumidores de droga, etc. e inclusive um professor que também lá estava perguntou: «quando andam por aqui consumidores de droga, a senhora também reclama com eles?» Claro que não, respondeu ela, e então, foi isso que questionámos, então o consumidor de droga pode usar a praça e a senhora não reclama e nós não podemos?. E foi isso que explicámos, que estávamos a tentar ocupar a praça de uma outra forma e estamos até hoje lá. E apesar de não ser sempre, para podermos utilizar a praça tinha que haver polícia presente para podermos ficar ali com as crianças, porque de vez em quando havia gente a usar droga ali e hoje é um espaço tranquilo, aliás acho que hoje o espaço é nosso, pelo menos

quando estamos lá. E hoje, mesmo sem a presença da polícia, nós estamos lá. E claro que às vezes surgem situações de consumo de droga, mas mesmo assim já estamos lá e ocupamos o espaço. O mal é que as crianças estão ali e veem o que se passa, mas estamos a atribuir um novo significado a esse espaço. **(Flor)**

Como podemos perceber, para que a escola pudesse utilizar a praça, a professora comunitária teve um diálogo paulatino com as pessoas da comunidade, sensibilizando-as para a possibilidade de ocupação do espaço pelas crianças e adolescentes da escola. Isso fez com que novas relações fossem criadas na praça, pelo menos quando as crianças ali estão. Outra estratégia utilizada foi o auxílio da polícia, o que marca a disputa e as relações de poder naquele espaço. É importante observar também que, como uma das estratégias, a escola, a partir das oficinas, pintou a praça, modificando esteticamente o espaço e marcando a presença e o domínio da escola na praça. Podemos entender essa ação como uma estratégia de valorização de espaços desenvolvida através das oficinas do PEI, pois visou a melhoria do espaço da praça para as práticas do PEI, colocando a escola e os seus sujeitos como principais atores territorializantes do referido espaço. Além disso, normalmente, a escola divulga essas melhorias realizadas no bairro, no âmbito do PEI, nos jornais do programa, que é desenvolvido na escola e têm circulação local.



Figura 3. Praça Padre Marcelo no ambiente da Escola Municipal Admirável.
Fonte: autores/Arquivos de campo.



Ressalta-se que o facto de a escola criar essas estratégias para lidar com os conflitos inerentes ao espaço e ao mesmo tempo reabilitar determinados espaços do bairro, a fim de que os estudantes possam apropriá-lo, não significa a anulação dos conflitos e das relações de poder existentes ali, nem das outras relações que fazem parte daquele território. Como assinalámos, um mesmo espaço pode ser apropriado de maneiras distintas e por diferentes sujeitos. Voltando ao caso da praça, vejamos o discurso de um estudante.

Henrique: No dia do meu aniversário houve um tiroteio aqui na pracinha. Os miúdos estavam a atirar-me fubá e eu fui tomar banho. A minha irmã estava a brincar na pracinha, aí chega um homem e começou logo a atirar, a atirar para todo o lado. A minha irmã estava lá na pracinha e fugiu para a casa do meu primo e ficou lá. Eu saí da casa de banho a correr preocupado com os meus irmãos. Nem dei conta, saí com a toalha e tudo lá para fora.

Investigador: Estavas em casa e ouviste os tiros?

Henrique: Na casa de banho, eu estava a tomar banho, a tirar o fubá da cara. (risos)

Investigador: Isso já foi há muito tempo?

Henrique: Foi o ano passado, no dia do meu aniversário.

Investigador: Ninguém ficou ferido?

Henrique: Sim, um homem, ficou a coxear. Eu não vi bem porque foi a para a 'lan house'. Mas ele saiu a coxear.

Investigador: Mas é difícil situações dessas acontecerem?

Henrique: É difícil, desde que estou aqui, é a primeira vez que acontece. Na pracinha, a brincar é a primeira vez que aconteceu isso.

(Arquivos de Campo)

Como podemos observar, a mesma praça utilizada pela escola nos dias de semanas, nos fins de semana apresenta outras territorialidades, o que supõe que o território educativo, ao relacionar-se com as dimensões do poder, é marcado também por processos de desterritorialização e reterritorialização.



No que diz respeito a esses processos, podemos entendê-los como a mudança de relações que se estabelece num espaço.

A desterritorialização vem sempre acompanhada da reterritorialização. Nesse sentido, de acordo com Haesbaert (2004), a territorialização é, portanto, um recurso básico para o desenvolvimento da humanidade. Nesse contexto, as formas de territorialização são dinâmicas e relacionais, assim, a maneira como essas relações se evidenciam, em determinados momentos, é que vai definir o território, as fronteiras e as regiões, uma vez que eles dependem «do movimento, fluidez, interconexão - em síntese e num sentido mais amplo, temporalidade» (Haesbaert, 2004, p.82).

Ao transportarmos essa ideia para a dinâmica do PEI no Alto Vera Cruz e ao pretendermos delinear um entendimento conceitual da expressão território educativo, as disputas e conflitos pelo espaço aparecem, portanto, como fortes elementos. Podemos assim dizer, que se centraliza uma concepção de que o *território*, juntamente com as outras relações aqui expostas, é também apropriado por relações de poder.

Então, as estratégias de territorialização aplicadas pela escola, no contexto investigado, podem desencadear um espaço transformado que se particulariza, na medida em que, ao dominá-lo, constituem-se *territorialidades* do e no espaço apropriado. Isto é, criam-se territorialidades no território ocupado e este passa a ser entendido juntamente com as relações de poder dos grupos que o apropriam. Essas territorialidades ligam-se também aos processos de atribuição de um novo significado e de uma nova identificação aos espaços, o que pode gerar diversas identidades territoriais. A esse respeito:

Todas as ressignificações ou, no nosso caso, reidentificações, estão mergulhadas em relações de poder e, deste modo, sujeitas aos mais diversos jogos, ora mais impositivos, ora mais abertos, que este poder implica dentro de uma sociedade profundamente desigual e marcada por múltiplos processos de dominação. Se identificar(- se) é também, de alguma forma, classificar, estas classificações com que ressignificamos o mundo, nós e os outros, inclusive através dos territórios, são objetos de intensas disputas entre aqueles que têm o poder de formular e mesmo fixar estas classificações. (Haesbaert, 2007, p. 37)



Assim, podemos dizer que a territorialização dos espaços do bairro pela escola ocorre de forma aliada a outras relações de grupos, que também imprimem determinadas identidades no espaço como, por exemplo, grupos de jovens que frequentam a praça nos fins de semana, a polícia que muitas vezes marca presença naquele lugar, bem como a presença de consumidores de droga que, por vezes, ainda utilizam a praça, entrando na disputa pela territorialização do espaço. Com isso, concebe-se o território educativo também a partir do confronto de grupos que desejam imprimir as suas identidades no espaço. A escola, nesse sentido, entra na disputa pela apropriação do espaço a partir da ocupação do movimento de inserção dos estudantes e educadores nesses espaços em momentos de circulação promovidos pelo Programa Escola Integrada.

6. Considerações finais

Como vimos, os processos de constituição dos territórios educativos são intensos e complexos. A partir da dinâmica desenvolvida pelo PEI no bairro e na cidade e pelas relações que daí derivam, percebe-se a constituição de um território educativo composto de multiterritorialidades que, em diálogo, afirmam a identidade da comunidade e do território do ambiente escolar, ampliando as relações da escola e constituindo redes. Esses elementos valorizam e intensificam, mesmo face às relações de poder, a identidade territorial e o sentido de bairro (vizinhança). Assim, o território educativo, ao assumir contornos fluidos e múltiplos, incorpora um caráter multiterritorial. Nesse sentido, como afirma (Haesbaert, 2007):

O território, como espaço dominado e/ou apropriado, manifesta hoje um sentido multiescalar e multidimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, de uma multiterritorialidade. Toda ação que se pretenda efetivamente transformadora, hoje, necessita, obrigatoriamente, encarar esta questão: ou se trabalha com a multiplicidade de nossos territórios, ou não se alcançará a transformação que almejamos. (p. 42-4)



O território educativo também potencializa o sentimento de pertença e topofilia ao/pelo bairro, uma vez que uma das aceções da categoria espacial bairro está intimamente ligada à afirmação das identidades e à coesão social.

Ao pensarmos o território educativo a partir do Programa Escola Integrada, percebemos que ele suscita a produção de um espaço geográfico educativo marcado por fluidez e maleabilidade. Espaço esse que, ao ser apropriado pela escola, ajuda a identificação dos estudantes com seu espaço de vivência, impulsiona ações coletivas em prol da melhoria do bairro e das condições de vida de seus moradores. A Educação Integral confere e evoca, portanto, um novo sentido à escola tentando superar a ideia de espaço/território escolar e afirmar a ideia de território educativo, múltiplo e plural.

Referências

- AMORIM FILHO, O. B. (1999). «Topofilia, Topofobia e Topocídio em Minas Gerais». In: DEL RIO, V; OLIVEIRA, L. (1999). *Percepção Ambiental: a perspectiva brasileira*. (pp. 139-152). São Carlos: UFSCar/Studio Nobel.
- ARROYO, M. G. (2000) *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- (2012) «O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver». In: MOLL, JAQUELINE. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espacos educativos*. Porto Alegre: Penso Editora.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Caderno Educação Integral*. 1.ª edição. Brasília. Recuperado em 01 out 2015. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf
- (2009). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. 1.ª edição. Brasília. Recuperado em 15 nov 2015. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf
- CARLOS, A. F. A. (1996) *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec.
- CENPEC (2011). *Tendências para educação integral*. 1º Edição. São Paulo. Recuperado 01 out 2015. http://ww2.itau.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.



- GUARÁ, I. M. F. R.** (2009). «Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola». In: *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, (v. 22, n. 80), 65-81.
- HAESBAERT, R.** (2004). *O mito da desterritorialização: do «fim dos territórios» à multiteritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2007). Território e Multiteritorialidade: um debate. In: *Revista GEOgraphia*. (Ano IX, n. 17). Recuperado em 22 jun. 2014. <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/213/205>
- KOZEL, S. & LIMA, A. M. L.** (s/f). «Lugar e Mapa mental: uma análise possível». In: *Geografia*. Londrina, (v. 18, n. 1), 207-231.
- KOZEL, S.** (2010) *Representação do espaço sob a ótica, dos conceitos: mundo vivido e dialogismo*. 1.^a edição. Porto Alegre. Recuperado em: 18 out. 2015. [file:///C:/Users/m12991840/Downloads/T0039%20-%20Salette%20KOZEL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/m12991840/Downloads/T0039%20-%20Salette%20KOZEL%20(1).pdf)
- MAGNANI, J.G.C.** (2002). «De perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana». In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, (vol. 17, n.49), 11-29.
- SANTOS, M.** (2000). «Território e sociedade: entrevista com Milton Santos». São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- SOUZA, E. A. S. PEDON, N. R.** (2007). «Território e Identidade». In: *Revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros*. Mato Grosso do Sul. (Vol.1, n. 6), p. 126-148.
- TUAN, YI-FU.** (1980). *Topofilia um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo. Difel.

LA INFLUÈNCIA DE L'ESCOLA I LES CULTURES JUVENILS EN LA GENERACIÓ DE L'ENSENYAMENT EN VALENCIÀ

*The influence of school and youth cultures in the generating
education in Valencian*

Xavier Sarrià

Escriptor i músic. Universitat de València

RESUM: La generació de valencians nascuda durant els anys setanta i principis dels vuitanta presenta característiques pròpies que la converteixen en un interessant objecte d'estudi. El nous contextos socials i culturals generats pel procés globalitzador, així com el nou paradigma polític espanyol i valencià sorgit en la Transició democràtica, significaren un escenari del tot inèdit en què destaca la fita històrica de la regularització de l'ensenyament en català assolida l'any 1983. Mitjançant la interrelació de disciplines i la contextualització dels antecedents, aquest article recull les idees centrals d'un estudi previ en què explorem les identitats i estratègies culturals d'aquesta generació en el procés de redreçament cultural al País Valencià. En aquest article sondegem com afectà la novetat històrica de l'ensenyament en català, així com les noves cultures juvenils, en la creació de la identitat així com en l'acció cultural d'aquesta generació.

PARAULES CLAU: llengua, joventut, generació, redreçament cultural, LUEV, ensenyament en català, cultures juvenils.

RESUMEN: La generación de valencianos nacida durante los años setenta y principios de los ochenta presenta características propias que la convierten en un interesante objeto de estudio. Los nuevos contextos sociales y culturales generados por el proceso globalizador, así como el nuevo paradigma político español y valenciano surgido en la Transición democrática, significaron un escenario del todo inédito en el que destaca el hito histórico de la regularización de la enseñanza en catalán alcanzada en 1983. Mediante la interrelación de disciplinas y la contextualización de los antecedentes, este artículo recoge



las ideas centrales de un estudio previo en el que exploramos las identidades y estrategias culturales de esta generación en el proceso de recuperación cultural en el País Valencià. En este artículo sondeamos cómo afectó la novedad histórica de la enseñanza en catalán y las nuevas culturas juveniles en la creación de la identidad y en la acción cultural de esta generación.

PALABRAS CLAVE: lengua, juventud, generación, recuperación cultural, LUEV, enseñanza en catalán, culturas juveniles.

ABSTRACT: The generation of Valencian people born during the seventies and at the beginning of the eighties has its own specific features that make it an interesting object of study. The new social and cultural contexts generated by globalization and the Spanish and Valencian political paradigm that emerged during the democratic transition marked a completely unprecedented scenario. In this context the normalization of education through the medium of Catalan, achieved in 1983, was an outstanding historic milestone. Through the interrelation of disciplines and the contextualization of backgrounds, this paper presents the main ideas of an earlier study in which we explored this generation's cultural strategies and identities in the process of cultural recovery in the País Valencià. This study takes a look at how the historic innovation of education in Catalan and the new youth cultures affected the construction of identity and this generation's cultural actions.

KEYWORDS: language, youth, generation, cultural recovery, LUEV, teaching through the medium of Catalan, youth cultures.

1. La dimensió social de la substitució lingüística

En un estudi anterior (Sarrià, 2012) vam tractar donar forma a l'aspiració de dotar de cos teòric i rigor acadèmic les idees disperses que teníem sobre la nostra generació: la dels valencians nascuts entre els anys setanta i huitanta implicats ens el procés de redreçament cultural al País Valencià. Aquesta tasca no ens va resultar senzilla. Discernir entre el fet subjectiu i l'objectiu sempre és complicat quan l'investigador és part de l'objecte d'es-



tudi. Però la nostra implicació també va tindre aspectes positius. A banda de proveir-nos d'uns coneixements previs, l'experiència vital ens va fer considerar els condicionaments socials i la interrelació de disciplines com un enfocament clau en el disseny de l'estudi. D'aquesta manera, vam poder abordar la identitat i l'acció cultural de la que hem anomenat *generació de l'ensenyament en valencià* més enllà del relat diacrònic. La concepció de la Història Social de la Llengua, entesa com una noció que amplia i complementa els sabers estructurats i compartimentats que caracteritzen la historiografia lingüística catalana (Nicolàs, 2011), ens va permetre establir aquest punt de partida metodològic.

A mesura que vam avançar en el marc teòric i conceptual, vam constatar que aquesta dimensió social és fonamental per a explicar tant el fenomen de substitució lingüística com el de redreçament cultural. D'aquesta manera, l'estudi de les transformacions que acompanyaren l'auge dels estats-nació en la Revolució Industrial, ens ajuden a comprendre les reestructuracions socials que afectaren el prestigi i l'ús de les llengües que en aquest context no assoliren el rang de nacionals. En aquest punt cal incidir en un dels eixos centrals del monogràfic en què està englobat aquest article: la consolidació de la ciutat com a focus de les transformacions que imposà la modernitat. Al País Valencià, els estudis de Ninyoles (1969) o Montoya & Mas (2011) coincideixen a assenyalar que la deserció lingüística s'inicià durant l'ascens social de les classes altes de les grans ciutats valencianes al començament del segle XIX. A partir d'ací, aquest procés de deserció inicià un davallada en l'escala social.

2. La construcció cultural dels conceptes joventut i generació

De la mateixa manera que la Sociologia contribueix a explicar les dinàmiques que condicionaren el procés de substitució i recuperació lingüística i cultural, l'Antropologia de la Joventut ens permet entendre com actuen les diferents generacions en aquests processos. Aquesta disciplina ha definit el fet juvenil com una construcció cultural que prengué el caràcter de categoria social diferenciada durant la Revolució Industrial mitjançant diferents canvis en la societat, com la implantació d'un model modernitzat d'escola per a les classes altes, amb classificacions per edats i control disciplinari. Aquest reco-



neixement va augmentar amb la generalització de l'ensenyament al començament del segle xx i es consolidà definitivament durant la segona postguerra mundial, quan els joves, i els adolescents, s'erigiren com a actors socials en les esferes públiques (Feixa, 1998) arran de la implementació de l'estada obligatòria dels joves en el sistema educatiu. Aquest fet originà el concepte de temps lliure o d'oci relacionat amb la paga setmanal. El joves començaren a passar de treballadors a consumidors fet que creà un mercat de consum propi i es desenvolupà tot una sèrie de referents i models a imitar fora de l'àmbit familiar. És en aquest punt quan sorgiren identitats pròpies anomenades cultures juvenils. Un fenomen, com veiem, relacionat directament amb les transformacions originades en l'àmbit de la ciutat i l'ensenyament.

Carles Feixa va explicar (1998) la formació d'aquestes cultures juvenils mitjançant la metàfora del rellotge. A la part superior tindriem la cultura hegemònica i les cultures parentals amb els seus respectius espais d'expressió (escola, treball, mitjans de comunicació, família i veïnat). En el pla inferior se situen les cultures i les microcultures juvenils amb els seus respectius espais d'expressió (temps lliure, grup d'iguals). Els materials base (l'arena inicial del rellotge) constitueixen les condicions socials de generació, gènere, classe, ètnia i territori. En la part central, l'estil filtra eixos materials mitjançant les tècniques de l'homologia (la simbiosi que estableix cada subcultura entre els artefactes, l'estil i la identitat del grup) i el bricolatge (la manera com aquesta subcultura elabora aquesta nova identitat mitjançant símbols i objectes inconnexos). Així, les imatges culturals que en resulten (l'arena filtrada) es tradueixen en llenguatge verbal, estètica visual, música, produccions culturals i activitats focals.

Feixa va ampliar aquesta metàfora en estudis posteriors (2001) per explicar la construcció temporal de les generacions. Així, mitjançant la metàfora del rellotge d'arena (identificat amb l'era premoderna), el mecànic (identificat amb l'era moderna) i el digital (identificat amb l'era postmoderna). Feixa explica com les condicions socials i les imatges culturals pròpies del context condicionen la gestació de la identitat generacional, així com de la seua manera d'actuar en la societat.

La translació d'aquests conceptes al nostre objecte d'estudi ens permet realitzar una primera diferenciació entre la generació que estudiem i la resta.



Així, totes les generacions implicades en el procés de redreçament cultural al País Valencià es varen configurar sota els paràmetres lineals de l'era moderna. Per contra, la generació de l'ensenyament en valencià s'explica amb les característiques virtuals del rellotge digital. Al seu torn, aquest marc teòric i conceptual ens permet establir una nova perspectiva per tal d'entendre les maneres d'actuar de cada generació en la societat respectiva.

3. El redreçament cultural des de l'antropologia de la joventut

L'anomenat procés de redreçament cultural també s'ha d'entendre com una conseqüència de les transformacions socials ocorregudes al segle XIX. El pes de les ciutats en aquest sentit, doncs, és evident. Cal destacar com l'activitat d'aquest procés de redreçament s'accentuà durant el segle XX, coincidint amb el que la Sociologia dels Moviments Socials anomena "cicles de protesta internacional". La definició de valencianisme cultural, el principal actor impulsor d'aquest procés, per part d'autors com Viadel (2012) o Xambó (2012), corrobora aquesta relació.

En l'estudi esmentat (Sarrià, 2013) vam fer una perspectiva generacional del procés de redreçament cultural valencià des del punt de partida metodològic exposat. És a dir, amb una vinculació entre el context sociopolític i cultural, les teories antropològiques esmentades i les estratègies culturals de les generacions respectives. Aquesta revisió ens va permetre constatar que els contextos nacionals i internacionals de cada època, relacionats amb els condicionaments socials, representaren un influx destacat en cada generació. Així mateix, la construcció de les successives identitats i estratègies culturals fou marcada per l'adscripció o la ruptura respecte de les cultures hegemòniques i parentals de cada època, així com per la creació d'imatges cultures pròpies.

Una altra qüestió que destaca és la rellevància de l'ensenyament com un factor de dinamització del procés de redreçament cultural. En primer lloc, vam observar com la progressiva democratització de l'ensenyament bàsic, secundari i superior coincideix amb les inèrcies positives del procés. Així, en la mesura que creix la població escolaritzada, creixen les dinàmiques del moviment. En segon lloc, perquè en els diferents períodes que vam estudiar,



des del segle XIX fins l'era global, els joves de les noves generacions renoven les estratègies culturals anteriors amb postulats més avançats. Tot i així, aquestes pràctiques s'enfronten als processos de continuïtat i ruptures històriques, sobretot a conseqüència de la Guerra Civil espanyola (encara que manté signes de continuïtat, com ara la narrativa històrica ideada pels romàntics valencians i difosa per totes les generacions). Aquesta discontinuïtat del procés de redreçament, unida a la complexa situació sociolingüística valenciana, ha posat de relleu l'efecte de la «descoberta», és a dir, la presa de consciència lingüística i cultural de gran part dels seus integrants durant la joventut o l'edat adulta. La generació de l'ensenyament en valencià és producte de l'evolució d'aquest segon procés, però trenca amb l'efecte 'descoberta' perquè és la primera que té la possibilitat de créixer amb consciència lingüística i cultural des de la infantesa. Presenta, com veurem, característiques derivades de l'ampliació i maduració del discurs transmés pels seus antecessors.

4. Els discursos de la generació de l'ensenyament en valencià

La conceptualització del marc teòric i la contextualització dels antecedents ens ajuda a abordar l'objecte d'estudi d'aquest article: la influència de l'escola i les cultures juvenils en la *generació de l'ensenyament en valencià*. Aquest nomenclatura respon a diferents justificacions relacionades amb el fita històrica de la regularització de l'ensenyament en català al País Valencià assolida l'any 1983 i preten englobar als joves del període que van estudiar algun tram del seu trajecte educatiu sota aquesta legislació, ja fóra en la infantesa o en l'adolescència. Per tant, la nomenclatura es referix als qui van cursar els plans d'estudis que se'n van derivar. El terme, però, el deixem com a provisional i obert a crítiques.

Tot i la manca de bibliografia acadèmica específica són moltes i variades les obres que hi ha en diferents disciplines properes sobre el context de transformacions econòmiques, culturals i tecnològiques d'aquells anys. També disposem de diferents estudis i treballs relacionats amb aspectes en què aquesta generació ha estat protagonista, com ara l'esclat de la música en català als anys noranta, com el González Collantes (2008) o Frechina, (2011); o referits a l'aparició de mitjans de comunicació alternatius al País Valencià, com el de



Ginés (2011). També comptem amb obres que afecten aquesta generació, com nombrosos estudis relacionats amb l'ensenyament en valencià, d'entre els quals n'hem extret informacions de Pellicer (2003); Alcaraz, Isabel i Ochoa (eds.); (2005); Pitarch (2005); Borja (2005); Vernet (2005); Alemany (2005); Montoya & Mas (2011) i Agulló i Payà (2012).

Entre els documents que hem analitzat, en aquest article ressaltarem el més destacat: el llibre *Ara País Valencià, reflexions i experiències de la generació que ve* (Muñoz ed., 2009). En aquesta obra, en la qual vaig tenir l'oportunitat de col·laborar, hi podem trobar vint veus rellevants d'aquesta generació provinents de diferents àmbits professionals que reflexionen al voltant del paper de la seua generació. La informació extreta en aquest l'anàlisi documental ens permet categoritzar quatre línies discursives sobre aquesta generació: l'ensenyament en valencià, les cultures juvenils, la societat xarxa i els nous microrelats generacionals. En aquest article, ens centrarem en la influència del primer i el darrer discurs esmentat.

4.1 La influència de l'ensenyament en valencià

En l'obra que esmentem, el discurs més destacat és el de la influència de l'ensenyament en valencià. D'entre totes les característiques que s'atribueixen a aquesta generació, aquesta és la més repetida. Aquest llibre, però, no és l'únic document que ho destaca. Com a exemple citarem un reportatge de Violeta Tena (2013) a la revista *El Temps* sobre la generació esmentada, es definia aquesta generació com «la primera generació de valencians que han estudiat en català, els fills i les filles d'uns pares que durant la Transició van haver d'acceptar renúncies i frustracions». (Tena, 2013: 15). L'opinió de Tomàs Llopis, professor de secundària i membre de la junta d'ACPV, certificaria aquesta visió:

Aquesta generació ha viscut escolaritzada en valencià amb total normalitat. El fet que l'idioma propi esdevinga la llengua vehicular de l'escola contribueix a prestigiar-la i, sobretot, és vehicle a través del qual es pren consciència d'altres problemes. (apud Tena, 2013: 17)



L'editor del llibre *Ara País Valencià, reflexions i experiències de la generació que ve* (Muñoz ed., 2009), Jordi Muñoz, doctor en Ciències Polítiques i professor de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, així ho certifica:

Nosaltres pertanyem a la primera generació que va estudiar en valencià. I això no és poca cosa. [...] Ara cal que la generació que ens hem educat en valencià fem algunes passes endavant. [...] Ara cal que siguem capaços i capaces de construir el nostre propi relat del País que ens ha tocat viure. (Muñoz, 2009: 12)

La introducció del valencià a l'escola s'inicià ja als anys vint i trenta quan el valencianisme va considerar «l'objectiu de la valencianització de l'escola primària com una peça clau en la revalencianització del País» (Pellicer, 2003: 298). Un objectiu només frustrat per la guerra civil i que fou représ amb l'arribada dels valencianistes supervivents a Lo Rat Penat, als anys quaranta. En els Cursos de Llengua de Lo Rat Penat i la revitalització de la Secció Pedagògica es creà un nucli de professors disposats a provar noves tècniques de renovació pedagògica amb el català com a llengua vehicular (Cortés, 2006). Coincidint amb els canvis de paradigmes culturals dels anys seixanta i principis dels setanta, s'iniciaren diverses iniciatives i experiències que quallaren aquell mateix any amb l'obertura de la primera escola cooperativa valenciana, l'Escola Tramuntana. Als anys setanta, aquesta experiència fou complementada per altres escoles pioneres que, seguint el model de renovació pedagògica, es constituïren com a cooperatives de treball associat i tractaren d'erigir-se com a model de la futura educació pública valenciana (Agulló i Payà, 2012).

En el context de la Transició Política, l'experiència dels mestres i pedagogs d'aquestes escoles fou recollit en el I Pla Experimental per a l'Ensenyament en Valencià impulsat pel primer govern de la UCD. Un pla, però, que només s'aplicà el curs 1978/79 fins que l'agreujament interessat del conflicte identitari afavorí la imposició de l'anomenat Decret de Bilingüisme. La introducció del valencià a l'escola hagué d'esperar fins a l'any 1983 quan el nou govern del PSPV a la Generalitat Valenciana aprovà la LUEV poc després d'haver arribat al poder i d'haver renunciat al repertori simbòlic tradicional del valencianisme polític i cultural. Aquest context influí directament en la redacció de la LUEV. Si bé la major part d'estudiosos la qualifiquen de molt positiva i històrica, també coincideixen a assenyalar-ne el fracàs. Joan Borja (2005)



destaca que l'objectiu d'aquesta llei perseguia que tots els alumnes acabaren els seus estudis amb un coneixement igual de les dues llengües. Un fet que, com demostren les dades estadístiques, mai es produí. El desplegament d'aquesta llei, en l'educació, es féu mitjançant tres plans: el Pla d'Ensenyament en Valencià (PEV), el Pla d'Immersió Lingüística (PIL) i el Pla d'Immersió Progressiva (PIP), que es començaren a aplicar -amb una forta oposició dels sectors conservadors valencians- de manera gradual al territori catalano-parlant del País Valencià. El resultat fou desigual. D'una banda fomentà el desequilibri sociolingüístic territorial amb la separació de dues grans zones lingüístiques, la de predomini lingüístic català i la de castellà, així com la vigència de programes d'immersió (PEV i PIL) o d'integració limitada (PIP) segons les comarques. També s'instaurà una doble xarxa educativa, en què la immensa majoria de centres concertats s'estudiava en castellà. Fou, doncs, un model educatiu que s'aplicà com un procés «vacil·lant i àdhuc profundament contradictori, incoherent i marcat per la timidesa a l'hora d'actuar» però que tot i així, «constituí una fita sense precedents en la història del País Valencià» (Pitarch, 2005: 35, 36).

Aquesta novetat històrica seria del tot determinant en la identitat generacional dels valencianistes que visqueren l'adolescència durant la segona meitat dels anys vuitanta i noranta per la presa de contacte amb la realitat lingüística i cultural des de la infantesa. Un model educatiu en català, doncs, que complementaria les cultures parentals que molts d'aquests valencianistes haurien viscut a casa.

Entre totes les opinions que trobem a llibre esmentat, en destacarem algunes com la de Miquel Ramos, periodista, activista social i membre del grup de música Obrint Pas, qui assegura que el pas per l'escola primària li facilità «aprendre en la nostra llengua, contagiant-nos dels valors humanistes i de progrés que configurarien en gran mesura la personalitat i la trajectòria dels qui vam passar els nostres primers anys allà» encara que «desitjàvem conèixer allò que ens esperava fora del microcosmos de l'escola» (Ramos, 2009: 109, 110) en referència a l'escola cooperativa La Masia. Assenyala també com d'important fou per a la configuració de la seua identitat el pas per la línia en valencià (nom amb que es coneix el PEV i el PIL) en un institut públic de secundària de la ciutat de València. En aquests centres, els estudiants de



la línia «solien ser el reducte d'exalumnes de les escoles en català» (Ramos) un fet que els estigmatitzava entre la resta d'estudiants i que els inseria en un context de rebel·lia forçada: «ho teníem tot. Parlàvem valencià sense vergonya i a més en ajuntàvem amb els desarrapats okupes que hi havia més amunt» (Ramos, 2009: 110).

Tot i aquests espais de socialització, aquests joves seguien vivint en una societat caracteritzada per la pèrdua creixent de l'ús social de la llengua. Necessàriament, aquesta generació s'enfrontà des de la infantesa a les dicotomies que estableix la psicologia social com autoestima/atoodi o orgull/prejudici que els abocava a la paradoxa d'usar socialment, i fins i tot defensar, la llengua apresada a la família o a l'escola sense quedar exclosos dels cercles aliens a aquests usos lingüístics.

Cal assenyalar, doncs, com aquesta barreja entre cultures hegemòniques (escola, treball, govern autonòmic, estat) i parentals (família, veïnat) valencianitzades i castellanitzades juntament amb les condicions socials que generaren l'era global configurà la seua identitat. A partir d'aquests filtres es generarien una sèrie d'imatges culturals pròpies que determinarien les microcultures i macrocultures on s'adscrigueren. Marc Peris, professor de secundària i antic membre de Maulets, també explica com el fet de provenir de cultures parentals i hegemòniques en part valencianitzades els produïa un xoc social. Aquesta distància entre el que aprenien a casa i a l'escola i el que es trobaven a la realitat social on vivien els provocava un conflicte que intentaven resoldre amb les aptituds socials adquirides des de la infantesa (Peris, 2009).

Violeta Tena, periodista i redactora de la revista *El Temps*, destaca la influència fonamental de la Llei D'Ensenyament i Ús del Valencià. També ressalta la paradoxa descrita anteriorment. D'aquesta manera aquesta generació fou:

privilegiada perquè donàrem les nostres primeres passes educatives en una escola entusiasmada per la possibilitat de contribuir a la recuperació del valencià i a un cert redreçament nacional; i frustrada o primerament frustrada per ser la generació que no ha trobat en el sistema la resposta a les expectatives creades. (2009: 72)



Tot i així, destaca el caràcter històric de la norma i la seua incidència en les cultures parentals:

El que la LUEV venia a dir a ulls de tota la opinió pública era que el valencià [...] era una llengua apta per assolir totes les competències educatives. El que aquesta afirmació -pel simple que ens sembla- contenia era el canvi de mentalitat i d'actitud envers la llengua d'una enorme profunditat. (2009: 73)

En aquest sentit Tena cita tots els entrebancs que originaren els dèficits de contingut i plantejament de la LUEV així com la contradicció que significa estudiar en valencià i viure en una societat on les institucions boicotegen els esforços de redreçament lingüístic i cultural.

4.2. *la influència de les cultures juvenils*

La influència de les cultures juvenils en aquesta generació, sobretot de les subcultures nascudes a Anglaterra als anys setanta, és fa evident amb l'assassinat de Guillem Agulló en mans de neonazis l'any 1993 i quan només tenia 18 anys. Aquest jove d'estètica skinhead, membre dels SHARP (organització d'abast mundial que aglutina skinheads antiracistes) de l'organització juvenil Maulets (d'ideologia independentista i socialista) i freqüentava el Kasal Popular de València, epicentre del moviment okupa i contracultural de la ciutat. Molts dels joves de la *generació de l'ensenyament en valencià*, sobretot els provinents de nuclis urbans, també es movien en aquests cercles (Sarrià, 2010). Ramos ho afirma: «seduïts per la rebel·lia, àvids de coneixements i d'experiències, ens vam endinsar en tot un nou món on les persones comparteixen i debaten, en què es construeix un món paral·lel a l'oficial» (2009: 112). Un món on aquests joves creaven la seua identitat mitjançant imatges culturals -música, estètiques i llenguatge- així com activitats focals com ara els concerts de la nova escena de música en català que aviat es conformaria.

Si bé els estudis sobre música havien ocupat un paper secundari en l'estudi de la joventut, aquest fet va començar a canviar a partir de la dècada dels noranta. Carles Viñas (2001) i Carles Feixa (2003) han evidenciat que la música, més que l'estètica, és el principal reclam cohesionador dels estils juvenils.



En aquest sentit, l'ús de la música com a eina de reconstrucció cultural és un fenomen recurrent als Països Catalans des dels anys cinquanta. Amb la creació de la Nova Cançó en aquesta època, va sorgir un moviment musical que «reivindicava la normalització de la cultura catalana i denunciava les injustícies del règim» (González Collantes, 2008: 21). La influència dels moviments juvenils occidentals, va contribuir a la gestació d'una escena musical impregnada d'elements clarament contracultural que arribaven d'arreu del món (Frechina, 2011). El Grup de Folk, fundat l'any 1967, serà el primer exponent d'aquest fenomen amerat dels nous codis estètics i morals de la subcultura *hippy* que s'escenificaren ja multitudinàriament al maig del 1968. De la mateixa manera, el País Valencià també visqué aquest esclat del folk entès com a element identitari de la subcultura *hippy* i aviat sorgiran grups que esdevindran referents populars com ara Els Pavesos i, sobretot, Al Tall, grup que s'erigirà com un referent generacional. S'ha de destacar com Al Tall assolí un èxit massiu entre el jovent de l'època reinterpretant, com ho feia la riproposta italiana, la cultura popular amb temàtiques actuals entorn la recuperació de la identitat dels valencians. Una aposta trencadora que donava veu a les aspiracions polítiques i culturals d'un jovent que tractava de construir-se una identitat generacional en el context de la pròpia descoberta nacional.

Però als anys vuitanta les expressions musicals de les cultures juvenils que empraven el català entraren en crisi. Coincidint amb els primers governs socialistes, la Cançó sofrí una recessió sostinguda que s'accentuà especialment en la segona meitat de la dècada dels vuitanta. En aquest període, les influències contraculturals havien canviat de signe. Són els anys dels fenòmens com el 'passotisme' juvenil i les 'tribus urbanes', batejades així per la policia i els mitjans de comunicació (Porzio, 2009), però també de l'esclat de poderosos moviments contraculturals com l'anomenat rock radical basc. L'estudi d'aquest fenomen, ens ajuda a entendre la influència de la música com a espai de socialització i identificació juvenil en les nacions històriques sota l'administració de l'estat espanyol. Dávila i Amezaga (2003) han demostrat que l'auge d'aquest moviment musical es degué a la necessitat d'un important sector de la joventut escolaritzada en llengua basca, de trobar una forma de socialització així com d'expressió per canalitzar les seues idees polítiques i inquietuds generacionals en el context de crisis de valors i expectatives de futur que representaven els anys vuitanta. Així:



[...] las manifestaciones culturales ligadas al fenómeno del rock radical vasco tienen un componente alto de politización y de rechazo de una cultura escolar y tradicional, que no encaja con la realidad social que estaba viviendo parte de la juventud. No podemos olvidar que la década de los setenta y los ochenta en el País Vasco [...] comienza a surgir una población juvenil que ha sido escolarizada en euskara [...] Esta población juvenil, en su amplia disparidad de comportamientos y estilos de vida diferentes, es el universo del cual surgirá el fenómeno del rock radical vasco, que curiosamente no es un elemento de análisis por parte de los encuestadores, más interesados en los comportamientos políticos que en la realidad de esa cultura juvenil. [...] La implicación de la juventud en este fenómeno cultural fue importante pues, en cierta manera, era una forma de socialización, donde se hacían visibles unas señas de identidad colectiva, en la cual podían participar. Se trataba de construir una identidad cultural, no ya en el sentido étnico, sino más moderno y actual, donde la lengua no era un problema, sino una solución; además de establecer contacto con las corrientes más actuales de la música europea. (Dávila i Amezaga, 2003: 218, 219)

En la gestació d'aquest fenomen, doncs, hi participà unes noves generacions basques que volien trencar amb el model cultural hegemònic a l'estat espanyol. Constatem, doncs, la influència i els paral·lelismes de la gestació d'aquest fenomen cultural amb l'auge de l'escena del rock en valencià ocorregut als anys noranta i principis del dos mil. El context de pactes i renúncies de la Transició Política valenciana, l'arribada al poder del PP a principis dels noranta, la influència de les subcultures descrites amb el rock radical basc, la crisi dels moviments musicals de la Transició (la Nova Cançó de l'àmbit català i l'*Euskal Kantagintza Berria* basca) i, sobretot, la formació d'una nova generació de joves escolaritzats parcialment o completament en valencià podrien haver assentat les bases d'aquesta eclosió musical que tenia la llengua pròpia com a element vehiculador.

Tot i així, en la gestació d'aquestes noves cultures juvenils vehiculades pel català cal considerar un altre aspecte clau en l'àmbit cultural dels Països Catalans: l'esclat del fenomen del rock en català al Principat. En un procés semblant a l'ocorregut al País Valencià, la Cançó catalana havia entrat en crisi des de la meitat de la dècada dels setanta (Viñas, 2006). No fou fins la segona meitat de la dècada dels vuitanta que va emergir una nova escena de música en català creada des de les comarques i sense el suport mediàtic que rebien el grups d'expressió castellana. El fenomen, però, aviat fou potenciat per les



institucions públiques catalanes, fet que despertà el recel dels seus detractors. Més enllà d'aquesta polèmica, però, Carles Viñas assenyala l'arribada d'una nova generació escolaritzada en català com un dels fenòmens determinants de l'èxit de l'anomenat rock català, i ho compara amb el cas del País Basc (Viñas, 2006).

L'eclosió d'aquest fenomen massiu se sol situar en el festival realitzat al Palau Sant Jordi de Barcelona l'any 1991 on els quatre grups més populars d'aquesta escena tocaren davant de vint mil persones en un concert organitzat pel Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. A imatge i semblança d'aquest concert, i amb la voluntat d'implantar el model de rock català al País Valencià, l'any 1992 ACPV organitzà a la Plaça de Bous de València el primer Tirant de Rock. L'acte esdevingué un èxit de públic i facilità la difusió i l'ampliació d'una escena musical en català al País Valencià. En els anys posteriors aflorava tota una escena que es consolidava en en la xarxa activista descrita anteriorment malgrat tremenda precarietat del mercat després dels dotze anys de govern del PSPV que s'agreujaria amb l'hegemonia posterior del PP (Frechina, 2011).

Tot i així, en el context polític i sociocultural relacionat amb les noves formes de lluita global, molts joves de les primeres línies en valencià començaren a aplegar-se en incipients festes i concerts en unes activitats focals que els visibilitzaren i els reivindicaven com a col·lectiu. És tractava, doncs, d'un fenomen semblant al que ocorregué al País Basc i al Principat amb la diferència clau que al País Valencià no es disposava de cap mena d'aixopluc institucional. Aquest fet reforçaria el caràcter antihegemònic d'aquestes noves preferències culturals juvenils que necessitaven d'eines de socialització que els permeteren canalitzar la seues inquietuds generacionals. Aquesta escena és consolidà l'any 2004 amb la creació del Col·lectiu Ovidi Montllor que denuncià el boicot sistemàtic a què les institucions i els mitjans de comunicació públics valencians els sotmetien. L'any següent, el diari *L'Avanç* amb la col·laboració de la revista catalana *Enderrock* publicava un catàleg de 115 grups i solistes. Una xifra que es veuria doblada quatre anys més tard (Frechina, 2011). Així, malgrat la indiferència institucional, dels mitjans de comunicació públics i privats i dels grans festivals que se celebraven al territori valencià, aquesta escena creixia gràcies a les «associacions cultu-



rals, entitats cíviques i casals i ateneus populars, que els han obert els braços i han aconseguit crear una atapeïda xarxa de cicles i festivals». Frechina ha documentat l'abast d'aquesta xarxa en gran part impulsada per entitats sense ànim de lucre. Fou precisament el treball d'aquest moviment en xarxa el que aconseguí despertar l'interés dels mitjans de comunicació privats valencians que descobrien el potencial d'una escena que podem qualificar com a contracultural, perquè era marginada per la cultura hegemònica, amb representants d'èxit en diversos àmbits.

Aquesta escena de la música en valencià, ressorgida després de la crisi de la cançó i malgrat les polítiques hostils del PP, és un exemple recurrent de totes les veus del llibre *Ara País Valencià, reflexions i experiències de la generació que ve* com a mostra de la força i la vitalitat generacional. Aquestes subcultures aviat representarien armes contraculturals en la guerra contra «les potents indústries culturals hostils que sacsegen i orienten les preferències dels nostres joves en el marc d'aquest món globalitzat» (Sarrià, 2009: 17).

És en aquesta confrontació amb la cultura hegemònica, on aquest escena hauria actuat com una eina de descriminalització, normalització i focus de prestigi del català en el context de cultura minoritzada on es generà. Al seu torn, seria un pol d'atracció d'aquests valors d'orgull i autoestima respecte a la llengua entre tots aquells joves que no tingueren l'oportunitat d'aprendre el català en l'àmbit familiar i educatiu. Aquest caràcter contracultural convertí la música en català en altaveu d'un discurs polític alternatiu que representava el referent del model de país que defensava la generació de Joan Fuster. En aquest punt, cal evidenciar la influència de l'ensenyament en valencià en aquest fenomen. D'una banda, perquè hauria aportat un nou públic massiu que va créixer desacomplexat respecte a la seua llengua, i d'altra, perquè hauria fomentat que aquests joves triaren el català com a llengua vehicular dels seus grups de música (Frechina, 2011). Josep Nadal, cantant del grup La Gossa Sorda, implicat moviments socials, exregidor a l'Ajuntament de Pego i actualment diputat a les Corts Valencianes, sintetitza els eixos d'estudi exposats amb aquestes paraules:

Tanques els ulls i torna aquella sensació, aquell instant primer que amb el pas del temps associaries amb quelcom tan íntim i tan teu. Els 90 de Fukuyama, la caiguda de les ideologies i el final de la història des del país de les renúncies i del neofranquisme triomfant. [...] Descobrir el poble, la pàtria, la lluminosi-



tat insubornable dels companys i companyes arreu de les comarques. Però no entenien res, nosaltres dèiem que ho volíem tot, i ells tan sols preguntaven per què cantàvem en valencià. Llegíem Estellés i Chomsky i cada dia trobàvem més raons per lluitar. La derrota dels nostres avis, la renúncia dels nostres pares, el nostre compromís amb tantes coses. [...] Comarca a comarca, concert a concert, tanques els ulls i recordes les cares de tanta gent [...]. Compartir la festa i les il·lusions de futur, admirar nous paisatges a les matinades d'estiu, tornar a casa cansats però satisfets i, sobretot, descobrir que no estàvem sols. Tot ho recordes mentre tanques els ulls i escoltes aquella vella cançó, aquelles paraules rebels en la teua llengua, aquella melodia de dolçaina. (Nadal, 2011: 28)

5. Conclusions

La perspectiva que ens ofereix la Història Social de la Llengua així com l'Antropologia de la Joventut ens ajuda a entendre com les transformacions originades amb la modernitat, i per tant encetades i irradiades des del món urbà, van marcar la configuració de les identitats generacionals a partir del segle XIX. En aquestes transformacions l'ensenyament jugà un paper determinant així com, a partir de la segona postguerra europea, l'aparició de les cultures juvenils. La revisió de la perspectiva generacional del procés de dreçament cultural al País Valencià a partir de la mateixa perspectiva, ens ajuda a comprendre la influència d'aquests dos fenòmens en l'anomenada *generació de l'ensenyament en valencià*. Així, observem que la fita història de l'escolarització en valencià, malgrat les deficiències de la LUEV, marcà la conformació de la identitat d'aquesta generació. Aquest accés a l'ensenyament en llengua pròpia els hauria oferit accedir a la consciència lingüística i cultural des de la infantesa. Un fet que els diferencia amb la resta de generacions que han participat en el procés de recuperació cultural al País Valencià. Les opinions de diferents testimonis avalen aquesta influència. També apunten a les contradiccions que els suposà aquest fet, relacionades amb les dicotomies com autoestima/autodi, així com les derivades de no trobar en la societat i en les institucions la normalitat lingüística viscuda a l'escola.

El segon discurs que hem analitzat gira entorn de la influència de les cultures juvenils. En aquest article hem explicat, mitjançant la teoria antropològica, que la música és un dels elements més decisius a l'hora de definir



les cultures juvenils. Al seu torn, hem evidenciat com als Països Catalans s'ha utilitzat la música en català com a eina de normalització lingüística des de la meitat del segle xx per mitjà del fenomen de la Nova Cançó. L'estudi d'un altre fenomen més actual, el rock radical basc, ens ajuda a entendre com un sector del jovent escolaritzat en llengua basca va articular en la música una espai de socialització on expressar les seues inquietuds col·lectives en el marc dels anys vuitanta. El mateix va succeir en l'anomenat rock català. Més enllà del suport institucional, aquesta escena arrelà gràcies a la nova generació que no només estudiava en català, sinó que demanava expressions culturals juvenils en llengua pròpia. Amb aquesta base, al País Valencià, aquest fenomen fou potenciat i amplificat per una teranyina cultural nascuda al caliu del nou activisme en xarxa i va quallar entre la generació escolaritzada en valencià. En el context polític i sociocultural que hem esmentat, els joves de les primeres línies en valencià començaren a socialitzar-se en incipients festes i concerts que els feien visibles i els reivindicaven com a col·lectiu. A diferència de Catalunya, però, el boicot de les institucions valencianes va reforçar el caràcter antihegemònic d'aquestes cultures juvenils valencianes. Diverses veus apunten, també, al potencial que va adquirir aquest fenomen com a estratègia cultural d'aquesta generació. Estratègia que contemplaria el poder de descriminalització del discurs polític i cultural, així com una font de prestigi respecte de la llengua pròpia.

Referències

- AGULLÓ, MC. & PAYÀ, À. (2012): *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià*, Publicacions de la Universitat de València, València.
- ALCARAZ, M. ISABEL, F. & OCHOA J. (2005): *Vint anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià*, Bromera, Alzira.
- ALEMANY, R. (2005): «Perspectives de futur en la normalització en valencià», dins Alcaraz, Manuel; Isabel, Ferran & Josep Ochoa (eds.) *Vint anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià*, Alzira, Bromera, pp. 331-347.
- ARACIL, LI. V. (1982): *Papers de sociolingüística*. Barcelona, La Magrana.
- BORJA, J. (2005): «L'ensenyament del valencià i en valencià als vint anys de l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià», dins Alcaraz, Manuel; Isabel, Ferran & Josep Ochoa (eds.) *Vint anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià*, Alzira, Bromera, pp. 53-68.



- DÁVILA, P. & AMEZAGA, M.** (2003): *Juventud, Identidad y cultura: el rock radical vasco de la década de los 80*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- FEIXA, C.** (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel, Barcelona.
- (2001): *La Generació @. La juventut al segle XXI*. Secretaria General de Joventut, Barcelona.
- (2001): *Música i ideologies. Mentre la meva guitarra parla suaument...* Barcelona / Lleida / Secretaria General de Joventut / Universitat de Lleida.
- **SAURA, J. R. & COSTA C.** (2002): *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*, Ariel, Barcelona.
- FRECHINA, JV** (2011): *La cançó en valencià. Dels repertoris tradicionals als gèneres moderns*. Acadèmia Valenciana de la Llengua, València.
- GINÉS, X.** (2011): *Comunicant la revolta. Moviments socials i mitjans de comunicació al País Valencià*, Edicions 96, Carcaixent.
- GONZÀLEZ COLLANTES, C.** (2008): *Una llengua musicada*, Edicions Documenta Balear, Palma.
- MONTOYA, B. & MAS, A.** (2011): *La transmissió familiar del valencià*, Acadèmia Valenciana de la Llengua, València.
- MUÑOZ, J.** (2009): «Presentació», dins Muñoz, Jordi (ed.), *Ara, País Valencià. Reflexions i experiències de la generació que ve*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 11-14.
- NADAL, J.** (2011): «Si tanque els ulls» dins *Obrint Pas Coratge*, Alzira, Bromera, p. 28.
- PERIS, M.** (2009): «Des de l'illa», dins Muñoz, Jordi (ed.), *Ara, País Valencià. Reflexions i experiències de la generació que ve*, València, Publicacions de la Universitat de València, p. 119-126.
- PELLICER, J. E.** (2003): *L'ensenyament de la llengua catalana al País Valencià*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, València.
- PITARCH, V.** (2005): «Vint anys de la llei d'Alacant. Un balanç d'urgència», dins Alcaraz, Manuel; Isabel, Ferran & Josep Ochoa (ed.) *Vint anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià*, Alzira, Bromera, pp. 25-50.
- PORZIO, L.** (2009): *Cos, biografia i cultures juvenils. Els estudis del cas dels Skinheads i dels Latin Kings & Queens a Catalunya*, tesi doctoral, Universitat Rovira i Virgili.
- RAMOS, M.** (2009): «Un país en marxa, malgrat tot», dins Muñoz, Jordi (ed.), *Ara, País Valencià. Reflexions i experiències de la generació que ve*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 109-117.



- SARRIÀ, X. (2009): «La generació de l'ofensiva», dins Muñoz, Jordi (ed.), *Ara, País Valencià. Reflexions i experiències de la generació que ve*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 15-21.
- (2009): «Les armes del jovent que arriba: ensenyament en valencià, activisme en xarxa i cultures juvenils», València, L'Espill 40, p. 67-76.
- (2009): «Guillem, un any més». Vilaweb, 16-04-2010. Disponible en <http://www.vilaweb.cat/mailobert/3715868/guillem-any.html> [Consulta: 2 de setembre 2013]
- SARRIÀ, X. (2013): La generació LUEV: estratègies culturals i identitats juvenils en l'era global treball de final de màster, Inèdit.
- TENA, V. (2009): «Generació LUEV, generació perduda?», dins Muñoz, Jordi (ed.), *Ara, País Valencià. Reflexions i experiències de la generació que ve*, Publicacions de la Universitat de València, Barcelona.
- TENA, V. (2013): «Miquelets del segle XXI». *El Temps* 1505, 09-04-13, p. 14-17.
- VERNET, J. (2005): «Processos de normalització de la llengua catalana», dins Alcaraz, Manuel; Isabel, Ferran & Josep Ochoa (ed.) *Vint anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià*, Alzira, Bromera, p. 255-297.
- VIADEL, F. (2012): *Valencianisme, l'aportació positiva*, Publicacions de la Universitat de València., València.
- VIÑAS, C. (2001): *Música i skinheads a Catalunya. El so de la política*, Diputació de Barcelona, Barcelona.
- (2006): *Rock per a la independència. La reivindicació nacionalista al rock català*, Columna, Barcelona.
- XAMBÓ, R. & GINÉS, X. (2012): «From the save movements to the live ones. An analytical approach to the evolution of social movements in Valencia in the last two decades» dins Tejerina, Benjamin & Ignació Perugorria (eds.), *From social to political. New forms of mobilization and democratization*, Bilbao, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, pp. 346-362.



PARTICIPACIÓ, CIUTAT I EDUCACIÓ: ELS CONSELLS D'INFÀNCIA I D'ADOLESCÈNCIA

Participation, city and education: councils of infancy and adolescence

José Luís Muñoz Moreno

Departament de Pedagogia Aplicada.
Universitat Autònoma de Barcelona

Sara Colorado Ramírez

Departament de Pedagogia Aplicada.
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM: En aquest article es reflexiona al voltant de la participació que en educació s'impulsa i es promou des de la ciutat. Al respecte, es repara en la relació establerta entre ciutat i educació a partir de la implicació de la ciutadania en els processos de presa de decisions com a repte clau per a la democratització de la societat, per al desenvolupament individual i col·lectiu i per a un millor benestar. Particularment, se centra l'atenció en l'experiència dels consells d'infància i d'adolescència com a òrgans i espais que fan possible repensar les ciutats mitjançant la mirada i la participació educativa d'infants i adolescents i que en tant que ciutadans i ciutadanes, amb drets i oportunitats, han de disposar del seu propi protagonisme també en l'anàlisi, la discussió i la construcció del present i el futur de les ciutats on viuen i conviuen.

PARAULES CLAU: participació, ciutat, educació, infància, adolescència

RESUMEN: En este artículo se reflexiona alrededor de la participación que en educación se impulsa y se promueve desde la ciudad. Al respecto, se repara en la relación establecida entre ciudad y educación a partir de la implicación de la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones como un reto clave para la democratización de la sociedad, para el desarrollo individual y colectivo y para un mejor bienestar. Particularmente, se centra la atención en la experiencia de los consejos de infancia y de adolescencia como órganos



y espacios que hacen posible repensar las ciudades mediante la mirada y la participación educativa de infancia y adolescencia y que en tanto que ciudadanos y ciudadanas, con derechos y oportunidades, deben disponer de su propio protagonismo también en el análisis, la discusión y la construcción del presente y el futuro de las ciudades donde viven y conviven.

PALABRAS CLAVE: participación, ciudad, educación, infancia, adolescencia.

RESUMEN: This article reflects on participation in education that is driven and promoted by the city. It explores the relationship established between city and education from the perspective of citizens' involvement in the decision-making processes as a key challenge for the democratization of society, for individual and collective development and for improved welfare. Its attention focuses particularly on the experience of the Councils of childhood and adolescence as organs and spaces where cities can be reconsidered through the eyes and the educational participation of children and adolescents and who, as citizens with rights and opportunities, must also have their own part to play in the analysis, discussion and the construction of the present and the future of the cities where they live and coexist.

KEYWORDS: participation, city, education, infancy, adolescence.

I. A manera d'introducció

Participació, del llatí (*pars* i *cipio*), significa prendre part de la qüestió pública en la gestió dels assumptes col·lectius. Representa un procés d'intervenció d'individus i col·lectius a les decisions que els afecten en el seu entorn. La participació de la ciutadania és prendre part activa en tot el que avui aglutina l'esfera pública (Jiménez y Mújica, 2003), però la seva interpretació té múltiples significats segons criteris diversos, finalitats o àmbits (Carnicero, 2001). Així, hi ha participació individual o grupal, formal o informal, com a concepte, dret, deure, valor o instrument, per a la consulta o la presa de decisions, de *jure* o de *facto*. Com a trets conceptuals de la participació



es poden destacar els relacionats amb: passar a l'acció, comporta un acte de canvi i una voluntat de transformació, requereix implicació i compromís en el desenvolupament, precisa realitzar coses amb altres per aconseguir un objectiu, formar part de quelcom, pot estar condicionada per influències de factors externs, un procés que cerca incrementar i redistribuir les possibilitats dels actors en processos de presa de decisions, el seu origen és a les necessitats individuals i col·lectives, influeix en persones, estructures i espais o fa ús d'estratègies i de l'organització per a l'assoliment de metes.

Tres requisits bàsics són necessaris, com a mínim, per a participar: motivació (voler), formació (saber) i organització (poder). La participació té un valor educatiu en si mateixa i, més enllà d'esdevenir un mitjà per a la consecució de propòsits, també representa una manera d'arribar a l'adquisició d'hàbits de comportament i funcionament democràtics. Adquireix importància sobre el desenvolupament de les ciutats atès que, a través de l'acció i l'inconformisme, és possible influir en la seva millora. Sent part, prenent part i tenint part. Al mateix temps és dret i deure. Primer, perquè la ciutadania ha de poder participar de les decisions que la concerneixen. Segon, per la responsabilitat de prendre decisions entre totes amb la voluntat d'implicació en allò relacionat amb el benestar i el desenvolupament social (Civís, 2005). *És reprendre la idea de Giddens (1999) de què no hi ha drets sense responsabilitats.*

Si la participació és un procés de construcció social, la participació ciutadana és la seva concreció i, per tant, la seva posada en pràctica. Per a Pinedo (1999) aquesta darrera suposa la gestió de la cosa pública (FNMC, 2004), intervenir en la vida de la ciutat i un interès de la ciutadania per la política. A la ciutat pren relleu el seu exercici per a esdevenir el context sociopolític més proper a la ciutadania (Civís, 2005), encara que també es pugui donar en altres àmbits superiors. La seva fixació és procurar que les decisions no restin segrestades en mans de majories, sinó que cadascú pugui prendre decisions malgrat pertànyer a minories. No es tracta, d'acord amb Villasante (1998), d'integrar minories en la majoria, sinó de considerar tota la diversitat. Per això, cal garantir la representació directa per part del conjunt de la ciutadania i, en conseqüència, existeix el deure i l'obligació de la ciutat per a procurar participació ciutadana dins les possibilitats reals.



Una òptima i millor participació ciutadana, des d'aquesta visió, es veuria afavorida per la perspectiva de la democràcia participativa (Rubio, 1998; Paterman, 1979). La ciutadania no pot ser visualitzada com a un conjunt d'individus que tria entre diferents opcions i productes, tal com correspon a una participació sostinguda en la individualització. Més aviat cal entendre que la clau de futur de la participació passa per l'organització de la ciutadania (Serrano, 2008) i que aquesta s'ha de considerar com a agents polítics que relacionen les seves vides amb les d'altres, compartint tradicions, coneixements i projectes comuns i, especialment, procurant un benestar individual i col·lectiu que supera la suma d'interessos particulars.

2. Ciutat i educació

La ciutat ha estat objecte de considerables transformacions que han afectat diversos àmbits els últims anys (Muñoz, 2012 i 2009). S'hi ha parlat i es parla de la ciutat com a espai econòmic, cultural, administratiu, comercial, d'oci, etc. i també educatiu, tenint a l'horitzó el seu desenvolupament en clau de modernitat, pluralitat, cohesió, canvi i obertura, amb una ciutadania activa, participativa i compromesa amb els valors democràtics i el progrés. L'educació ja no és només un instrument per a la millora, sinó que també és mitjà per a garantir la convivència, la igualtat d'oportunitats i l'equitat i, tanmateix, un procés que es perllonga durant tota la vida en multitud d'escenaris.

La ciutat, com a agent educatiu en si mateix, suposa un canvi en la manera de comprendre la ciutadania pel que fa a drets individuals i col·lectius. Obre, com a referència educativa, oportunitats per a dinamitzar la inclusió de la ciutadania en el seu entorn. I això reclama un replantejament de la funció obligatòria que tradicionalment han tingut assignada els ajuntaments i que molts han completat amb tasques de suplència o la prestació voluntària de serveis. Ara pren força la idea de la ciutat com a font d'aprenentatge (Gairín, 2005) i capaç d'ajudar a construir comunitat, amb identitat i heterogeneïtat, però treballant col·lectivament per a fer front als reptes plantejats (Subirats, 2004).



La relació entre ciutat i educació plenament satisfactòria necessita marcs institucionals que reconeguin el protagonisme de la primera en la definició, planificació i gestió de la política educativa. Que l'ajuntament sigui administració educativa és una aspiració compartida per moltes ciutats i, de fet, podria ser una solució a alguns dels problemes del sistema educatiu (Gairín, 2003) perquè la ciutat constitueix un nivell important de participació educativa, al mateix temps que esdevé un espai adequat de gestió per a prendre decisions en matèria d'educació, atesa la seva proximitat a les necessitats i els problemes de la ciutadania.

La trama de la ciutat educativa pot quedar integrada per quatre ordres de mitjans, institucions o situacions amb clara projecció educadora i formativa (Trilla, s/d): l'estructura pedagògica formada per institucions educatives que garanteixen continuïtat, estabilitat i donen consistència i forma a l'entramat educatiu global; la xarxa d'equipaments, recursos, mitjans i institucions ciutadanes que generen, intencionalment, educació malgrat que no sigui la seva funció principal; el conjunt d'esdeveniments educatius que, tot i ser efímers i ocasionals, es planifiquen; i la massa, difusa però contínua i permanent, d'espais, trobades, experiències i vivències educatives no planejades pedagògicament.

En aquesta línia cada cop són més nombroses i atractives les diverses iniciatives, plans, programes i projectes que animen la participació i coordinació entre tots els agents socioeducatius de la ciutat. Són actuacions que giren al voltant de la idea de ciutats educadores, impulsada per l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE, 2006) com els projectes educatius de ciutat, els mapes educatius, la ciutat dels nens i les nenes o els consells d'infància i d'adolescència, entre moltes altres. Es caracteritzen per fer-se càrrec de bona part d'aquests plantejaments apuntats per Trilla (1999): globalitat (pels sectors de ciutadania que tenen com a destinatari i el territori sobre el qual incideixen), integració (evitant l'excessiva segmentació de llocs, funcions i destinataris), contextualització i transferibilitat (partint de la mateixa realitat, sense tancar-se a altres experiències ni renunciar a una certa vocació d'universalitat), transversalitat (acollint simultàniament actuacions relacionades d'educació formal, no formal i informal i inclús a barrejar-les entre si), formació *cívica* (incorporant un propòsit de formació de la ciutadania en valors



cívics i democràtics), interdepartamentalitat (involucrant un nombre major d'àrees de l'Administració i no limitant-se només a departaments específics d'educació), participació (facilitant la màxima participació ciutadana possible, també en el procés de gestació de projectes) i compensació (promovent la igualtat d'oportunitats i la redistribució dels recursos).

La relació entre ciutat i educació guanya tot el seu interès en tant que projecte col·lectiu, organitzat i intencionat que camina cap a la utopia d'un altre món possible, *més just* socialment i protagonitzat per una ciutadania capaç de combatre l'exclusió i la vulnerabilitat perquè els seus valors, actituds i comportaments també són determinants en l'esdevenir futur de les societats. Fem referència, amb Heras (2008), a una ciutadania configurada per persones diverses amb capacitat per a decidir i condicionar la fisonomia de la ciutat, perquè difícilment es pot pensar en aquesta sense ella. Aquí és on l'educació ha de subministrar competències integrades per a fer efectives la convivència, la igualtat d'oportunitats i l'equitat en la realitat actual i immediata, així com disposar del capital humà necessari perquè les ciutats es puguin desenvolupar en un món cada vegada més canviant i divers.

Fer via per la convivència, la igualtat d'oportunitats i l'equitat és prosseguir col·lectivament i cercar la coresponsabilitat de tots els agents implicats amb la voluntat, el compromís explícit i el paper actiu dels poders polítics (PEC, 2009). Transformar comporta incidir i ser sensibles davant la càrrega educativa que tenen totes les relacions humanes, socials i institucionals (Subirats, 2004) i el destinatari d'aquesta educació transformadora és la ciutadania en les seves dimensions democràtica, social, intercultural, paritària i ambiental (Carneiro, 1999 a), però també compromesa amb el respecte i el foment de valors col·lectius vinculats a drets amb independència del seu origen, ideologia o altres circumstàncies personals específiques. Ens situem doncs en la confluència crítica entre el lliure albir i la responsabilitat per a arribar al desenvolupament d'una ciutadania plena on sigui igual el que és diferent (Carneiro, 1999 b).

La contextualització de l'educació a la ciutat és oportuna perquè es tracta de l'entorn més proper, on succeeix l'activitat i perquè simultàniament és font de recursos educatius que exerceixen influències sobre ensenyants i aprenents, sobre institucions, entitats, associacions i ciutadania, i modifiquen rols



i relacions educatives. Si aquestes influències no són aleatòries, es planifiquen i expliciten com a educatives, ciutat i ciutadania es poden tornar agents educatius coresponsables amb l'educació (Bosch i Batlle, 2006). Tota ciutat és espai educatiu i tot ciutadà i tota ciutadana un agent educatiu, perquè quan ens relacionem amb l'altre transmetem valors i actituds amb la nostra manera de fer o de no fer (Subirats, 2004).

Les instàncies educatives i els agents socioeducatius descobreixen la ciutat com a objecte preferent d'educació, socialització i concreció dels valors que es transmeten. La participació ciutadana en l'educació és, en conseqüència, un repte clau en la democratització de la societat. Ja no és només suficient destinar recursos segons criteris tècnics per a satisfer l'afany de millora de la qualitat de vida de la ciutadania. Es reclamen oportunitats autèntiques de participació ciutadana en l'esfera pública i a partir de la suma d'interessos col·lectius, perquè la interacció social, el debat públic, el respecte i l'acceptació de la diversitat en educació són centrals en un sistema realment democràtic.

L'exercici del dret a l'educació hauria de procurar una activa i efectiva participació ciutadana a tots els graus, també en la presa de decisions que afecten la millora de l'educació. Un desafiament que cal encarar amb unes condicions institucionals adequades i les actituds, estructures i formació pertinents. Sense cap mena de dubte, l'augment de la motivació de la ciutadania per a participar en processos de presa de decisions col·lectius ajuda en la seva assumpció. Per això, i d'acord amb Morin (2001), convindria promoure una democràcia cognitiva que faci que el debat de problemes importants no sigui patrimoni exclusiu d'experts o professionals de la política, sinó que arribi a la ciutadania perquè la participació és un recurs imprescindible per a millorar la vida pública i, en coincidència amb Fernández (1997), constitueix la base de la democràcia, resultant bàsica per a l'evolució de la ciutat. En aquests termes és un dret que sorgeix de la condició de la ciutadania en una societat democràtica, de la situació dels components de la ciutat i la comunitat educativa.

És des de la col·laboració en la consecució dels objectius educatius que la ciutat hauria d'afavorir la participació ciutadana. De fet, els estudis sobre escoles eficaces van demostrar que la implicació de les famílies en l'educació de l'alumnat incidia notablement en el rendiment acadèmic d'àrees



com la lectura i l'escriptura, però també en altres aspectes no cognitius com l'assistència continuada a classe. Ara, però, la participació ciutadana en educació supera el marc estrictament escolar i s'estén a altres dominis de la vida humana com la família, el treball, els serveis socials, les associacions cíviques, les manifestacions culturals i artístiques, l'esport, els mitjans de comunicació, les tecnologies, les relacions interpersonals en l'espai públic, els costums, l'opinió pública o el marc jurídic i polític, entre altres. Queda inclosa en l'àmbit d'una educació caracteritzada per l'esperança davant del pessimisme pedagògic, l'aprenentatge durant tota la vida davant d'un ensenyament que només prepara per a la vida adulta, l'educació permanent com a argument del procés educatiu davant la fragmentació, la innovació davant la rutina o la transformació davant la reproducció (Peiró, 2009).

Sigui com sigui, la ciutat amb pretensió de dinamitzar la participació ciutadana en educació hauria de salvaguardar la formació necessària a la ciutadania perquè se *sàpiga participar*, l'*organització* de mitjans perquè es pugui participar i la motivació perquè es vulgui participar. Les actuacions en aquestes direccions restarien sustentades en principis com el reconeixement i respecte a l'altre, la inclusió o l'orientació a processos i resultats. Els beneficis perseguits es connecten a l'augment de la comprensió de determinades qüestions i situacions educatives, el coneixement del que es fa veritablement, l'aproximació a la responsabilitat, la confiança més gran de la ciutadania o la legitimitat als processos orquestrats. No obstant això, sempre podrien presentar-se alguns inconvenients en relació a l'equitat i l'eficiència.

3. L'acció educativa de la ciutat des de la participació

Malauradament, encara no abunden les ciutats que s'atreveixin a obrir processos participatius que no ofereixin garanties de control sobre els resultats. Passa que, sovint, i per la necessitat de guanyar unes eleccions, hi ha governs locals disposats a sacrificar el contingut d'una decisió substantiva concreta per a adoptar una decisió política que no comparteixen, emanada d'un procés participatiu, si això contribueix a la seva visibilitat i a millorar la imatge pública com a responsables institucionals que fomenten la participació i escolten els seus resultats. Però també passa que determinats pro-



cessos participatius s'aturen per la necessitat imperiosa de guanyar només vots a les urnes.

L'enfocament de la participació en educació, d'acord amb Perales i Escobedo (2016), Luna (2013), Gairín (2000), Apple i Beane (1997) i San Fabián (1994), pivota al voltant de la idea que l'existència d'una societat democràtica és la que fa possible, en principi, la participació dins i fora de les institucions educatives, podent contribuir a l'avanç de la democratització. Tanmateix, que una societat democràtica necessita, a mitjà termini, d'unes institucions educatives democràtiques i que la participació sobrepassa la intervenció en els òrgans formals dels centres escolars, tenint un valor educatiu en si mateixa. Així, els tipus de participació són diversos d'acord amb les diferents raons que la justifiquen i les exigències democràtiques.

La legitimitat de l'acció educativa de la ciutat des de la participació està en funció, en gran mesura, de la capacitat de representació del conjunt d'interessos i sensibilitats rellevants entre la ciutadania. El volum de participants és un criteri que pot condicionar el poder legitimador d'un instrument participatiu (Font, Blanco, Gomà i Jarque, 2000), però la legitimitat també queda supeditada pel fet que l'acció sigui percebuda com a neutral i no com a una eina al servei de certs interessos poc clars i molt particulars (EAP, 1998). A voltes no hi ha dubte que la participació no ha estat controlada per certes elits, atès que els resultats poden contradir les posicions defensades per la institució impulsora malgrat que s'assumeixi la proposta aportada per la ciutadania. Altres vegades, no obstant això, pot haver-hi molts interrogants.

Per tant, la participació fonamentada en la democràcia (Apple i Beane, 1997) ha de ser un instrument sensible a les necessitats i a les demandes socials i educatives, capaç de fer conscients els interessos legítims de tothom en l'empresa conjunta de l'educació i en el context d'una ciutat considerada com a un espai de formació permanent, de síntesi cultural i de creació de pensament. És, doncs, eix vertebrador de la democratització de la societat i imprescindible en la formació d'una ciutadania responsable, competent cívicament i compromesa que, a més, pot afavorir el seu apoderament incidint en capacitats per al diàleg, el pensament crític, la presa de decisions, etc.

Articular la ciutat com una estructura de participació democràtica és aprofundir en la idea que l'educació per a la democràcia és viure la democrà-



cia. Suposa avançar cap a un compromís social, compartint valors comuns per a millorar i transformar la ciutat i una acció educativa realment al servei de la comunitat des de la participació, tal com evidencien les aportacions d'Agud (2014) sobre la participació infantil en l'educació. Es tracta de possibilitar viure experiències bàsiques per al desenvolupament col·lectiu (opinar, reflexionar, cooperar, etc.) i el creixement personal, l'intercanvi de coneixement, l'acceptació de l'altre, l'augment de maduresa i la millora de funcionament (Alcalde, 2005).

Potenciar l'acció educativa és, des de la participació, una responsabilitat de la ciutat que hauria d'estar reflectida en actuacions concretes si es pretén la millora personal i col·lectiva (Muñoz, 2012 i 2009). El veïnatge de la ciutat afavoreix el disseny i l'adaptació dels serveis educatius públics i la resposta a les necessitats educatives específiques de cada context, fins i tot quan es disposa d'un marc competencial molt limitat i un escàs finançament (Velázquez, 2008). Per això, se suscita obrir espais de transversalitat educativa i enrobustir les relacions entre ciutat i educació per mitjà de la participació (Subirats, 2002).

L'acció educativa es focalitza així en la participació al voltant dels valors sobre la concepció de ciutadania (llibertat, igualtat i fraternitat) i la seva avaluació, el reconeixement a l'altre, la promoció de l'autonomia, la proactivitat, les emocions i el futur com a projecte col·lectiu en i per a la pràctica (Rebollo, 2008). D'aquesta manera es poden portar a terme accions conjuntes com l'organització de jornades de formació, seminaris, taules de debat, etc. entre ciutadania i professionals de l'educació, l'edició de publicacions educatives de difusió general o la dedicació d'un espai de l'horari dels professionals de l'educació per a la participació juntament amb la ciutadania per a obrar temes educatius, entre altres.

La ciutat pot millorar mitjançant l'educació (Muñoz, 2012), considerant la participació de la comunitat com a un important articulador de la diversitat, el desenvolupament com a un projecte integral de persones i col·lectius socials i la necessitat d'aprofundir en la democràcia. De fet, d'acord amb Blanco, Fleury i Subirats (2012), la participació és fonamental per a la transformació de la ciutat i resulta pilar bàsic per al desenvolupament de l'acció educativa que promou vers la justícia social. Així, el diàleg establert entre la ciutat i



l'educació esdevé fructífer quan és bidireccional i pren forma com a responsabilitat imprescindible en la definició de la seva orientació, els àmbits vitals i pròxims on passa la vida, la generació i resolució de conflictes, la projecció d'expectatives i esperances, etc. (Peiró, 2009).

Progressar en aquest camí ens porta a caminar cap a una ciutat que aprèn i que, en coherència, dinamitza la participació considerant essencial el treball cooperatiu en educació. La tendència vers el treball en xarxa pot bastir noves formes de relació i d'implicació de la ciutadania en les decisions comunitàries sobre la complexitat d'assumptes públics com ara l'educació (Brugué, 2004). De fet, el treball en xarxa emergeix com a una interessant forma de col·laboració que connecta la participació, la ciutat i l'educació. Pot ser un adequat mecanisme per a la millora, atès que tracta de passar d'una estructura central que contempla el territori com a un continu a una estructura multilateral que el considera discontinu i amb elements nodals interconnectats entre si per a cercar la concertació.

Les dinàmiques de treball en xarxa que pot impulsar la ciutat per a afavorir la participació en l'acció educativa, mitjançant processos de coneixement i reconeixement en espais compartits, poden ser diverses (JPEC, 2009): *a)* desenvolupar polítiques públiques contemplant la xarxa civil formada per entitats i associacions en un escenari de coresponsabilitat i de lideratge compartit; *b)* assegurar la transversalitat i la coordinació interinstitucional per a garantir l'eficàcia i l'eficiència de les intervencions socials i educatives; *c)* definir un projecte comú per a créixer juntes i disposar d'espais per a fer-ho; *d)* vetllar per la participació de les nouvingudes en la xarxa de la ciutat com a fórmula per a l'apoderament a fi d'incidir en la realitat quotidiana; i *e)* portar a terme un profund procés de sensibilització ciutadana que afecti les diverses activitats i plans que es desenvolupen a la ciutat des de diferents àmbits.

La ciutat, amb propostes educatives necessàries i d'interès i objectius al servei de les persones, pot comportar-se com a motor de canvi i transformació. Com a exemple, en el context internacional, diferents països reconeixen i practiquen decididament la participació de la ciutat en l'acció educativa. És el cas de Finlàndia i Islàndia, on la ciutat s'ocupa de proveir, organitzar i gestionar l'educació per a complir amb les metes fixades pels governs nacionals tot contribuint a la millora de la qualitat dels sistemes educatius (Comas, Abellán



i Plandiura; 2014; Gripenberg i Lizarte, 2012). També hi ha d'altres països de l'OCDE en què la participació de la ciutat en educació és rellevant: Dinamarca, Noruega, Suècia, Polònia, Hongria, Regne Unit o Corea (Pedró, 2008).

En qualsevol cas, la concreció de l'acció educativa de la ciutat sempre hauria de reparar en tot l'essencial per a la participació (Santos, 1997): procurar suficient informació i transparència, possibilitar la consulta prèvia, negociar posicionaments, prendre en consideració i analitzar totes les propostes, no crear bàndols, avaluar resultats i processos, delimitar acords i posar-los en pràctica i prioritzar els interessos col·lectius. Nogensmenys caldria prestar atenció a condicionants d'ordre tècnic, les dinàmiques de grup i les tècniques de resolució de conflictes que puguin ajudar a la ciutat en l'òptim disseny i la implementació de les actuacions. Posar fil a l'agulla en aquest terreny també transita per la negociació de les mateixes regles de joc i l'èxit de determinades actituds participatives resideix en què tothom sigui escoltat, una actitud d'aprenentatge, transparència i flexibilitat (Millaleo y Valdés, 2003).

En el fons es busca que la ciutadania pugui revisar i compartir la seva visió sobre la realitat educativa, més que no pas estar implicada només en un treball administratiu i burocràtic derivat d'un procés de racionalització. Es tracta d'una ocurrència per al debat socioeducatiu, el foment del protagonisme de la ciutat en l'educació i la multiplicació de complicitats, sinergies i compromisos. Tot plegat sense eludir els mateixos contextos de referència i el panorama, que en el futur, els entorns es caracteritzaran per tenir i projectar una personalitat pròpia, singular i diferenciada de les altres. Per això, la promoció d'una millor relació entre participació, ciutat i educació, amb la complicitat de les institucions, les entitats, les associacions i els agents socioeducatius del territori, és més que necessària per a l'èxit dels esforços que s'hi poden esmerçar en la construcció d'aquesta il·lusió de millorar la societat millorant l'educació.

4. Els consells d'infants i d'adolescència

Els consells d'infants i d'adolescència són òrgans de participació educativa a la ciutat, en els quals infants i adolescents s'impliquen activament,



reflexionen, dialoguen, emeten propostes i concreten accions sobre aspectes quotidians i orientats a la transformació de l'entorn. Possibiliten l'experimentació i l'assumpció de responsabilitat social que tenen en diferents àmbits de les seves vides.

Donen veu a infants i adolescents en l'exercici del seu dret a participar en afers de la vida pública, d'acord amb la Convenció dels Drets dels Infants de 1989 (Nacions Unides), la qual ja reconeixia que «els Estats membres han d'assegurar a l'infant la capacitat de formar un judici propi i el dret a manifestar la seva opinió en totes les qüestions que l'afecten considerant la seva edat i maduresa». Reconeixen així que infants i adolescents, com a ciutadania, han d'adquirir protagonisme en la definició, planificació i gestió de la ciutat, esdevenint subjectes de drets i oportunitats, tal com recull la llei dels drets i oportunitats de la infància i l'adolescència (LDOIA, 2010) catalana i que justifica la necessitat i conveniència de promoure polítiques públiques de participació en les ciutats per a aquests col·lectius.

Aquesta mateixa norma concretà la participació en dos àmbits a escala de ciutat: l'espai urbà i les zones i equipaments educatius. En el primer, s'assenyalava la rellevància de contemplar les necessitats d'infants i adolescents en la concepció dels espais urbans a través de consells territorials de participació (article 55.5). En el segon, es remarcava fer ús d'aquests consells per a preguntar a infants i adolescents sobre el disseny i la planificació de les zones i equipaments educatius.

Són òrgans estables i amb voluntat de continuïtat que promouen l'exercici de ciutadania entre infants i adolescents i la seva implicació a la ciutat en què viuen. S'emmarquen en la lògica d'una ciutat que genera dinàmica educadora amb la ciutadania per a dissenyar un projecte social (Novella, 2005). La participació que promouen és real i democràtica, però també transversal, directa i diversa. En el fons són una eina per a la formació de ciutadania i uns espais afavoridors de la implicació d'infants i adolescents en les decisions públiques. D'acord amb Novella (2014:11) són expressió de participació infantil i, per tant, «una experiència personal i col·lectiva que permet la implicació en projectes socials que afavoreixen el desenvolupament psicoeducatiu, la construcció de valors i l'exercici de la ciutadania activa mitjançant la deliberació i



l'acció compromesa en aquells temes que els preocupen i senten com a propis de les seves responsabilitats ciutadanes».

Les seves funcions solen ser (Decret 200/2013): representar els interessos i punts de vista d'infants i adolescents; proposar als organismes competents qüestions que afecten la millora de les condicions de vida d'infants i adolescents; afavorir una visió positiva d'aquests col·lectius i sensibilitzar vers els seus drets de ciutadania; rebre, dinamitzar i generar opinions i propostes d'infants i adolescents; impulsar, executar i avaluar projectes d'interès comú; opinar sobre plans, programes i projectes que afecten infants i adolescents; proposar actuacions que facin visible les aportacions d'infants i adolescents a la ciutat; i fomentar l'aprenentatge mutu en els agents que hi participen del procés.

Els principis rectors en què s'inspiren queden connectats a (Decret 200/2013): respecte a la diversitat i la capacitat d'expressió, obertura i voluntarietat, coneixement d'espais de participació i funcions, realitat i significació vinculada a la presa de decisions i l'execució d'acords, pràctica de la representativitat, exercici de la participació en diferents graus, promoció de l'autonomia o consciència de responsabilitat, entre altres. La seva composició i tasques queden establertes mitjançant el reglament propi de cada ciutat. Així, poden haver-hi ciutats on només participa alumnat de cicles superiors de primària, altres amb tot l'alumnat de l'etapa, altres amb òrgans específics per a adolescents, etc.

L'anàlisi de reglaments de diverses ciutats catalanes constata que la majoria s'adrecen a infants i adolescents de 8 a 17 anys, però en la pràctica es focalitzen en l'alumnat de cinquè i de sisè de primària. Segons la ciutat, la participació representativa recau en un o dos infants per escola o aula. Aquests consellers i conselleres són escollits democràticament per cada centre educatiu. No obstant això, es poden triar per sorteig (Barberà, 2014) o a partir d'altres entitats, com per exemple l'escola municipal de música. Els consellers i les conselleres designats pels seus iguals tenen l'encàrrec de recollir les demandes i propostes del seu centre educatiu i debatre-les al ple del consell o en les comissions de treball que puguin haver-hi. La durada al càrrec acostuma a ser de dos anys, malgrat que per a garantir el dinamisme els consells es poden renovar anualment.



A tall d'exemple, en el cas de Rubí el funcionament del consell és per encàrrec del mateix ajuntament (Agud, 2014), per la qual cosa té una funció consultiva important tot i que també exerceix una funció propositiva quan els participants autònomament inicien processos participatius dins els seus centres educatius i amb altres per a recollir demandes que adreçaran a l'ajuntament. Tanmateix, aporten la seva opinió sobre determinats projectes municipals, fan consultes, eleven queixes, intervenen en estudis, col·laboren en accions solidàries (Montes, 2010). D'altra banda, rendeixen comptes dels acords i les propostes d'actuació que es determinen al consell de la ciutat. No obstant això, la tercera Trobada estatal de consells de participació infantil i adolescent encara continuava reclamant que adults i governs havien d'escoltar millor a infants i adolescents perquè tenen dret a expressar la seva opinió i que aquesta es prengui en consideració (Manifiesto de Guadalajara, 2014).

En el consell de la ciutat, a més d'infants i adolescents, habitualment hi participa l'alcalde o l'alcaldesa presidint l'òrgan, un regidor o regidora en qualitat de vicepresidència i un tècnic o tècnica municipal d'educació que exerceix la secretaria. Les propostes i demandes que els infants i adolescents representants traslladen al plenari (o a les seves comissions de treball, si escau) queden recollides pels càrrecs electes de l'ajuntament que han de donar resposta escrita a les mateixes (El Prat, 2015; Mataró, 2014; Sant Joan de Vilatorrada, 2009; Badalona, 2004). Algunes ciutats delimiten el nombre de propostes que l'ajuntament assumirà executar; per exemple, una en el cas de Reus (2005).

Precisament, el sentit de la participació dels ajuntaments en els consells és donar compliment als acords de consellers i conselleres en relació a les propostes de transformació que han determinat per a la ciutat. Les trobades en els consells acostumen a ser dues vegades a l'any i de manera ordinària, fet que no obsta que es puguin celebrar altres sessions extraordinàries. Allà es posen en marxa diferents dinàmiques (pluja d'idees, reagrupaments en petits grups i gran grup, votacions anònimes, etc.) amb l'objectiu de què tothom intervingui (Agud, 2014).

Amb tot, els consells són un instrument valuós perquè infants i adolescents prenguin la paraula i, per això, convé crear situacions propícies per a la reflexió i el diàleg com a vies per al creixement personal i la millora de la ciutat. La participació aquí demana de compromís polític en una concepció



que, d'acord amb Novella (2005), proposa deixar de protegir a infants i adolescents i passar a dotar-los d'eines amb les quals puguin fer coses, desenvolupar habilitats i competències i esdevenir ciutadans i ciutadanes autònomes perquè s'aprèn a participar participant.

Per mitjà dels consells es promou que infants i adolescents reflexionin críticament sobre un context divers davant de companys i companyes diferents, facin una avaluació respectuosa de les situacions que els preocupen, prenguin consciència per afers polítics i socials del seu entorn proper, expressin la seva opinió justificadament i demandin explicacions i raonaments de fets i actuacions que no consideren justes o igualitàries. (Agud, 2014; Fernández, 2005; Novella, 2005). Els consells esdevenen així en espais educatius que possibiliten a infants i adolescents desenvolupar el seu pensament crític, prendre consciència social i col·lectiva de la realitat del seu context i aprendre democràcia mitjançant la lliure expressió de les seves idees, el diàleg i el consens (Manrique, 2009; Cobo, Franco i Revilla, 2004).

D'aquesta manera, i amb Harts (1997), la capacitat participativa d'infants i adolescents es va desenvolupant en la mesura que aquests disposen d'oportunitats i espais per a poder intervenir en projectes reals de la ciutat. Una capacitat que es concreta en formes i ritmes diversos segons l'infant i l'adolescent, els seus processos de maduració i les oportunitats que troben per a experimentar-los. L'aprenentatge de la participació en infants i adolescents es va formulant a través de l'experiència i els coneixements implicats en la seva posada en pràctica dins d'actuacions com els Consells en aquest cas concret. S'afavoreix doncs la participació però també la construcció de la representació d'infants i adolescents com a ciutadania activa amb drets i estris per a la implicació en projectes de ciutat.

Infant i adolescent esdevenen actors protagonistes de la seva pròpia vida i el seu entorn en tant que incideixen en la presa de decisions per a transformar la ciutat, el context i les seves relacions. Adquireixen un compromís amb si mateixos i amb la ciutat, des de la responsabilitat individual i col·lectiva en favor de la cohesió i la convivència. Per la seva banda, l'ajuntament compromet a la ciutat i explora les seves potencialitats educatives en la direcció d'una ciutat educadora (Barcelona, 2004) i de la infància (Tonucci, 2015 a i 2015 b).



La incorporació d'infants i adolescents en la construcció de les ciutats aporta visions i maneres de concebre l'entorn que subministren una mirada única. I la promoció de projectes de participació educativa infantil i adolescent pels ajuntaments com ara els Consells, pot ajudar a garantir que aquesta sigui efectiva perquè «apropen a aquest col·lectiu a la pràctica democràtica i al coneixement de l'organització política i social, posant en evidència la rellevància d'aquests com a una part important de la ciutadania» (Fernández, 2005:2).

Referències

- AGUD, I.** (2014): *Participación infantil y educación. Escuela, tiempo libre y Consejos Infantiles*, Universidad de Barcelona (tesis doctoral), Barcelona.
- AICE** (2006): *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*. Disponible en: www.edcities.org
- APPLE, M. W. i BEANE, J. A.** (1997): *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid.
- BADALONA** (2004): *Consell dels Infants*, Ajuntament de Badalona. Disponible en: <http://goo.gl/Z2YhDr>
- BARBERÀ** (2014): *Consell Municipal d'Infants*, Ajuntament de Barberà. Disponible en: <http://goo.gl/mKZGRv>
- BARCELONA** (2004): *Projecte Educatiu de Ciutat*, Ajuntament de Barcelona. Disponible en: <http://goo.gl/JdAeH9>
- BLANCO, I; FLEURY, S. i SUBIRATS, J.** (2012): «Nuevas miradas sobre viejos problemas. Periferias y transformación social», *Gestión y Política Pública*, Vol. Temático, 3-40.
- BOSCH, C.; BATLLE, R.** (2006): «Proyectos para mejorar la ciudadanía», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357, 64-68.
- BRUGUÉ, Q.** (2004): «Modernitzar l'administració pública des de l'esquerra», *Quaderns el pensament i l'acció*, n° 10, 4-28.
- CARNEIRO, R.** (1999 a): «Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía», *Actes del Congrés Barcelona pel Coneixement i la Convivència*, Barcelona (document policopiat).
- (1999 b): «Educación para el siglo XXI. Hacia un nuevo contrato social de ciudad», *Educació i Canvi Social: Cicle de conferències realitzades en el marc del Projecte Educatiu de Sabadell*, Ajuntament de Sabadell, Sabadell.



- CARNICERO, P.** (2001): *Gobierno, participación y control de los centros educativos*, Universitat de Barcelona, Barcelona (document policopiat).
- CIVÍS, M.** (2005): *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa*, Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- COBO, I.; FRANCO, P. I REVILLA, F.** (2004): *Participación social de la infancia: algunas experiencias en la Comunidad de Madrid*, Instituto Madrileño del Menor y la Familia, Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Madrid.
- COMAS, M.; ABELLÁN, C. I PLANDIURA, R.** (2014): *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- DECRET 200/2013.** (2013): *Dels consells de participació territorial i nacional dels infants i els adolescents de Catalunya*, DOGCE núm. 6508.
- EAP** (1998): *Consells ciutadans a Montornès: la plaça Pau Picasso*, Equip d'Anàlisi Política (informe no publicat).
- EL PRAT.** (2015): *Consell dels Infants*, Ajuntament de El Prat de Llobregat. Disponible en: <http://goo.gl/KnZVBA>
- FERNÁNDEZ, J.** (1997): «La participación en la comunidad educativa», *Escuela Española*, núm. 3315 (405), 17-19.
- (2005): *Els infants com a ciutadans. Anàlisi de la participació dels infants en la vida social i de la confrontació que aquesta participació planteja en el món dels adults*, Universitat de Barcelona, Barcelona (Tesi doctoral).
- FNMC** (2004): «Información y participación ciudadana», *Asamblea General Extraordinaria XXV Aniversario de Ayuntamientos Democráticos*, Federación Navarra de Municipios y Concejos, Navarra.
- FONT, J.; BLANCO, I.; GOMÀ, R. I JARQUE, M.** (2000): «Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica», *XIV Concurso de Ensayos del CLAD: Administración pública y ciudadanía*, Clad.org, Caracas.
- GAIRÍN, J.** (2000): «La colaboración entre centros educativos», en Gairín, J. y Darder, P. (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos*, Praxis, Barcelona.
- (2003): «La gestió dels serveis educatius locals», *Fórum Local d'Educació*, Sant Cugat del Vallès (document policopiat).
- (2005): «La participación de los municipios en educación», *Temáticos Escuela*, nº 15, 113-151.



- GIDDENS, A.** (1999): *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*, Edicions 62, Barcelona.
- GRIPENBERG, M. i LIZARTE, E. J.** (2012): «El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA», *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 14-24.
- HARTS, R.** (1997): *Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, Earthscan Pub. Ltd., Londres.
- HERAS, P.** (Coord.). (2008): *La acción política desde la comunidad*, Graó, Barcelona.
- JIMÉNEZ, M. i MÚJICA, P.** (2003): *Participación ciudadana y cohesión grupal*, Corporación Participa, Santiago.
- JPEC** (2009): *Declaració de les 1x Jornades del Projecte Educatiu de Ciutat*, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- LDOIA** (2010): *Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència*, DOGC núm. 5641.
- LUNA, M.** (2013): *Participación ciudadana, políticas públicas y educación en América Latina y Ecuador*, OEI, Quito.
- MANIFIESTO DE GUADALAJARA** (2014): *Memoria Tercer Encuentro Estatal de Consejos de Participación Infantil y Adolescente*, www.consejosinfancia.es, Guadalajara.
- MANRIQUE, E.** (2009): «Consells d'infants, plenaris i audiències públiques», *Infants i Adolescents*, 11, 8-15.
- MATARÓ** (2014): *El Consell d'Infants*, Ajuntament de Mataró. Disponible en: <http://goo.gl/e8idWv>
- MILLALEO, S. i VALDÉS, M.** (2003): *El concepto de participación en el programa orígenes. Desarrollo integral de comunidades indígenas*, mapuche.cl, Chile.
- MONTES, R.** (2010): «El consejo municipal de la infancia y la adolescencia del Ayuntamiento de Laviana: una fórmula para la participación infantil y adolescente», *Participación Educativa*, 14, 180-184.
- MORIN, E.** (2001): *Tenir el cap clar*, La Campana, Barcelona.
- MUÑOZ, J. L.** (2009): *La participación de los municipios en la educación*, Ed. Popular, Madrid.
- (2012): *Ayuntamientos y desarrollo educativo*, Ed. Popular, Madrid.
- NACIONES UNIDAS** (1989): *Convenció sobre els drets de l'infant*, UNICEF.



- NOVELLA, A. M. (2005): *La participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*, Universitat de Barcelona, Barcelona (tesi doctoral).
- (2014): *L'arquitectura de la participació infantil, construïda amb i des dels infants*, FEDAIA, Barcelona.
- PATERMAN, C. (1978): *Participation and democratic society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PEC (2009): *Declaración de las IX Jornadas del Proyecto Educativo de Ciudad. Educación, interculturalidad y cohesión social*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- PEDRÓ, F. (2008): *Descentralització i municipalització de l'educació als països de l'OCDE*, Diputació de Barcelona, Barcelona.
- PEIRÓ, J. (2009): *El ocio educativo en la ciudad. Educación y ocio*, Ayuntamiento de Zaragoza, Zaragoza.
- PERALES, F. I ESCOBEDO, M^a. (2016): «La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18 (1), pp. 69-81.
- PINDADO, F. (1999): *La participació ciutadana a la vida de les ciutats*, Edicions del Serbal, Barcelona.
- REBOLLO, O. (2008): «Ciudadania, participació i escola», *I Jornades Tècniques del Consell de Coordinació Pedagògica*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- REUS. (2005): *Consell d'Infants Ciutadans*, Ajuntament de Reus. Disponible en: <http://goo.gl/gXgOMP>
- RUBIO, J. (1998): «Democracia participativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 12-18.
- SAN FABIÁN, J. L. (1994): «Participar más y mejor», *Cuadernos de Pedagogía*, n° 224, 70-71.
- SANT JOAN DE VILATORRADA. (2009): *Consell d'Infants*, Ajuntament de Sant Joan de Vilatorrada. Disponible en: <http://goo.gl/WV56eN>
- SANTOS, M. A. (1997): *El crisol de la participación*, Escuela Española, Madrid.
- SERRANO, J. (2008): *Contra la democracia participativa: los tramposos atajos hacia la participación*, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, Barcelona.
- SUBIRATS, J. (Coord.). (2004): «Quina educació per a quines ciutats?», *Congrés de Ciutats Educadores*, Diputació de Barcelona, Gènova.
- SUBIRATS, J. (Coord.). (2002): *Gobierno local y educación*, Ariel, Barcelona.
- TONUCCI, F. (2015 a): *La ciudad de los niños*, Graó, Barcelona.



- (2015 b): «A proposito di emancipare: Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città». *Kultur, Revista Interdisciplinària sobre la Cultura de la Ciutat*, Vol. 2, núm. 3, 77-94.
- TRILLA, J.** (1999). «La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 278, 44-48.
- (s/f): «De la escuela-ciudad a la ciudad educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, CD-Rom 25 años.
- VELÁZQUEZ, J. M^a.** (Dtor.). (2008): *Guía del concejal de educación*, FEMP – Ministerio de Educación, Madrid.
- VILLASANTE, T.** (1998): *Participación e integración social*. Disponible en: <http://goo.gl/SjgpiJ>

extramurs



**¿UN ENTORNO QUE DISCAPACITA?
PRINCIPALES BARRERAS DE TRANSPORTE
E INFRAESTRUCTURA IDENTIFICADAS
EN LA HISTORIA DE VIDA DE RAFA**

*An environment that disempowers? The main infrastructure
and transport barriers identified in Rafa's life story*

Almudena Cotán Fernández
Universidad Internacional Isabel I de Castilla

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados parciales de una tesis doctoral en la que se pretendía analizar los facilitadores y obstáculos que los estudiantes con discapacidad se encontraban durante su trayectoria en las instituciones de enseñanza superior. A partir del método biográfico-narrativo se pretendía dar a conocer el punto de vista de los estudiantes con discapacidad, identificando y explicando las barreras y ayudas que estos jóvenes vivenciaban en su formación universitaria. Para la recogida de información se ha hecho uso de diversos instrumentos como son entrevistas o fotografías. En concreto, los resultados de este trabajo se centran en identificar las barreras arquitectónicas y de infraestructura urbanística que un participante de esta investigación identificaba en su acceso y recorrido hacia la Universidad. Entre las principales conclusiones obtenidas podemos destacar cómo la presencia de un vehículo propio para el desplazamiento es imprescindible, y denunciar la ausencia de accesibilidad de algunas aceras, así como la mala combinación y adaptación de los transportes públicos.

PALABRAS CLAVE: discapacidad, modelo social de discapacidad, diseño universal, discapacidad física, accesibilidad.



RESUM: En aquest article es presenten els resultats parcials d'una tesi doctoral, en la qual es pretenia analitzar els facilitadors i obstacles que els estudiants amb discapacitat es trobaven durant la seua trajectòria en les institucions d'ensenyament superior. A partir del mètode biogrficonarratiu es pretenia donar a conèixer el punt de vista dels estudiants amb discapacitat, identificar i explicar les barreres i ajudes que aquests joves vivenciaven en la seua formació universitària. Per a la recollida d'informació s'ha fet ús de diversos instruments com són entrevistes o fotografies. En concret, els resultats d'aquest treball se centren a identificar les barreres arquitectòniques i d'infraestructura urbana que un participant d'aquesta investigació identificava en el seu accés i recorregut cap a la Universitat. Entre les principals conclusions obtingudes podem destacar com la presència d'un vehicle propi per al desplaçament és imprescindible, l'absència d'accessibilitat d'algunes voreres, així com la mala combinació i adaptació dels transports públics.

PARAULES CLAU: discapacitat, model social de discapacitat, disseny universal, discapacitat física, accessibilitat.

ABSTRACT: This article presents part of the results of a PhD thesis that analyses the facilitators and barriers facing students with disabilities during the time they spend at higher education institutions. The biographical-narrative method is used to bring to light the perspective of students with disabilities, by identifying and explaining the barriers they come up against and the help available to them during their university education. A range of tools was used to gather information for the study, including interviews and photographs. The results of this study specifically identify the architectural and urban infrastructure barriers that one participant in the research identified when entering and moving around the university. Some of the main conclusions drawn from the study were that owning one's own vehicle is essential for moving around, some pavements have no access, and that public transport connections and accessibility are poor.

KEYWORDS: disability, social model of disability, universal design, physical disability, accessibility.



Introducción

Actualmente en España residen casi tres millones de personas con discapacidad con un grado igual o superior al 33%, lo que equivale a un 6,4% de la población española. De las cuales, el 34% según datos del Imsero (2014), presentan discapacidad física. Además, se cuenta con un alto porcentaje de número de personas dependientes. La cifra ascendería a casi cuatro millones de personas en España que sufren obstáculos y barreras en sus vidas personales de forma constante y asidua.

Trabajos como los de Herrera, Peláez, Ramos, Sánchez, y Burgos (2013) constatan esta realidad, y ponen de manifiesto la falta de aplicación de diseños espaciales para las personas con discapacidad (como es el caso de rampas, plazas de aparcamiento o espacios amplios para poder desplazarse). Estos datos nos llevan a pensar en las premisas del diseño universal (1997) como principal herramienta para conseguir la inclusión social y de acceso de las personas con discapacidad, así como en la supresión de barreras arquitectónicas y urbanísticas.

Bajo este contexto, cobra importancia el modelo social de la discapacidad en su lucha contra las barreras sociales, ambientales, estructurales y actitudinales (Allan, 2010; Barnes & Mercer, 2002; Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999; Gabel, 2010; Morris, 1991; Oliver, 1990; Oliver & Barnes, 2010; Priestley, 1998; Shakespeare, 2006; Thomas, 2007) que hacen que la discapacidad sea aún más visible.

Autores como Connor, Gabel, Gallagher, y Morton (2008), reconocen que los pilares fundamentales que dan origen al modelo social podemos hallarlos en la necesidad de contextualizar la discapacidad dentro del ámbito político y social; privilegiar los intereses, agendas y voces de las personas con discapacidad; promover la justicia social, siendo ésta equitativa e incluyente; acceso completo y las mismas oportunidades sociales y educativas para las personas con discapacidad, así como asumir y rechazar los modelos de déficit de discapacidad. Actualmente nos encontramos con trabajos como los de Castellana y Salas (2005, 2006), Luque, Rodríguez, y Romero (2005) o Polo y López (2005) quienes reflejan una realidad diferente en las instituciones de educación superior, así como el contexto que rodea a las mismas. En con-



creto, Polo y López (2005) analizaron, detectaron y denunciaron las barreras arquitectónicas con las que los estudiantes de la Universidad de Granada se enfrentaron en su trayectoria académica, destacando tres tipos: urbanísticas, de edificación y de transporte.

Desde este nuevo modelo, el objeto principal del análisis no se centra en el individuo, sino en la sociedad como entorno que discapacita a la persona, y que genera o consolida la exclusión (Allan, 2010; Díaz Velázquez, 2009; Gabel, 2010; Jiménez Lara, 2007; Oliver & Barnes, 2010), por lo que, sin negar la existencia de una base biológica, el modelo social considera que lo importante son las características que posee el entorno o el contexto que es lo que genera la discapacidad de la persona y no el modo de funcionamiento de la misma. Según Oliver (1998, p. 47) «el problema de la discapacidad atañe a la sociedad, no a los individuos, y las investigaciones deberían ocuparse en identificar de qué forma la sociedad incapacita a las personas, más que de los efectos sobre los individuos».

Bajo nuestra perspectiva la discapacidad no es un «problema privado» de la persona, sino todo lo contrario, es un «problema social». El objetivo principal de este modelo no es otro que integrar a las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, haciendo de esta manera que las personas tengan una «vida independiente», el control de la misma y la emancipación (Andreassi, 2015). Por ello, las barreras arquitectónicas que rodean a nuestro entorno como es el caso de aceras, bordillos, escalones, socavones, etc., complican y, en ocasiones, imposibilitan, que este colectivo pueda tener una experiencia y vivencia normal en la sociedad, participando de forma plena e íntegra en todos los espacios que esta ofrece. Buenos ejemplos de ello podemos encontrarlos en trabajos de investigación como los de Buffart Westendorp, Stam, y Roebroek (2009), Levasseur, Desrosiers y Tribble (2008), Moriña y Morgado (2016), Petursdottir, Arnadottir y Halldorsdottir (2010), Rimmer, Rubin, y Braddock (2000) O Serrano *et al.* (2013), donde destacan como principales barreras ambientales y de participación la ausencia de infraestructura adaptada, como puede ser el caso de escaleras, bancos o rampas, así como la dificultad para acceder a determinados espacios y contextos.

Por lo que podemos concebir, de acuerdo con este planteamiento, que las causas que producen la discapacidad son sociales, donde las soluciones no



deben dirigirse a la persona de manera individual, sino a la sociedad (Balza, 2011; Barnes, 1996; Gabel, 2010; Jiménez & Huete, 2010; Moscoso, 2011; Palacios, 2008; Seoane, 2011; Toboso & Guzmán, 2010). Por lo que nos encontramos ante un modelo más propio de la CIDDM-2, donde el proceso rehabilitador y normalizador ha de dirigirse hacia factores sociales más que a factores individuales y biológicos como propugnaba la CIDDM-1, realizando una crítica hacia el modelo médico donde se comprende a la discapacidad como anomalía o desviación de una norma cuantitativa (Allan, 2010; Balza, 2011; Shakespeare, 2006; Toboso & Guzmán, 2010) e interpreta a la discapacidad como un fenómeno resultante de las estructuras opresoras de un contexto social poco atento a las necesidades que las personas con discapacidad puedan presentar y/o tener, centrándose el objetivo de este modelo en rescatar las capacidades de las personas más que en remarcarlas y estigmatizarlas (Balza, 2011; Ferreira, 2008, 2010; Jiménez & Huete, 2010; Palacios, 2008; Pisonero, 2007).

Podemos indicar que el modelo social se concibe bajo una perspectiva sociopolítica, desde donde se denuncia que son las prácticas, actitudes y políticas del contexto social las que generan las barreras y/o las ayudas que obstaculizan o favorecen el acceso y participación de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos (social, económico, formativo, etc.).

Por lo tanto, el modelo social da prioridad a la identificación del individuo y critica la teoría individualista que se promulga desde el modelo tradicional (deficiencias individuales), pretendiendo crear y, por supuesto, mantener, un mundo social en el que todas las personas convivan en inclusión y sin riesgos de exclusión en sus actividades diarias y cotidianas.

Metodología

Los resultados presentados en este artículo corresponden a una tesis doctoral vinculada a un proyecto de I+D+i, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (eliminado título para una revisión anónima). Esta tesis doctoral estudiaba los obstáculos, facilitadores y propuestas de mejora



desde la perspectiva de tres estudiantes con discapacidad en sus trayectorias de formación en la Universidad.

En concreto, en este trabajo nos centraremos en identificar las barreras arquitectónicas y de infraestructura urbanística que un participante de esta investigación, con la enfermedad de Duchenne, identificaba en su acceso y recorrido hacia la Universidad.

La metodología de investigación seleccionada fue la biográfico-narrativa, puesto que consideramos que este tipo de metodología da voz al alumnado y permite que esta sea escuchada.

Recogida de datos

La fase de recogida de información tuvo lugar durante cuatro años (desde 2011 hasta 2015) donde, para elaborar la historia de vida, se emplearon diversas técnicas e instrumentos de datos: entrevistas biográficas, entrevistas focalizadas, entrevistas semiestructuradas, fotografías, autoinformes, líneas de vida, diario de campo de la investigadora, notas de campo de la investigadora, observaciones, correos electrónicos y llamadas telefónicas así como la técnica «Un día en la vida de...».

En concreto, los resultados presentados en este artículo se obtuvieron a través de tres instrumentos específicos:

- *Entrevistas biográficas o en profundidad*: estas entrevistas, se caracterizan por ser no estructuradas y permiten profundizar de una forma detallada en las historias de vida de la trayectoria universitaria de los estudiantes con discapacidad.
- *Entrevistas focalizadas*: entrevistas que giran en torno a un aspecto muy concreto de la trayectoria universitaria de los participantes en esta investigación. Esta técnica sirve para recoger incidentes críticos de la vida universitaria de los participantes en el estudio.
- *Fotografías*: esta técnica, tal y como escribió Aldridge (2007) aporta gran detalle sobre la escena narrada. Con este fin se le facilitará a cada participante de la investigación una cámara de fotos, en caso de



no tenerla, para que desde su perspectiva fotografíe aquellas imágenes de la institución y aulas que cree que más influyen en su vida, ya sea de una manera positiva o negativa. Una vez obtenidas las fotos se pasa a comentar y a buscar explicaciones acerca del significado que esas fotos tienen para los jóvenes.

Participantes

En esta investigación, para la selección de los participantes de nuestro estudio, en concreto de la historia de vida que presentamos, nos hemos basado en el procedimiento establecido por Goetz y LeCompte (1988), denominado «selección basada en criterios», donde la selección se encuentra determinada previamente por unos criterios establecidos por la investigadora. En este sentido, y siguiendo a Moriña (2003), Patton (1987) y Pujadas (1992, 2002), hemos realizado un muestreo selectivo atendiendo a unos rasgos, criterios y características relevantes. En concreto, hemos tenido en cuenta siete criterios: estudiante con discapacidad, accesibilidad, participación, disponibilidad para participar, relevancia, voluntariedad, e interés o necesidad.

La información mostrada en esta investigación siempre ha garantizado el anonimato y la protección de los datos de los participantes, quienes han sido informados de los objetivos y fines que perseguía la investigación y han dado su consentimiento.

Nuestro participante, Rafa, en el momento de la recogida de datos tenía 20 años, con una discapacidad física (distrofia muscular de Duchenne). Estudia el grado en Periodismo y, aunque actualmente se encuentra en último curso, en el momento de la obtención de datos se encontraba en segundo curso de carrera con una estancia en la Universidad de cuatro años.



Análisis de los datos

El análisis de los datos de la tesis doctoral se abordó desde una doble perspectiva. Por un lado, desde un análisis estructural y, por otro, desde un análisis narrativo (Goodley, Lawthom, Clough, y Moore, 2004). En este artículo únicamente abordaremos este último por ser la forma en la que presentamos los datos.

En este tipo de análisis hemos construido las historias de vida del participante, abarcando temas sobre lo que se habla y el cómo se habla, quién, cuándo y por qué. En el proceso de elaboración de la historia de vida nos hemos basado en un diseño multivocal polifónico (Pujadas, 1992; 2002; Mallimaci & Giménez, 2006) donde optamos por un relato en el que se cruzaron las voces de diferentes informantes.

Siguiendo en todo momento un punto de vista interpretativo, buscamos enfatizar la perspectiva del actor desde una postura reflexiva y comprensiva sobre su experiencia, hechos, circunstancias y momentos que le llevan a tomar determinadas decisiones y/o actuaciones, por ello, podemos indicar que nos basamos en un análisis dialógico y crítico en la elaboración de la historia de vida, donde el protagonista analizara los acontecimientos y sucesos ocurridos en su experiencia.

La elaboración e interpretación del relato ha comenzado por explorar y conocer la historia en profundidad, buscando varias perspectivas y comprensiones a través de los informantes claves para organizar la historia en temas centrales (Denzin & Lincoln, 1998; Mallimacci & Giménez, 2006). Por lo que, la presentación de los datos de la historia se focalizó en momentos esenciales e importantes para los protagonistas interpretando los significados de los hechos relacionándolos con el contexto social, cultural y político en el que se desarrolla.

Consideraciones éticas

Todos los participantes que decidieron involucrarse en este trabajo de investigación, en primer lugar, fueron informados de los objetivos de la



misma y firmaron el consentimiento informado. Desde este proyecto de investigación no se concibió una investigación encubierta y es a través de este documento donde presentamos a los participantes todos los aspectos metodológicos, científicos y cuestiones éticas y profesionales que pretendíamos alcanzar en este trabajo y, de esta forma, dimos a conocer nuestros objetivos durante la estancia en el campo.

Durante todo el proceso del estudio, los estudiantes tuvieron acceso a la información recopilada, podían modificarla o suprimirla si así lo consideraban oportuno. Además, se les informó que, en el caso de no querer continuar adelante con el estudio una vez iniciado, sus datos no serían tenidos en cuenta para el análisis y pasarían a ser destruidos. Otra cuestión que se trató fue la coparticipación de los estudiantes como coinvestigadores durante la investigación, participando tanto en la toma de decisiones como en la elaboración y diseño de las técnicas de recogida de datos.

Resultados

En este apartado vamos a presentar un fragmento de la historia de vida de nuestro protagonista, Rafa, centrado en las barreras urbanísticas y de transporte hasta llegar a su universidad. La historia de vida al completo versa sobre su trayectoria y estancia en la Universidad, que puede ser vista y leída en la tesis doctoral titulada «Enseñanza superior y educación inclusiva: Múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad» (Cotán, 2015).

Historia de vida de Rafa: «Cuando es el entorno el que te genera las barreras»

Me llamo Rafa y tengo 21 años. Vivo con mi madre y mi hermana en Dos Hermanas. Somos una familia humilde y trabajadora, todo lo que tenemos es fruto de nuestro esfuerzo y trabajo.

Me considero un chico simpático y sencillo, aunque también tímido y reservado. Sin embargo, creo que tengo que presentaros a mi colega que lleva conmigo



desde los tres años, la distrofia muscular de Duchenne. Una enfermedad genética y degenerativa que poco a poco hace que mis músculos se vayan debilitando y desaparezcan. Mi enfermedad ha ido evolucionando a lo largo de mi vida, limitando mucho mi independencia. Actualmente he perdido toda la movilidad de mi cuerpo, aunque no por ello la sensibilidad, y dependo totalmente de mi madre para cualquier actividad cotidiana: comer, moverme, vestirme, asearme... No obstante, esto no me ha hecho tener ningún tipo de complejos, a pesar de mi discapacidad. Yo siempre me he considerado una persona completamente normal; al contrario, mi enfermedad me da más fuerza para superarme cada día y ser mejor persona.

«Rafael Lugo mira el mundo desde su silla de ruedas desde los 8 años. Ahora va en silla, un elástico evita que su cuerpo se despegue del respaldo y necesita ayuda para cualquier actividad cotidiana. Cualquiera.» (andalucesdiario.es)

Mi sueño es ser un gran periodista para poder ayudar a las personas con diversidad funcional y conseguir que se nos vea como parte de esta sociedad. De forma ocasional participo en un programa de radio que un grupo de béticos han creado, en la que informamos y debatimos sobre la actualidad del Real Betis Balompié. Me encanta dar mi opinión sobre los deportes en general, poder demostrar al resto de las personas que hay otros deportes para personas con discapacidad y que estas disciplinas deportivas desconocidas para muchos es un lujo poder verlas porque muestran realmente los verdaderos valores del deporte. Muchos trabajos de la Universidad los he dedicado a los deportes adaptados, porque lo que pretendo es mostrar que las personas con algún tipo de discapacidad, ya sea grave o leve, pueden practicar deporte y ser como cualquier persona. Pero no lo puedo negar, mi equipo es mi equipo y participar en su radio es un gran aliciente para mí.

«Es que a él, más que nada, le gusta meterse en deporte sobre la discapacidad y hablar sobre ellos para que la gente sepa y conozca. Es que es como él dice, a lo mejor, las personas no saben qué deporte era el slalom en silla de ruedas o boccia.» (Consuelo, madre Rafa)

Sin embargo, no siempre he tenido las cosas tan claras. Yo antes no era un buen estudiante, no tenía pensamiento de llegar tan lejos; pero gracias a mi madre, a su constancia y trabajo, opté por seguir luchando y estudiando. ¿Por qué? La respuesta es sencilla, pocos, por no decir ninguno, albañiles, fontaneros o electricistas ves trabajando en una silla de ruedas, entonces ¿qué futuro me esperaba si no estudiaba? Me di cuenta de que, siendo una persona con discapacidad, si no tienes estudios llegas a muy pocos sitios.

«Yo le decía: “Rafael, que un minusválido no es albañil, ni es fontanero, ni electricista...”. Y siempre he estado encima para que estudiara. Que ha estudiado porque él ha querido porque por mucho que yo le hubiera dicho, si él no quiere no lo hace, pero sí que es verdad que desde chico le he estado insistiendo. Y al final, se ve que lo he logrado, se ha concienciado y lo ha sacado adelante.» (Consuelo, madre de Rafa).

Mis manos y mis pies

Pero nada de esta historia tendría sentido si no hablara de mi otro yo: mi madre. Gracias a ella puedo decir que estoy y voy a la Universidad, que puedo llegar a cumplir mi sueño de ser periodista. Mi madre alegra mis días, salgo y me divierto con ella, además de mi madre es una gran amiga. Soy muy afortunado de tenerla como madre. No hay límites en la vida para agradecerle todo lo que hace por mí. Sin ella, no podría ir a la Universidad ni sería la persona que actualmente soy.

«Es imprescindible para mí, tener una persona que me ayude en todas y cada una de mis necesidades, debido a mi gran dependencia física. Además con estas fotos quiero manifestar que para una persona que tenga una gran dependencia física como yo, en mi opinión, es necesario y obligatorio que la comunidad universitaria ponga a su disposición un asistente personal que le ayude a valerse por sí mismo y, de este modo, conseguir una mayor independencia de la persona que tenga grandes limitaciones físicas.»



Imagen 1. El asistente personal es una figura fundamental para personas con grandes limitaciones físicas.



Mi coche... mi dependencia

Sin embargo, además de mi madre hay otro recurso más que necesito para poder llegar a la Universidad y del que me considero totalmente dependiente: mi coche adaptado. Quizás haya gente que piense que el transporte público está adaptado, pero no es así. Presenta muchos problemas para las personas con discapacidad. Primero, la mala combinación que existe desde mi casa (Dos Hermanas) hasta la Facultad (La Cartuja). Segundo, los trenes casi nunca están adaptados y, aunque pidas ayuda o lo solicites, en pocas ocasiones te lo conceden. Tercero, aunque los autobuses sí que están adaptados, las combinaciones no son muy buenas y eso me llevaría a tener que salir de mi casa muy temprano y, en un invierno, eso es un problema para mi salud. Para que nos hagamos una idea, tengo compañeros en la Facultad que, sin tener discapacidad, sus padres los tienen que llevar.

«En esta fotografía se muestra mi vehículo particular adaptado con una rampa trasera, a través de la cual accedo con mi silla de ruedas eléctrica al interior del vehículo. Una vez que he accedido al interior del vehículo se realiza el anclaje y la inmovilización de la silla, además de la sujeción del propio usuario.»



Imagen 2. Importancia del transporte adaptado.

«El transporte propio es lo principal. Es que si no fuera por mi vehículo no podía llevarlo porque autobuses no hay hasta la Facultad.» (Consuelo, madre de Rafa)



«Hombre, pues tener un buen coche adaptado, como tiene, le facilita desplazarse en cualquier momento a cualquier sitio. El transporte público no está adaptado y si hay un coche o taxi adaptado en todo el pueblo, es muy complicado que sea únicamente para él.» (Vecina de Rafa).

Es que sin mi coche sería imposible poder trasladarme a la Facultad, se podría decir que en este sentido son mis pies y mi única vía para llegar, por supuesto, siempre con la inagotable e incansable ayuda de mi madre, que es la que conduce. Entonces, un coche privado y adaptado es fundamental para poder trasladarnos las personas con discapacidad ¿el único problema? Que tienes que costeártelo tú mismo. No hay ayudas o, al menos, a nosotros no nos las han dado.

Mi madre, por ejemplo, tuvo que dejar su trabajo para poder hacer realidad mi sueño, estudiar en la Universidad, acompañarme, ayudarme y llevarme, y claro, la economía familiar se ha visto resentida. Además, el Estado no nos ha dado ninguna ayuda para poder pagarlo, por lo que tenemos que sacarlo de la pequeña paga de mi madre y «tirar» el resto del mes de la ayuda de mi abuela.

«Tenemos que pagar 300 euros de letra del coche nuevo. Es un coche grande y adaptado que necesitábamos para Rafa. Nos quedan 250 euros para vivir. Menos mal que mi madre me ayuda con su pensión.» (Consuelo, madre de Rafa en andaluces.es)

Además, el acerado no está adaptado, al construir la zona de la Facultad para la Expo 92, hicieron aceras con muchos árboles y con mi silla no puedo pasar, por lo que tendría que ir por la carretera. Y si todo esto fuera poco, el horario del transporte público no es para nada accesible. Tendría que salir con varias horas de antelación o llegar tarde a las clases.

«Donde se encuentra su Facultad, la combinación de transportes públicos es totalmente inviable, tanto por no estar bien adaptados, como por la frecuencia con la que pasan. Sobre todo el tren de cercanías, que los horarios no se ajustan a las necesidades horarias, tanto para universitarios como para personas que trabajan por la zona.» (Primo de Rafa)

Considero fundamental la ayuda que me ha facilitado la Universidad de ofrecerme un aparcamiento dentro de la Facultad. Al principio, íbamos a pedirlo fuera pero nos dijeron desde Secretaría que lo solicitáramos dentro, que tenía



derecho a una plaza de garaje. En ese sentido estamos muy agradecidos porque casi nunca hay aparcamientos por la zona y encima ahora que han puesto zona azul es más difícil y caro aparcar. Además, los días de lluvia es fundamental porque no me mojo y así no enfermo.

El garaje, para mí, significa seguridad, saber que voy a tener un sitio nada más llegar, que tampoco voy a llegar tarde por buscar aparcamiento porque, en el instituto, cuando estaba lloviendo, me mojaba también, que era un problema tener que aparcar en la calle. Desde el garaje tengo acceso al ascensor y me permite poder ir a todas las plantas.

«Es imprescindible, para mí, tener una plaza de aparcamiento garantizada dentro del garaje de la Facultad. Debido a que resulta muy complicado encontrar aparcamiento cerca de la universidad y además, poseer una plaza de aparcamiento dentro del garaje es fundamental para que pueda asistir a clase en los días de lluvia, sin ningún tipo de dificultad.»

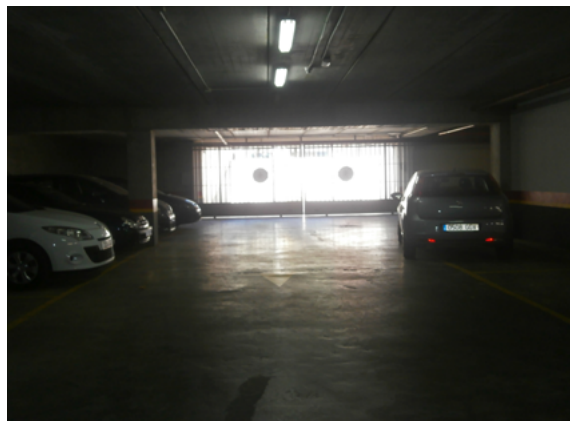


Imagen 3. El aparcamiento: un elemento esencial para la falta de movilidad física.

Conclusiones

Durante los últimos años, los modelos de discapacidad social y de diversidad funcional se han ido haciendo camino en diferentes contextos en pro de la defensa de los derechos y necesidades de las personas con discapacidad, para que estos sean los más inclusivos posibles. De forma paralela, el



concepto de diseño universal ha ido apareciendo de manera frecuente en diferentes textos legislativos, haciendo alusión a los derechos de las personas con discapacidad.

Numerosas políticas y legislaciones, ya sean de ámbito nacional o internacional, manifiestan el derecho de este colectivo a participar en la vida social en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos. No obstante, los resultados hallados en este trabajo reflejan que esta inclusión e igualdad de forma plena aún no se ha conseguido, ya que el relato refleja determinadas barreras con las que esta persona se ha encontrado en su trayectoria. Buena muestra de ello, la podemos localizar en las barreras arquitectónicas y en la infraestructura urbana, de transporte y de construcción que indicó, destacándola como las más tediosas y las que más les dificultaban el acceso a la Universidad. Estos obstáculos hacían alusión al mal estado de las aceras, su estrechez; los árboles en la calzada o la mala combinación entre autobuses y trenes. A consecuencia de ello, Rafa se vio obligado a tener un vehículo propio que le facilitase llegar a la Universidad.

Todas estas barreras complicaron la vida de este estudiante durante su estancia universitaria, además de situarlo en una situación de desventaja, discriminación y dependencia frente a sus compañeros. En especial, cobra importancia en el caso de las personas con discapacidad física, como es el caso de nuestro participante, que hizo especial hincapié en los problemas que tenía cuando se movían por el centro de la ciudad o llegar hasta su Universidad. En este sentido, en investigaciones como las de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2005), Fuller, Bradley, y Healey (2004), Holloway (2001) y Polo y López (2005) coinciden con resultados similares en los que detallan que existen diversas barreras y que, en función del tipo de discapacidad, algunas se hacen más destacadas que otras.

Estos obstáculos nos llevan a pensar, apoyándonos en el modelo social de la discapacidad, que es el contexto el que genera las barreras a las personas con discapacidad y que estas no son consecuencia de sus barreras personales o individuales, tal y como señalan las premisas del modelo médico de discapacidad. En este sentido, tal y como apuntan Baglieri, Valle, Connor, y Gallagher (2011), Bolt (2004), Iáñez (2010), Goodley y Moore (2000) y



Hopkins (2011), las dificultades con las que los estudiantes con discapacidad se encuentran en su ciudad están en su entorno.

Esta realidad nos lleva a confirmar la necesidad de adaptación y reajuste, que se hace evidente en los entornos sociales para que sean totalmente accesibles para toda la comunidad. Por ello, el objetivo que deben de seguir las políticas y los planes de mejora ha de ser alcanzar la inclusión plena, tomando como referencia el diseño universal. En este sentido, siguiendo a autores como Pliner y Johnson (2004), podemos afirmar que estas mejoras no solo beneficiarán a los estudiantes o personas con discapacidad, sino a la comunidad en general.

Referencias

- ALDRIDGE, J. (2007). «All work no play? Understanding the needs of children with caring responsibilities». *Children and Society*, 22, 4, 253-264.
- ALLAN, J. (2010). «The sociology of disability and the struggle for inclusive education». *British Journal of Sociology of Education*, 31, 5, 603-619.
- ANDREASSI, A. (2015). «Emancipación: breve recorrido por el término». *Kult-ur*, 2, 3, pp. 35-54. Disponible en web: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/1734/1551>
- BAGLIERI, S., VALLE, J., CONNOR, D. J., & GALLAGHER, D. (2011). «Disability studies and special education: The need for plurality of perspectives on disability». *Remedial and Special Education*, 32, 4, 267-278.
- BALZA, I. (2011). «Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de vulnerabilidad y exclusión». *Dilemata*, 3, 7, 57-76.
- BARNES, C., & G. MERCER (2002). *Disability (key concepts)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- BARNES, C. (1996). *The Social Model of Disability: Myths and Misrepresentations*, Coalition: the Magazine of the Greater Manchester Coalition of Disabled People, Manchester: Greater Manchester Coalition of Disabled People, August.
- BARNES, C., MERCER, G., & SHAKESPEARE, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- BOLT, D. (2004). «Disability and the Rhetoric of Inclusive Higher». *Journal of Further Higher Education*, 28, 4, 353-358.



- BORLAND, J., & JAMES, S.** (1999). «The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university». *Disability & Society*, 14, 1, 85-101.
- BUFFART L., WESTENDORP T., STAM H. & ROEBROECK M.** (2009). «Perceived barriers to and facilitators of physical activity in young adults with childhood-onset physical disabilities». *Journal of Rehabilitation Medicine*, 41, pp.881-885.
- CASTELLANA, M., & SALA, I.** (2005). «La Universidad ante la diversidad en el aula». *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- (2006). «La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior». *Aloma*, 18. Consultado el 26/10/11, disponible en <http://84.88.10.30/index.php/Aloma/article/view/100812/154531>
- CIDDM-2** (1999). *Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad*. Organización Mundial de la Salud: Ginebra.
- CONNOR, D. J., GABEL, S. L., GALLAGHER, D. J., & MORTON, M.** (2008). «Disability studies and inclusive education implications for theory, research, and practice». *International Journal of Inclusive Education*, 12, 5, 441-457.
- COTÁN, A.** (2015). *Enseñanza Superior y Educación Inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla. Sevilla.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S.** (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage.
- DÍAZ VELÁZQUEZ, E.** (2009). «Un enfoque sociológico de la discapacidad: ciudadanía, identidad y diversidad funcional». En NOVA PELLE, P. y DEL PINO ARTACHO, J. A., *Sociedad y Tecnología, ¿qué futuro nos espera?* (13-20). Madrid: Asociación Madrileña de Sociología.
- FERREIRA, M. A.** (2008). «Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos». *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, pp. 141-176.
- (2010). «De la «minus»-valía a la diversidad funcional: Un nuevo marco técnico-metodológico». *Política y Sociedad*, 47, 1, 45-65.
- FULLER, M., BRADLEY, A., & HEALEY, M.** (2004). «Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment», *Disability & Society*, 19, 5, 455-468



- GABEL, S. L. (2010). «A disability studies framework for policy activism in postsecondary education». *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23, 1, pp. 63-71.
- GOETZ J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GOODLEY, D. & MOORE, M. (2000). «Doing disability research: Activist lives and the academy». *Disability and Society*, 15, pp. 86-88.
- GOODLEY, D., LAWTHOM, R., CLOUGH, P. & MOORE, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- HERRERA, P., PELÁEZ, I., RAMOS, L., SÁNCHEZ, D. & BURGOS, R. (2013). «Problema con el uso de sillas de ruedas y otras ayudas técnicas y barreras sociales a las que se enfrentan las personas que la utilizan. Estudio cualitativo desde la perspectiva de la ergonomía en personas discapacitadas por enfermedades reumáticas y otras condiciones». *Reumatología Clínica*, 9, 1, pp. 24-30.
- HOLLOWAY, S. (2001). «The experience of higher education from the perspective of disabled students». *Disability & Society*, 16, 4, 597-615.
- HOPKINS, L. (2011). «The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students experiences of discrimination in English universities». *International Journal of Inclusive Education*, 15, 7, 711-727.
- IÁÑEZ, A. (2010). «Exclusión y Diversidad Funcional. Una propuesta de intervención basada en el modelo de vida independiente». *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 26, 120-141.
- RIMMER, J., RUBIN, S., & BRADDOCK, D. (2000). «Barriers to exercise in African american women with physical disabilities». *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, pp.182-188.
- JIMÉNEZ, A. & HUETE, A. (2010). «Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos». *Política y Sociedad*, 47, 1, 137-152.
- JIMÉNEZ LARA, A. (2007). «Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. In R. De Lorenzo, & L.C. Pérez Bueno». *Tratado sobre discapacidad*, pp.177-205. Madrid: Editorial Thompson Aranzadi.
- LEVASSEUR, M., DESROSIERS, J. & TRIBBLE, D. (2008). «Do quality of life, participation and environment of older adults differ according to level of activity?». *Health and Quality of Life Outcomes*, 6, 30, pp.1-11.
- LUQUE PARRA, D. J., RODRÍGUEZ INFANTE, G. & ROMERO PÉREZ, J. F. (2005). «Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo». *Intervención Psicosocial*, 14, 2, 209-222.



- MALLIMACI, F. & GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V.** (2006). «Historias de vida y Método Biográfico». In Vasilachis de Gialdino, I. (Coordinadora) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (175-212). Barcelona: Gedisa.
- MARRA, A. D.** (2009). «Repensando la discapacidad a través de los estudios sobre discapacidad en Inglaterra». *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3, 1, 79-99.
- MORIÑA, A.** (2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis doctoral, tomo I, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- MORIÑA, A. & MORGADO, B.** (2016). «University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities», *Journal of Further and Higher Education*, DOI: 10.1080/0309877X.2016.1188900
- MORRIS, J.** (1991). *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*. London: The Women's Press.
- MOSCO, M.** (2011). «La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social». *Dilemata*, 3, 7, 77-92.
- OLIVER, M. & BARNES, C.** (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion, *British Journal of Sociology of Education*, 31, 5, pp. 547-560
- OLIVER, M.** (1990): *The Politics of Disablement*. McMillan Press, London.
- (1998): «¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?». In Barton, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*, pp. 34-58. Ediciones Morata, Madrid.
- PALACIOS, A.** (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- PATTON, M. Q.** (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- PETURSDOTTIR, U., ARNADOTTIR, S. & HALLDORSDDOTTIR S.** (2010). «Facilitators and barriers to exercising among people with osteoarthritis: a phenomenological study». *Physical Therapy Journals*, 90, pp.1014-1025.
- PISONERO, S.** (2007). «La discapacidad social, un modelo para la comprensión de los procesos de exclusión». *CIDEC*, 99-106.



- PLINER, S. & JOHNSON, J. (2004). «Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education». *Equity & Excellence in Education*, 3, 105-113.
- POLO, M^a T. & LÓPEZ, M^a D. (2005). «Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora en la Universidad de Granada». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7, 3, 121-132.
- PRIESTLEY, M. (1998). «Constructions and creations: idealism, materialism and disability theory». *Disability & Society*, 13, 1, 75-94.
- PUJADAS, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (edición original: 1992).
- SEOANE, J. A. (2011). «¿Qué es una persona con discapacidad?», *Ágora, Papeles de Filosofía*, 30, 1, 143-161.
- SERRANO, C. P. ET AL. (2013). «Barreiras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. Discapacidad y barreras contextuales». *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 45, 1. Disponible en web: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/3299/3792>
- SHAKESPEARE, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- THOMAS, C. (2007). *Sociologies of disability and illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology*. London: Palgrave Macmillan.
- TOBOSO MARTÍN, M. & GUZMÁN CASTILLO, F. (2010). «Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto». *Política y Sociedad*, 47, 1, 67-83.



EL DERECHO A PARTICIPAR EN LA VIDA CULTURAL Y SUS CONSECUENCIAS PARA EL APRENDIZAJE: UNA HISTORIA DE VIDA

The right to participate in cultural life and its consequences for learning: a life story

Tomàs Segarra Arnau

Departament d'Educació, Universitat Jaume I

RESUMEN: El trabajo que se presenta es una síntesis de una investigación sobre la participación en la vida cultural, que tiene como objetivos incidir en aquello que motiva su desarrollo y conocer los aprendizajes que se derivan del mismo. La investigación se ha llevado a cabo partiendo del enfoque biográfico-narrativo, mediante algunas de las herramientas que le son propias: el biograma, la entrevista biográfica y el uso de fuentes documentales. El principal resultado de la investigación es la historia de vida de Jaime, una persona que vive en una pequeña población de la provincia de Castellón, muy implicada en los procesos de participación en la vida cultural de su municipio, tanto desde el mundo asociativo como desde el institucional. Las conclusiones destacan que los aprendizajes relacionados con la participación en la vida cultural se manifiestan en las cuestiones de la identidad cultural y de la convivencia, en el concepto de ciudadanía activa y en la institucionalización de la cultura.

PALABRAS CLAVE: derechos culturales, investigación biográfica-narrativa, ciudadanía activa, identidad cultural, institucionalización de la cultura.

RESUM: El treball que es presenta és una síntesi d'una recerca sobre la participació en la vida cultural, que té com a objectius incidir en el que motiva el seu desenvolupament i conèixer els aprenentatges que es deriven del mateix. La recerca s'ha dut a terme partint de l'enfocament biograficonarratiu, mitjançant algunes de les eines que li són pròpies: el biograma, l'entrevista biogràfica i l'ús de fonts documentals. El principal resultat de la investigació és



la història de vida de Jaume, una persona que viu en una xicoteta població de la província de Castelló, molt implicada en els processos de participació en la vida cultural del seu municipi, tant des del món associatiu com des l'institucional. Les conclusions destaquen que els aprenentatges relacionats amb la participació en la vida cultural es manifesten en les qüestions de la identitat cultural i de la convivència, en el concepte de ciutadania activa i en la institucionalització de la cultura.

PARAULES CLAU: drets culturals, investigació biograficonarrativa, ciutadania activa, identitat cultural, institucionalització de la cultura.

ABSTRACT: This paper summarizes a study on participation in cultural life which aimed to learn what motivates its development and the knowledge that derives from it. This research followed a narrative-biographical approach using biograms, biographic interviews and documentary sources. The main result of the investigation is the life story of Jaime, a resident in a small town in the province of Castellón, who is deeply involved in the participative processes of local cultural life in the town's associations and institutions. The conclusions highlight how learning related to participation in cultural life is reflected in issues of cultural identity and coexistence, active citizenship and the institutionalization of culture.

KEYWORDS: cultural rights, narrative-biographical research, active citizenship, cultural identity, institutionalization of culture.

I. Introducción

El presente artículo es una síntesis de mi Trabajo de Final de Máster en Gestión Cultural (Segarra, 2013), una investigación sobre la participación en la vida cultural, a través de la historia de vida de una persona muy implicada en este tipo de procesos. La relevancia del estudio viene dada porque la participación en la vida cultural es una categoría de los derechos humanos que no



ha sido todavía suficientemente desarrollada ni aplicada (Arroyo, 2006). Al plantear el estado de la cuestión, me encontré con que el número de trabajos sobre esta temática, desde un enfoque cualitativo, era escaso. Esto me llevó a plantearme qué podía aportar la investigación cualitativa a este ámbito de estudio.

Los objetivos del trabajo, planteados a partir de las preguntas de investigación, son establecer los motivos por los que se participa en la vida cultural desde los posicionamientos más activos, y los aprendizajes que se derivan del mismo. Desde el punto de vista metodológico, en la investigación he utilizado el enfoque biográfico-narrativo, que generó una única historia de vida. Empleé como herramientas metodológicas el biograma y la entrevista biográfica. También tuve acceso a fuentes documentales relacionadas con la vida de la persona investigada.

El resultado de la investigación es la propia historia de vida de Jaime, una persona que, a lo largo de su vida, se ha implicado de forma muy activa en procesos de participación en la vida cultural. En este artículo presento los aspectos más destacados de esa historia en base a los diversos espacios para la participación y, especialmente, a los ámbitos asociativo e institucional.

A partir de los resultados, he articulado las conclusiones y la discusión final. Destaco aquí los aspectos relacionados con el aprendizaje sobre la propia identidad y la convivencia, sobre el concepto de ciudadanía activa y, finalmente, sobre la institucionalización de la participación en la vida cultural.

2. La participación en la vida cultural

La participación en la vida cultural es todavía hoy una categoría poco investigada y poco desarrollada, que apareció por primera vez en el artículo 27.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, de 1948: «toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a disfrutar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resultan».



Aunque han pasado ya casi 70 años desde la Declaración, los derechos culturales son todavía hoy los grandes olvidados del constitucionalismo moderno. Su presencia en las cartas magnas de los diferentes países es testimonial (Arroyo, 2006). La resolución del debate sobre los derechos culturales, entendidos como la norma de acceso al espacio de la cultura en condiciones de igualdad, todavía está lejana. Para Laaksonen (2006) hay que buscar las causas en el hecho de que este tipo de derechos son capaces de reunir elementos que pocas veces comparten espacios comunes: arte, cultura, derecho y política (Laaksonen, 2006).

De hecho, la definición de los derechos culturales es una tarea que todavía se está llevando a cabo en nuestros días, siendo la Declaración de Friburgo (Grupo de Friburgo, 2007) uno de los documentos que más se ha destacado en este sentido en los últimos años. Se trata, así pues, de la categoría menos desarrollada de derechos humanos en cuanto a su contenido legal y a la obligatoriedad de su cumplimiento. Según Achugar (2003) entre los motivos de esta falta de desarrollo se encuentran las tensiones entre políticas e ideologías, entre lo local y lo global, entre el individuo y lo colectivo y, finalmente, entre la universalidad de la cultura y el relativismo cultural.

Los derechos culturales comprenden el derecho a la identidad cultural, a la participación en la vida cultural, a la conservación y difusión de la cultura, a la protección de la propiedad cultural, y los derechos de creadores, intérpretes y artistas (Laaksonen, 2006).

En los años 80, la Declaración de Bremen circunscribió la acción participativa en la vida cultural a algo que sucede en el ámbito local. Al mismo tiempo, entendió que se trataba de un proceso básico para el desarrollo democrático, ya fuese desde posicionamientos pasivos (participación en eventos) o activos (participación en procesos decisorios).

En la actualidad se tiende a considerar que la participación en la vida cultural dota de mayor sentido a la cohesión social y al desarrollo de unos valores comunes. Esto contribuye al empoderamiento de aquellas comunidades que ponen en funcionamiento mecanismos de participación (Segarra, 2013). Tomar parte, o participar, en la vida cultural de una comunidad es el resultado de una triple dimensión: participar, acceder y contribuir (Shaheed, 2010).



Participar implica el derecho a actuar libremente, a escoger la propia identidad, a ejercer las prácticas culturales propias, a expresarse en la lengua que se escoja libremente y a actuar y tomar parte en actividades culturales.

El acceso a la vida cultural se define como el derecho de las personas a conocer y entender la cultura propia y la de los demás mediante la educación y la información, a utilizar los bienes culturales, y a beneficiarse del patrimonio cultural y de las creaciones de los demás.

La contribución a la vida cultural se refiere a la creación de las manifestaciones de la propia cultura, al derecho a participar en el desarrollo de la comunidad de pertenencia y a la definición, formulación y aplicación de políticas y decisiones relativas a sus derechos culturales.

En este último sentido, según Pascual, Dragojević y Dietachmair (2007), la participación ciudadana en las políticas públicas locales es la respuesta a algunas de las cuestiones que plantea el mundo actual y donde la cultura tiene algunas cosas que decir: la garantía de los derechos humanos, la sostenibilidad, los retos entre lo local y lo global, y la diversidad. Con ellos coinciden Francés, García y Santacreu (2007), para quienes la participación es una finalidad socialmente deseable, y a la que se debe aspirar como esencia democrática. Estos autores también argumentan que la participación es una herramienta para afrontar los retos de una sociedad cada vez más compleja, caracterizada por el rápido cambio social, las limitaciones de la actividad institucional, la aparición de nuevos problemas sociales, y la incertidumbre ligada al proceso de mundialización en las prácticas culturales.

La participación puede ser más o menos activa y empoderadora. Para Gadea (2007) los mecanismos para tomar parte transitan desde los pasivos, de carácter informativo, pasando por los consultivos, hasta llegar a los mecanismos más activos que permiten la intervención de la ciudadanía en la toma de decisiones.

Desde el punto de vista de las experiencias que conectan participación y gobierno local, Pindado, Rebollo y Martí (2002) describen dos vías: la participación como legitimación de las políticas, o como un proceso fundamental que busca la transformación social. Para estos autores la vía transformadora de la participación es un proceso educativo donde las personas se convierten



en el principal instrumento. Más allá de la creación de reglamentos o de organismos para la participación, consideran que ésta se ha de construir sobre la base de unas nuevas formas de actuar, y de unas nuevas relaciones entre la administración y la ciudadanía donde puedan trabajar conjuntamente políticos, técnicos y ciudadanía.

Desde el punto de vista de la educación, la participación en la vida cultural se relaciona con el aprendizaje a lo largo de la vida. En un mundo en constante cambio, educarse continuamente es indispensable para afrontar el siglo XXI (Delors, 1996). Surge así un nuevo concepto de educación que no se limita a la dimensión cognitiva —enseñanza-aprendizaje— del conocimiento (Merino, 2011). Por contra, este nuevo concepto da valor a los aspectos éticos y culturales (Ortega, 2005) para construir un individuo que es, hace, aprende y convive. Esto nos lleva a identificarnos como seres que aprendemos y como participantes activos de nuestro propio aprendizaje (Ramdsen, 1992).

A través de una investigación de carácter biográfico narrativo, y en relación con el ámbito de la participación en la vida cultural, me marqué las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Por qué se participa en la vida cultural desde los posicionamientos más activos?
2. ¿Qué relaciones existen entre la participación en la vida cultural y la educación a través de procesos de aprendizaje informal?

3. Metodología

Consideré que la investigación biográfico-narrativa podía ser una metodología adecuada para esta disciplina de estudio. El motivo principal fue que el relato biográfico da voz a los sin voz. En este caso concreto, los estudios que tratan los derechos culturales ignoran a menudo a la población en tanto que agente cultural (Martinell y López, 2008; Moriña, 2010). La investigación de la participación cultural implica la medida y la comprensión, y por tanto el uso de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, de cualquier actividad que suponga un incremento de las capacidades y del capital cultural



e informacional de las personas, y que contribuyan a definir sus identidades (UIS, 2012). Medir la participación es difícil (Sáez, 2012). Desde un punto de vista pasivo, asistir a un concierto o visitar una exposición ya implica participar. Sin embargo, cuando nos acercamos a forma de participación más activa, ¿qué es lo que podemos investigar?

El enfoque cualitativo contribuye a la comprensión de problemas de mayor complejidad: hábitos, conducta, actitud de las personas, etc. Contribuyen a mejorar las posibilidades de interpretar los fenómenos relativos al compromiso y a la participación cultural. Así, la investigación cualitativa, se convierte en una herramienta adecuada para el estudio de los procesos activos de participación en la vida cultural (Segarra, 2013).

A través de la estructura narrativa, las personas dotan de sentido a su mundo. En consecuencia, la narrativa tiene la función de proporcionar a las personas formas de interpretación, y guías para la acción. La narración organiza, así, la experiencia humana a través de un proceso de reconstrucción, pero no de una representación de la realidad. No se trata de dar a conocer los hechos tal como sucedieron, sino de saber cómo el narrador da sentido a su propia experiencia (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Dado que el conocimiento se construye desde un posicionamiento compartido, nunca desde el punto de vista único del investigador (Kreusburg, 2011), el compromiso ético de éste es doble. Por un lado, con las experiencias de las personas que narran sus historias y, por otro, con las formas en las que estas experiencias son contadas. Al mismo tiempo, el investigador ha de ser consciente de que, a través de su papel, ejerce influencias en el narrador, como observador que es, y de que tiene el reto ético de mover los contextos narrados hacia situaciones de mayor dignidad.

Para la selección de la muestra partí del ideal de la ciudadanía activa, con un interés público, por acercarse al modelo propio de ciertas concepciones del republicanismo y de la democracia radical (Gadea, 2007). Se trata de un actor que no sólo discute y debate. También participa en el proceso sociopolítico. Este último perfil era el más interesante a la hora de concretar la muestra, dado que partía de la hipótesis de que determinadas personas se implican de forma más activa en la vida cultural, mediante asociaciones u organismos de participación ciudadana. En el caso de las poblaciones del medio rural, estos condicionantes



se acentúan. Algunas personas son capaces de dinamizar procesos, formar parte de asociaciones, implicar a otras personas, etc.

Construí la investigación a partir del relato de Jaime, auxiliar administrativo en un ayuntamiento de una localidad del medio rural de la provincia de Castellón, de unos 2.000 habitantes. A lo largo de su vida, Jaime ha sido una persona íntimamente ligada a la cultura y a la protección y difusión del patrimonio histórico de su localidad, tanto a título individual como a través de su participación en el mundo asociativo, y a su trabajo desde la administración pública.

Las herramientas que utilicé para la investigación fueron el biograma y la entrevista biográfica. También tuve acceso a fuentes documentales, especialmente actas de algunas de las asociaciones en las que ha participado Jaime a lo largo de su vida. Aproveché estos documentos, especialmente, para situar cronológicamente los acontecimientos que él mismo refiere.

El biograma facilitó una reflexión retrospectiva inicial sobre la vida de Jaime. Consistió en la elaboración de una tabla que combinaba acontecimientos, valoración de los mismos en algunos casos, y una cronología aproximada (Bolívar *et al.*, 2001).

A partir del biograma, inicié la confección del cuestionario para la entrevista biográfica, base de esta metodología. Conté con la colaboración del mismo Jaime para perfilar, tanto como fue posible, el listado de preguntas. En consecuencia, realizamos diversos borradores previos antes de cerrar el cuestionario definitivo.

El cuestionario quedó articulado en base a cinco ejes, cada uno de ellos correspondiente a las diversas fases y ámbitos de la vida cultural y educativa de Jaime, más un último bloque que giraba alrededor del concepto de participación en la vida cultural. Este último bloque fue incluido para profundizar en diversos aspectos de la participación (participación, acceso y creación/producción), y lanzar una proyección de futuro basada en la reflexión sobre estos aspectos. En conjunto, se trataba de una entrevista muy focalizada, que buscaba incidir en aquellos aspectos que más interesaban de cara a la investigación.



El cuestionario comenzaba con un primer bloque de preguntas de carácter general, que ayudaba a construir el marco a través del cual iba a transcurrir la entrevista. Este primer bloque se completaba con dos apartados más, vinculados a los ámbitos educativos por los que transcurrió la vida de Jaime durante su infancia y adolescencia. De este modo se profundizaba en los ámbitos de socialización secundaria de Jaime, con especial énfasis en los espacios de aprendizaje fuera de la escuela.

Un segundo bloque incidía a incidir en el acceso de Jaime al mundo laboral y a las tareas que lleva a cabo en su puesto de trabajo. Este bloque era importante porque Jaime ha desarrollado toda su carrera profesional en el ayuntamiento de su localidad, un espacio desde el que se ha podido sumergir en la vida comunitaria y en el desarrollo democrático de la sociedad local.

El tercer bloque, más amplio, suponía un recorrido por la vida de Jaime desde el punto de vista de su implicación en diversas asociaciones existentes en la localidad: la banda de música, la asociación juvenil, la Cruz Roja, la rondalla, etc. Además, dentro de este bloque se dedicaba un último apartado para valorar la relación de Jaime con el mundo asociativo en su conjunto.

La cuarta parte del cuestionario se centraba en el Patronato de Cultura de la localidad, del que Jaime ha formado parte activa desde su creación. Los apartados de este bloque hacían referencia a la creación del organismo, la dinámica interna de trabajo, la actividad que lleva a cabo, su utilidad y, finalmente, a los saberes que Jaime ha adquirido a través de su implicación. Era el bloque más importante de la entrevista, dado que el Patronato de Cultura era el espacio desde el que Jaime participaba de forma más activa en la vida cultural de la población. Esto es debido a que este organismo se encargó, durante dos décadas, de planificar y llevar a cabo las políticas culturales locales.

El quinto bloque trataba de la relación de Jaime con el Programa de Extensión Universitaria de la Universitat Jaume I. Este programa, desde su creación, trabaja conjuntamente con las poblaciones de menos de 5000 habitantes de las comarcas de Castellón, en materia formativa y cultural.

En suma, el tercer bloque estaba dedicado a la participación cultural desde los puntos de vista del acceso y la creación/producción, mientras que el cuarto



y el quinto se centraban en la participación en organismos donde se toman decisiones referentes a la cultura.

En la última parte, llevábamos a cabo un ejercicio de valoración y de reflexión sobre todo lo dicho, y también de proyección acerca de los tres aspectos que forman parte del derecho a la participación cultural: acceso, creación y participación.

Realizamos cinco sesiones de entrevista, a lo largo de dos semanas, para un total de cinco horas y media de grabación. Grabé todas las sesiones en vídeo, y transcribí su contenido posteriormente. Finalmente, decidí mantener el anonimato de las terceras personas que aparecían en la entrevista (Bolívar, 2002) y solicité por escrito a Jaime su consentimiento informado en referencia al uso que se daría al material de la entrevista.

En cuanto al análisis de los datos, en la elaboración del relato tuve en cuenta los cuatro inconvenientes identificados por Leite (2011), cuya superación contribuye a dar coherencia y validez a la investigación: fidelidad, reconstrucción de la historia de vida, superación de la ordenación cronológica, y reducción de la historia de vida a una interpretación de la misma.

4. Análisis de resultados

El análisis de los resultados de la investigación se presentó como una única historia de vida. Se trata de un relato compartido y construido conjuntamente entre el narrador y el investigador, de acuerdo con los principios metodológicos del enfoque biográfico-narrativo. En consecuencia, en este apartado presento una síntesis de los resultados estructurados a modo de resumen de la historia de vida de Jaime. Se sigue, fundamentalmente, un hilo cronológico de los acontecimientos que transita por los espacios de socialización durante la infancia, la participación en movimientos asociativos, y la participación en instituciones culturales. La historia de vida concluye con un conjunto de reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de este camino.

Jaime nació y ha vivido siempre en una población del interior rural de la provincia de Castellón. Trabaja en el ayuntamiento de su localidad desde los



18 años. En el momento de la entrevista tenía 50. Se encuentra muy unido a su población y, sobre todo, a su gente. A ellos ha dedicado gran parte de su trabajo, dentro y fuera de su horario laboral. Una actividad sin la que, afirma, no sería la misma persona. Trabajar para los demás le ha llenado, y le sigue llenando como pocas cosas en la vida.

La infancia de Jaime transcurrió en la escuela, en la parroquia y en las calles de la población. De sus primeros maestros, Jaime destaca a uno que, por escapar de las metodologías tradicionales, le marcó especialmente:

Era un maestro que nos comenzó a hacer salir por la calle, por el término [municipal], a ver cosas, íbamos a buscar fósiles, nos hacía alguna excursioncita por el término y nos enseñaba la naturaleza.

La calle era el espacio de juegos por excelencia. Al salir de la escuela, a las cinco de la tarde, los niños y niñas jugaban en diversas plazas de la población. En una de ellas, cerca de su casa, se dedicaban a imitar a los mayores: jugaban a toros y reproducían las fiestas patronales. También se inventaban juegos, y se divertían con los más tradicionales. Cualquier actividad, como dar vueltas a una fuente, se podía convertir en un juego. Durante el verano, los hijos de los emigrantes que volvían para pasar las vacaciones, hacían las tardes todavía más divertidas. Se vivía en la calle, o se juntaban diversas familias del vecindario para ver la televisión, que acababa de llegar al pueblo.

En la parroquia, Jaime colaboró como monaguillo durante muchos años. Considera que esto le hizo crecer de forma diferente al resto de personas de su generación. Ser monaguillo le comportaba inconvenientes, como no disponer de tiempo para la práctica de algún deporte, pero también ventajas de cara a su formación: en él se despertó un interés precoz por la cultura y el patrimonio. En ello influyó el párroco, que emprendió la creación de un museo. La iglesia del pueblo, que goza de la declaración de monumento nacional, no había sido objeto de mucha atención hasta aquel momento. Aquel cura, además de promover el museo, fue el primero en empezar a ejercer como guía para los cada vez más habituales visitantes. Jaime solía escuchar aquellas explicaciones con mucha atención. En algunas ocasiones, cuando el cura no estaba, era él quien llevaba a cabo las visitas. También abría y cerraba la iglesia. Tenía ocho o nueve años.



Jaime considera que su inquietud por la cultura y el patrimonio locales nacieron en aquella época. Siguió haciendo visitas guiadas a lo largo de los años. Se documentaba por su cuenta y también aprendía de lo que escuchaba:

De lo que escuchaba, de cómo lo explicaban, fui haciéndome un esquema mental. Dije «pues primero explicaré la portada, después explicaré la iglesia, el museo...» Después comencé a leer cómo se hicieron Cortes Generales [en la población], hubo maestros [de órdenes de caballería] que se enterraron aquí, y poco a poco fui recopilando más información.

Para poder cursar estudios de bachillerato, Jaime tuvo que desplazarse diariamente a un municipio más grande. Más adelante, dado que su rendimiento académico no era bueno, decidió pasarse a la rama de mecánica de formación profesional. En esa etapa, un hecho le marcó profundamente, y reforzó sus ideas a propósito de la defensa del patrimonio. Se trata de la destrucción de los hornos medievales de la población, del siglo XIV:

Recuerdo que pasé por allí y vi el horno derruido, con los arcos en pie. Y claro, no se podía hacer nada porque todo esto del patrimonio no pintaba nada. Y al día siguiente lo vi todo derruido, todos los arcos derruidos. Esto me dolió muchísimo, ¡mucho! ¡Me afectó muchísimo! Particularmente, me afectó como diciendo «¿Cómo pueden destruir todo esto?» Y de aquí, pues bien, han venido un poco las inquietudes en el tema patrimonial.

Jaime encontró en su profesor de historia y en un abogado de la población a dos interlocutores con los que hablar sobre el patrimonio y la historia de la localidad. La gente de su generación, en cambio, tenía pocas inquietudes en este sentido.

Desde muy joven, Jaime se implicó activamente en el *movimiento asociativo* de su localidad. La primera entidad de la que formó parte, fue el grupo de danzas. En ella participó primero bailando y más adelante cantando. Todavía siendo un niño de nueve o diez años, formar parte de esta asociación le permitía visitar otras poblaciones con asiduidad.

Jaime se define como una persona alegre a la que le gusta mucho la música. Siempre está silbando y canturreando. A principios de los años 80, cuando contaba con 16 o 17 años, le invitaron a formar parte de la banda de música de la localidad. Les faltaba un percusionista. De este modo, Jaime



empezó a estudiar solfeo y a tocar la caja. Todavía hoy en día forma parte de esta agrupación.

En 1982 dejó los estudios de formación profesional para centrarse en unas oposiciones a auxiliar administrativo, convocadas por el ayuntamiento de su población. Tras aprobarlas, comenzó a trabajar en el consistorio realizando las tareas más básicas y ayudando a sus compañeros. Aquel mismo año se creó un museo municipal con piezas propias del ayuntamiento, otras cedidas por la Diputación de Castellón, y donaciones de los vecinos del pueblo. Se creó una junta y Jaime, con 20 años, fue designado director, tarea que debía compatibilizar con las demás que llevaba a cabo en el ayuntamiento.

Meses después, se marchó a Alicante para llevar a cabo el servicio militar. Pasado el tiempo de la instrucción, volvió a su población para completar, en la Cruz Roja, la «mili», tarea que compaginó con su trabajo en el ayuntamiento. Una vez finalizado el servicio, decidió seguir vinculado a esta institución como voluntario. En 1984 fue nombrado secretario de la asamblea de la Cruz Roja local. Los cargos y responsabilidades crecieron rápidamente hasta llegar a ser, durante 16 años, vicepresidente provincial. Actualmente también es miembro de la Asamblea Nacional de Cruz Roja. Pero más allá de los cargos directivos, para Jaime es la tarea de voluntario la que le ha llenado personalmente, por lo que comporta en cuanto a trabajo humanitario y por el hecho de poder ayudar a quien lo necesita.

Al mismo tiempo, también se involucró en la asociación juvenil. En 1981 entró a formar parte de la junta como tesorero. En 1985 fue elegido presidente, cargo que ocupó hasta 1991. La asociación se encargaba, principalmente, de dar opciones de ocio a la juventud de la localidad. Se organizaban bailes los fines de semana y verbenas durante las fiestas patronales. A partir de 1987 la directiva decidió comenzar a programar, precisamente durante las fiestas, la actuación de un grupo de música pop de nivel nacional. Los primeros en pasar por la población fueron Olé Olé, a los que siguieron Gabinete Caligari, Loquillo y los Trogloditas, Ramoncín...

La sociedad, sin embargo, no disponía de un espacio en condiciones donde llevar a cabo estas actuaciones. Del solar de un antiguo molino harinero que se quedó pequeño, se pasó al patio de la escuela. Finalmente, se decidió crear un local en el que poder llevar a cabo las actuaciones: el polideportivo. El



ayuntamiento se comprometió a pagar el material, y la asociación juvenil puso la mano de obra mediante el sistema de *jornal de vila*. Este sistema tradicional de la zona consiste en la aportación de horas de trabajo por parte de toda la comunidad para la construcción de una obra pública. No se había utilizado en la población desde los tiempos de la posguerra.

Por otro lado, durante los años en los que Jaime presidió la sociedad juvenil, ésta se organizó en comisiones que permitieron realizar actividades culturales distintas a las habituales: una revista, la convocatoria de unos premios de investigación, viajes, una acampada de verano para los niños y niñas del pueblo, y un espectáculo teatral durante las fiestas patronales, organizado y protagonizado por los mismos jóvenes. Debido a esta ampliación de la actividad, fue necesario comenzar a solicitar subvenciones a la Diputación de Castellón y a la Conselleria de Cultura del Gobierno Valenciano, aunque desde estas instituciones no siempre se valoraba el trabajo que realizaba la asociación de un modo positivo:

Solicitábamos las ayudas, y nos excluyeron porque determinadas cosas no las consideraban cultura. Hice una nota de prensa en el periódico quejándome [...] de que no entendían eso como cultura y nos habían denegado la subvención.

También en la banda de música ocupó la presidencia algunos años. Durante su etapa se preocupó por fomentar la realización de intercambios con otras bandas, como forma de abrir y cohesionar la asociación. Al mismo tiempo, también trabajó para la creación de una escuela de música. Según Jaime, esta acción supuso un revulsivo, ya que propició un cambio en la forma de estudiar música en la población, e hizo crecer a la banda como asociación. La banda de música es una de las entidades culturales más importantes de la localidad:

Es una entidad que creo que participa mucho en la vida festiva del pueblo. Claro, hacen fiestas, procesiones, hacen un acto de no sé qué y siempre está presente. Entonces está muy vinculada, ya no sólo la banda, las personas de la banda, sino las familias de la banda. Porque claro, eso al final eres tú y la gente. Porque si los padres te llevan a aprender es porque tienen interés, y todo se relaciona, y eso es una cadena de gente.

En 1992 el ayuntamiento creó un Patronato de Cultura, debido a la necesidad de proteger el patrimonio histórico. Las tareas para la constitución del



mismo recayeron, una vez más, en Jaime: redactó los estatutos, buscó a las personas que podrían estar interesadas en formar parte de la junta rectora, etc. Desde la corporación municipal se le dejaba hacer. El Patronato actuaba de forma muy independiente, y se estableció un plan de restauraciones y una programación cultural anual. Jaime ejercía un papel de liderazgo y gestión, pero también trabajaba a pie de calle:

Yo, al principio, me dedicaba más al trabajo de calle, porque lo que hacíamos, lo teníamos que hacer nosotros. Pues si hacíamos una exposición, a montarla nosotros. Si hacíamos una actuación musical, pues a montar las sillas. Lo hacíamos todo los del Patronato.

La implicación de Jaime en el Patronato era muy grande. Él fue el principal impulsor, y quería que la trayectoria de esta institución produjese un cambio en el pueblo a nivel cultural y de puesta en valor del patrimonio. De hecho, se emprendió un gran número de restauraciones durante aquellos años. Otra de las acciones en relación al patrimonio fue poner en marcha un programa de visitas guiadas a la iglesia, tal y como Jaime las hacía cuando era un niño. Con el paso del tiempo la puesta en valor del patrimonio generó una serie de necesidades de carácter técnico que condujeron hacia la contratación de personal más especializado en la materia por parte del ayuntamiento. Este hecho repercutió en el grado de implicación de las personas que formaban parte del Patronato de Cultura. Actualmente es un organismo de carácter únicamente consultivo.

También se involucró en la Mesa técnica del Programa de Extensión Universitaria de la Universitat Jaume I. Este programa tiene la singularidad de trabajar únicamente con municipios de menos de 5000 habitantes y de un modo muy directo, facilitando la participación de los agentes del territorio, y la toma de decisiones conjunta. Jaime se sintió muy vinculado a este foro, ya que se considera una persona muy preocupada por el futuro del mundo rural en el que él vive. Así, la Mesa técnica era un punto de encuentro, de reunión, de debate y de apoyo, que confrontaba con un mundo rural excesivamente individualizado, caracterizado por la poca unión entre poblaciones.

Gracias a su trayectoria Jaime entiende que los procesos de aprendizaje se dan a lo largo de toda la vida. Su implicación en el mundo asociativo le



reporta una gran satisfacción a nivel personal. Se encuentra muy cómodo con lo que hace, sobre todo cuando puede ayudar a la gente. Cuando formaba parte de la asociación juvenil, disfrutaba gestionando las actividades que se programaban y viendo cómo la gente también lo hacía participando en las mismas. En cuanto a la banda, le gusta tocar porque lo hace para el pueblo, y porque se reconoce el trabajo de la agrupación en favor de la cultura local. Para Jaime es muy importante la convivencia y el buen ambiente que existe en esta última entidad. Lo que realmente le llena es «hacer para los demás»: aportar una parte de sí mismo a la mejora y al bienestar de la población.

A lo largo de su paso por las diversas asociaciones de las que ha formado parte, Jaime se ha formado como persona. Afirmo que no sería él si no hubiese estado en esos lugares. Todas estas experiencias le han aportado un bagaje para su construcción de la realidad, para relacionarse socialmente, para entender a los demás, para ser y obrar de una determinada forma. Gracias a su vinculación al Programa de Extensión Universitaria, Jaime amplió su mirada sobre el desarrollo del mundo rural, especialmente desde un enfoque cultural, conoció otras realidades cercanas, contrastó su situación con otras, aprendió a solucionar problemas a través de las experiencias del resto de agentes, y contribuyó a crear una visión común sobre la realidad del mundo rural y sus necesidades:

Encontré una gente que en diferentes actividades y en diferentes opciones, porque se han integrado allí, todas tienen el mismo fin: mejorar la vida de los ciudadanos del mundo rural. Mejorar la calidad de vida integrada en todo: económica, cultural, de servicios, todo. Porque todo eso influye para que una persona decida vivir en el mundo rural, porque además de aceptar vivir en esa realidad de ese territorio, puede tener cada vez una serie de cosas que le hagan la vida más buena.

Mediante su papel en el Patronato de Cultura, Jaime pudo participar en procesos decisorios sobre la puesta en valor del patrimonio y la cultura locales, adquirió nuevas habilidades relacionadas con su gestión y, en definitiva, lo conoció y respetó todavía más, y entendió la necesidad de legarlo a las generaciones futuras.

Por lo que respecta al acceso a la cultura, Jaime se siente condicionado por el hecho de vivir en un pueblo. A pesar de que hoy en día Internet facilita



este acceso, a lo largo de su vida las circunstancias no han sido las mismas. Para ver una obra de teatro, o asistir a un concierto de música, era necesario desplazarse a ciudades más grandes, y contar con un vehículo. Esto, considera, repercute en el interés de los pueblos por las actividades culturales: no son accesibles ni cercanas. El único equipamiento que existió en la población durante muchos años fue la agencia de lectura.

En cuanto a la participación en la vida cultural del conjunto de los habitantes de su población, Jaime considera que, a pesar de la existencia de un gran número de entidades, la realidad asociativa se caracteriza por la parcelación. Cada colectivo atiende únicamente a sus propios intereses y no a un bien general. Por otro lado, la implicación en las mismas suele ser desigual. Las personas que se encargan de la gestión son pocas, y muchas veces las mismas en diversas entidades.

Para finalizar, Jaime considera que los pueblos están muy alejados, en materia de cultura, respecto de las ciudades. Es crítico con las administraciones y con los políticos, que buscan la mayor rentabilidad de las inversiones —el mayor beneficio para el mayor número de personas—, y también rédito electoral, lo cual incide en las desigualdades entre un ámbito territorial y el otro.

5. Discusión y conclusiones

En cuanto a los objetivos propuestos inicialmente, el análisis de los resultados apunta a que los motivos por los que se participa en la vida cultural desde los posicionamientos más activos, se hallan en el alineamiento con los conceptos de ciudadanía activa, bien común y compromiso. En cuanto a los aprendizajes que se derivan de la participación destacan el saber ser y saber convivir, y el hecho de ganar amplitud de mirada respecto a la diversidad cultural.

A través de la participación en la vida cultural, Jaime aprende a situarse en el mundo y en su contexto territorial local; en ese lugar que él define como mundo rural. Un entorno con el que se muestra muy identificado pero también, si no discriminado, sí en situación de desigualdad respecto a otras zonas más



densamente pobladas. Esto condiciona inevitablemente el acceso a la cultura (Shaheed, 2010), hasta el punto de ser ésta calificada como algo lejano, propia de otros contextos más urbanos.

Otra cuestión es el refuerzo del sentimiento de vinculación con la comunidad local, a través del establecimiento de relaciones con los conocidos. Se trata aquí de aprender a convivir (Delors, 1996). Estas relaciones se dan, muy especialmente, con las personas con las que comparte los espacios de socialización secundaria: los otros miembros de las asociaciones en las que se involucra. Estas personas se convierten en amistades, a las que se llega a considerar incluso parte de una gran familia, como en el caso de la banda de música.

La creación de estos vínculos es indispensable en los contextos de aprendizaje y participación en la vida cultural. Al mismo tiempo, son fundamentales para entender la historia de vida de Jaime, en la que hace mención de manera reiterada a las relaciones que ha mantenido con mucha gente y en todos los ámbitos: en las asociaciones, en el Patronato de Cultura, en el Programa de Extensión Universitaria, y en el ayuntamiento.

Gracias a su trayectoria vital, Jaime acaba teniendo una visión muy amplia del concepto de cultura, no sólo como un producto sino también como un proceso inherente a la propia existencia (Grupo de Friburgo, 2007). Un proceso mediante el que las personas y las comunidades locales pueden desarrollarse y mejorar sus condiciones de vida.

La historia de Jaime nos permite observar la vocación por el trabajo comunitario. A menudo comenta que la organización de actividades, o la participación en la banda de música, le llenan. Una sensación expresada con sencillez, y que nos remite a la satisfacción personal de quien, viendo reconocido su trabajo, no pretende sonsacar un beneficio individual, sino aportar su grano de arena al crecimiento de toda la comunidad. Esta sensación que, para Jaime, es el alimento del espíritu, nos dirige hacia el concepto de ciudadanía activa y de participación en la vida pública para el bien común (Gadea, 2007).

Se transmite así un compromiso ético de Jaime en el ejercicio de la libertad a través de su acción, partiendo de aquello que lo motiva a participar, y de las consecuencias y finalidades de su participación desde unos principios



de justicia y responsabilidad. Una libertad que nos habla, en términos identitarios, de su deseo de ser y que implica el deseo de ser de los otros. Jaime lo dice en el mismo relato: «no sería yo si no estuviese en esos lugares». Desde este posicionamiento ético es necesario plantearse más la identidad en términos de lo que podemos hacer los unos por los otros, y no solamente preguntándonos quiénes somos (Kreusburg, 2011).

La participación activa se manifiesta como un fenómeno necesario en los contextos territoriales de los que trata el estudio. En numerosas ocasiones, son los mismos vecinos los que se encargan de muchas tareas relacionadas con la producción de actividades culturales, entre otras cuestiones.

Bonet (2005) ha argumentado que los procesos de participación en la vida cultural se dan más fácilmente en las comunidades pequeñas y relativamente homogéneas. Sin embargo, la historia de Jaime transmite que la participación activa no es tan sencilla. Su caso es una excepción dentro de su contexto. Existe una gran dificultad para encontrar personas que se impliquen activamente en los procesos de participación activa en la vida cultural. Si además esta participación implica gestión, siempre acaban encontrándose las mismas personas en diferentes espacios. La consecuencia para estos participantes activos suele ser el abandono de las responsabilidades que asumen, debido al agotamiento mental al que se ven sometidos, a las críticas que reciben por parte de los participantes pasivos, y a la falta de reconocimiento de su trabajo desinteresado.

No se participa porque los fines de la participación en la vida cultural no son tangibles. Es decir, no hay un objetivo claro, o inmediato, más allá de la organización de una actividad o de la restauración de un edificio. Los ámbitos en los que, en la historia de Jaime, se consigue la participación de más gente son aquellos en los que las personas se muestran más cooperativas e iguales desde el punto de vista de la distribución de tareas. Por ejemplo, en la banda de música, donde todas las personas que forman parte de la entidad son músicos. También funcionan aquellos espacios donde la injerencia política es mínima. En el caso de la historia de Jaime, los primeros años de vida del Patronato de Cultura en los que la implicación de la corporación municipal fue testimonial, fueron los más intensos.



Esta última cuestión conduce a pensar cuál ha de ser el papel institucional respecto a la participación en la vida cultural, y a plantearse si la institucionalización de la participación está matando este tipo de iniciativas cívicas. En este sentido Rathier (2012), comenta la importancia de hablar en términos de democracia en su sentido más radical, y no en su versión edulcorada, que es la de la democratización de la cultura. La participación deseable, de este modo, no debería entenderse como el aumento del número de asistentes a un evento cultural.

Las democracias modernas han institucionalizado la cultura como mecanismo de identificación social con la nación o con el Estado. La lucha social de hoy (Fernández, 2000) es por los derechos culturales. El trasfondo de esta situación viene dado por unos estados-nación que, a través de sus comunidades imaginadas, son incapaces de responder por sí solos a la construcción cultural de las sociedades. La lucha por los derechos culturales implica así un reencuentro con las comunidades reales en las que, desde lo local, los individuos se conocen y se reconocen mutuamente, establecen relaciones mediante las que se sienten cohesionados, y comparten unas mismas identidades culturales más sólidas.

Referencias

- ACHUGAR, H. (2003). «Derechos culturales: ¿una nueva frontera de las políticas públicas para la cultura?», *Pensar Iberoamérica*, núm. 4. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric04a04.htm>
- ARROYO, L. M. (2006). «Los derechos culturales como derechos en desarrollo: una aproximación». *Nuevas políticas públicas. Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, núm. 2, pp. 262-283.
- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), pp. 1-26. Consultado el 19/06/2016 en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. I FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.



- BONET, L.** (2005). «Factores condicionantes de la participación cultural». *Boletín GC: Gestión Cultural. Participación ciudadana*. Núm. 11, 1-8.
- DELORS, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- FERNÁNDEZ, L. A.** (2000). «La lucha social hoy es por los derechos culturales». *Entrevista a Alain Touraine*. Recuperado de http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals136.pdf
- FRANCÉS, F. J., GARCÍA, J. T. i SANTACREU, O. A.** (2007). *Modelos participativos e innovación democrática local en los municipios valencianos*. IX Congreso Español de Sociología. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/2235>
- GADEA, E.** (2007). *Las políticas de participación ciudadana: nuevas formas de relación entre la administración pública y la ciudadanía. El caso de la ciudad de Valencia y su área metropolitana*. València: Universitat de València.
- GRUPO DE FRIBURGO** (2007). *Los derechos culturales. Declaración de Friburgo*. Recuperado de http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- KREUSBURG, R.** (2011). «Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida». En **HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. i RIVAS, J. I.** (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LAAKSONEN, A.** (2006). La cultura comprometida. Los derechos y deberes culturales. *Periférica. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, núm. 7, pp. 105-119.
- LEITE, A. E.** (2011). «Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida». En **HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. i RIVAS, J. I.** (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 42-46.
- MARTINELL, A. i LÓPEZ, T.** (2008). *Políticas culturales y gestión cultural. Organum sobre los conceptos clave de la práctica profesional*. Girona: Documenta Universitaria.
- MERINO, J. V.** (2011). «La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social»; en <http://quadernsanimacio.net>; n° 14, julio de 2011.
- MORIÑA, A.** (2010). «Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad». *Revista de Educación*, 353, pp. 667-690.



- ORTEGA, J. (2005). «La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales». *Revista de Educación*, 338, pp. 167-175.
- PASCUAL, J., DRAGOJEVIĆ, S. I DIETACHMAIR, P. (2007). *Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales para ciudades europeas*. European Cultural Foundation. Recuperado de http://www.policiesforculture.org/administration/upload/Guia_participation_ciudadana_ESP_web.pdf
- PINDADO, F., REBOLLO, O. I MARTÍ, J. (2002). «Eines per a la participació ciutadana: bases, mètodes i tècniques». *Papers de participació ciutadana*, núm. 6. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- RAMDSEN, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- RATHIER, J. P. (2012). «Attention aux voisins. Pour une éthique des arts mitoyens». *L'observatoire: la revue des politiques culturelles*, 40, pp. 25-29.
- SÁEZ, J.P. (2012). «De la participation». *L'observatoire: la revue des politiques culturelles*. Núm. 40, pp. 1-2.
- SEGARRA, T. (2013) *La participació en la vida cultural i els aprenentatges informals*. TFM Inédito. Máster en Gestión Cultural, itinerario de investigación, Universitat Oberta de Catalunya.
- SHAHEED, F. (2010). «Informe de la experta independiente en la esfera de los derechos culturales, Sra. Farida Shaheed, presentado de conformidad con la resolución 10/23 del Consejo de Derechos Humanos». En MARAÑA, M. (coord.). *Derechos culturales. Documentos básicos de Naciones Unidas*. Bilbao: UNESCO Etxea.
- UIS (2012). *Measuring Cultural Participation*. Montreal: UNESCO, Institute for Statistics.



LE VOCABLE « SAHEL » COMME INDICATEUR DISCURSIF DE L'ESPACE IDENTITAIRE DU NORD-CAMEROUN

*The term 'sahel' as a discursive indicator for the identity space
of North Cameroon*

Zacharie Hatolong Boho

École Normale Supérieure de l'Université de Maroua,
FUID/IUDI de Mokolo, Cameroun

RÉSUMÉ : Le langage ou les pratiques langagières sont susceptibles de créer des lieux communs où se cristallisent, symboliquement ou concrètement, les identités culturelles. La mise en mots de l'espace sahélien du Cameroun à travers le vocable « Sahel » et ses dérivés terminologiques en est une illustration. En effet, le mot sert de descripteur et participe d'une géographie tranquille de la socio-culture ou d'une sémiotique du quotidien. Si « Sahel » est le mot désignateur d'un vaste univers socioculturel, « sahéitude » en est la pratique, c'est-à-dire le fondement d'un modèle de discours identitaire ou d'une vision politique objective. Les discours sur fond de déchirement et d'exclusion sociale s'étant montrés inopérants pour les sociétés en quête d'intégration et d'une politique publique plus juste, les positionnements relativistes et consensuels s'imposent comme mesure palliative. L'éconyme peut donc supplanter l'anthropo-socionyme pour constituer un mode *in vivo* de dire réflexif ou de dire altérité.

MOTS CLÉS : sahel, sahéitude, indicateur identitaire, socio-culture, praxis langagière

—

RESUMEN: El lenguaje o las prácticas lingüísticas son susceptibles de crear lazos comunes en los que cristalicen, simbólicamente o específicamente, las identidades culturales. La plasmación del espacio saheliano de Camerún mediante el vocablo «Sahel» y sus derivados terminológicos son un ejemplo de ello. De hecho, esta palabra describe y participa en una geografía tranquila



de la sociocultura o en una semiòtica del dia a dia. «Sahel» es el término que designa un univers sociocultural vast i la «sahélitude» es su pr ctica, es decir, los cimientos de un modelo de discurso identitario o de una visión política objetiva. Dado que los discursos centrados en el desgarramiento y la exclusión social son inoperativos para las sociedades que buscan la integración y políticas públicas más justas, los posicionamientos relativistas y consensuales se imponen como medida paliativa. Por tanto, el ec nimo puede suplantar al antroposoci nimo para constituir un modo in vivo de decir reflexivo o alteritario.

PALABRAS CLAVE: *sahel*, *sahélitude*, indicador de identidad, sociocultura, praxis ling stica.

—

RESUM: El llenguatge o les pràctiques ling stiques són susceptibles de crear lligams comuns en què es materialitzen, simbòlicament o específicament, les identitats culturals. La transmissió de l'espai sahelian de Camerun amb el vocable «Sahel» i els seus derivats terminològics en són un exemple. De fet, aquesta paraula descriu i participa a una geografia tranquil·la de la sociocultura o a una semi tica de la vida diària. «Sahel» és el terme que designa un univers sociocultural vast i la «sahélitude»  s la seua pr ctica,  s a dir, els fonaments d'un model de discurs identitari o d'una visió política objetiva. Com que els discursos que giren al voltant de l'aillament i l'exclusió social són inoperatius per a les societats que busquen la integració i polítiques públiques m s justes, els posicionaments relativistes i consensuals s'imposen com a mesura paliativa. Per tant, l'ec nim pot substituir l'antroposoci nim per a constituir un mode in vivo de dir reflexiu o dir alteritari.

PARAULES CLAU: *sahel*, *sahélitude*, indicador d'identitat, sociocultura, praxi ling stica.

—

ABSTRACT: Language and linguistic practices can create common places where cultural identities are symbolically or concretely crystallized. An illustration of this is the use of the term 'Sahel' and its terminological derivatives to refer to the Cameroonian Sahel space. Indeed, the word describes and contributes to a quiet socio-cultural geography, or to everyday semiotics. 'Sahel'



is the word used to designate a wide socio-cultural universe, and ‘sahélitude’ is its practice, that is, the basis for an identity discourse model or an objective political vision. Since discourses based on discordance and exclusion are unworkable in societies seeking integration and fair public policy, relativist and consensual positioning are imposed as a palliative measure. Consequently, the eonym can supplant the anthropo-socionym to constitute an *in vivo* way of saying reflexive or alterity.

KEYWORDS: *sahel*, *sahélitude*, identity marker, socio-culture, language praxis.

Introduction

Les discours scientifiques, politiques ou idéologiques en disent souvent long sur le sentiment d’appartenance à un espace identitaire, à des enjeux et défis communs. Beaucoup de chercheurs ont démontré l’homologie existant entre les pratiques socio-langagières ou discursives et l’expression ou la représentation identitaires (Charaudeau, 2001, 2002, 2009 ; Boudreau, 2001 ; Vezeanu, 2004, etc.). Le concept d’ethos discursif¹ est indiqué pour rendre compte de « la représentation de soi d’un sujet parlant ou pensant [individuel et collectif] dans son discours » (Duman, 2012 : 191). Dès lors, quels que soient ses fondements premiers et ses ultérieures orientations, le discours à la kirditude² en est un exemple assez révélateur. Au-delà du phénomène d’auto-désignation et d’auto-identification que le narrateur déploie, *Kirdi est mon nom*³ de Jean-Baptiste Baskouda est un discours épique, l’épopée même d’un peuple mosaïqué qui s’étend des troubles frontières Centre-Est-Adamaoua au Cameroun jusqu’aux limites indécises du lac Tchad. Son élément constructeur

1. Les concepts d’ethos et de pathos interviennent de manière récurrente en analyse du discours.
2. Selon le socio-politiste et grand théoricien de la question « kirdi » Alawadi Zelao (2012), « la kirditude exprime la dynamique de rapport entre les communautés indigènes au Nord-Cameroun dans sa phase précoloniale, coloniale et postcoloniale ». Il faut ajouter que cette dynamique de rapport s’est toujours opérée à la fois sous forme d’auto-affirmation et de revendication vis-à-vis des islamo-peuls et de l’État camerounais.
3. Titre d’un récit épique au confluent de la prose et de la poésie, publié en 1993 par Jean-Baptiste Baskouda.



est un sujet culturel (Cros, 1997), un « je » qui s'identifie à tous les peuples dits kirdis⁴ qui disent haut leur appartenance à un même espace sociologique. Cependant, on pourrait à raison traiter cet argumentaire prétendument fédérateur de partisan, réducteur ou exclusif. L'on cherchera alors à n'accorder de prix qu'aux discours inclusifs et plus conciliateurs. En revanche, peut-on voir dans le fameux « Mémorandum du grand-nord »⁵ du Cameroun ou dans la mobilisation autour de l'Université de Maroua un discours épi-nordiste à large spectre et à caractère régional ?

Voilà, en filigrane, la problématique et le contexte dans lesquels s'inscrit cette réflexion qui s'édifie sur un vocable. Nous voyons dans le mot « Sahel » – qui est plus utilisé dans le paysage graphique du Cameroun septentrional que dans celui de la partie sud – une autre catégorie de « je » discursif susceptible de dire tout le Cameroun septentrional. Nous avons identifié cette expression dans ses occurrences les plus diverses dans les principales villes du Nord-Cameroun, notamment à Ngaoundéré, Garoua et Maroua et en avons constitué un corpus dont l'analyse interdisciplinaire nous permettra d'en déduire quelques pratiques et discours identitaires. Il en découle que l'objectif de l'étude est d'analyser la mise en discours, puis en espace, d'une identité socioculturelle traduite de manière langagière.

Le vocable « Sahel » (ainsi que ses formes dérivées « sahélien/ne ») est utilisé dans divers contextes, différents secteurs ou domaines d'activité : le transport, le commerce, l'habitat, la gastronomie, la presse, les TIC, l'agropastoral, l'esthétique corporelle et vestimentaire, les finances, les associations, les loisirs, etc. Tout le septentrion en est marqué (les données collectées dans les trois capitales régionales n'en constituent qu'un spécimen) tantôt sur les façades et devantures des institutions socio-économico-culturelles, tantôt sur des objets. Sans doute, il s'agit d'une « évaluation sociale des pratiques langagières d'autrui comme de soi-même » (Bulot, 2001), d'une « septentrionalisation » des pratiques et aspirations locales et, surtout, d'une revendication d'appartenance

4. Dans son acception première, « Kiridi » désigne l'ensemble des peuples autochtones et non musulmans du Nord-Cameroun.

5. Une sorte de revendication ethno-régionale, formulée en 2002 par l'élite du Nord-Cameroun à l'intention de l'État camerounais et dont l'objectif était de décrier les déséquilibres et les injustices socio-politiques dont la partie septentrionale est victime.



à un même espace identitaire. Cependant, ce discours n'est pas niveleur ; l'un et le multiple s'y reconnaissent, comme le souhaiteraient si bien les adeptes de l'intégration nationale ou de la fameuse mondialisation. Par ailleurs, ce n'est pas tant l'acte du « dire » ou du « nommer » qui construit la réalité examinée ; c'est de la coïncidence diversifiante des sujets dans la désignation ou nomination et dans le discours que surgit l'univers sahélien co-construit.

Le recueil des données analysées s'est effectué à partir de l'observation directe, ce qui fait appel à l'ethnométhodologie dont Garfinkel nous dit que :

Les études ethnométhodologiques analysent les activités quotidiennes des membres comme des méthodes qui rendent ces mêmes activités visiblement rationnelles et rapportables à toutes fins pratiques, c'est-à-dire descriptibles (*accountable*), en tant qu'organisation ordinaire des activités de tous les jours. La réflexivité de ce phénomène est un trait singulier des actions pratiques, des circonstances pratiques, de la connaissance commune des structures sociales et du raisonnement sociologique pratique [...] (Reproduit dans Lallement, 2012 : 230).

Il s'en suit qu'on peut rendre compte – et c'est le cas dans cette étude – de ces accomplissements et raisonnements pratiques au moyen d'une démarche ethnographique sans qu'il y ait besoin d'hypothèses préalables au travail de terrain⁶.

I. Stratégies dénominatives

La dénomination et ses stratégies de déploiement renvoient à un ensemble de procédés morphosyntaxiques, lexicaux et stylistiques qui concourent à rendre possible un acte de dénomination et/ou de désignation.

-
6. Selon Abderrahim Kenaïssi, « pour accéder au sens des pratiques sociales, il suffit d'observer deux principes. D'abord, les considérer toutes, et de plein droit, les plus massives et les plus marginales, comme également significatives de la production de la vie sociale. Du coup, les situations les plus banales, voire anecdotiques, deviennent objets d'étude : une conversation téléphonique, des piétons qui traversent, un élève qui répond ou non à une question, une gamine qui fugue, un transsexuel qui change de sexe... Ensuite, être attentif aux phénomènes tels que décrits par les acteurs, avec une « indifférence ethnométhodologique » qui signifie regard affranchi des hypothèses, des jugements de valeur et autres considérations a priori. Car le fait que les membres soient dotés d'une connaissance familière et d'une compétence analytique confère à leurs pratiques trois propriétés qui les rendent accessibles à la compréhension du chercheur : l'indexicalité, la réflexivité, la descriptibilité ».



Bien des chercheurs se sont penchés dessus en études linguistiques en général ou en analyses du discours, notamment Kleiber (1974), Cislara *et al.* (2007), Fèvre-Pernet (2008, 2011), Lecolle *et al.* (2009). C'est fort de ces travaux que cette réflexion est déployée, s'inscrivant dans le vaste et riche domaine de l'onomastique, se fondant plus précisément sur la désignation des lieux de ville (Bulot, 2004) et des faits urbains qui cristallisent les imaginaires socio-spatiaux des individus d'une sphère géographique bien définie. Avant d'en déterminer la finalité par interprétation, force est d'examiner la ou les manières dont les sujets procèdent à la mise en mots de l'espace social septentrional à travers le vocable « Sahel ». C'est l'aspect empirique du phénomène observé, qui repose essentiellement sur la question « comment », le « quoi » étant consubstantiellement lié à l'objet de recherche qui a été sommairement présenté en introduction. Pour ce faire, l'analyse dans cette première partie s'intéressera au niveau structurel des données, notamment aux aspects morpho-syntagmatique et sémantique.

Du point de vue de leurs formes et du principe d'agencement de leurs éléments constitutifs, la quasi-totalité des noms soumis à cette étude alternent les catégories du nom et de l'adjectif. Les phénomènes syntaxiques qui concourent à la structuration des noms des faits de ville sont essentiellement la détermination et la constellation. Au sens hjelmslévien, la relation de détermination tient lorsqu'un des termes présuppose l'autre et non l'inverse, c'est-à-dire une relation syntaxique unilatérale. Le corpus comprend beaucoup de structures – s'il n'en est d'ailleurs constitué à plus de 70 % – ayant cette caractéristique, notamment *Œil du Sahel*, *Crédit du Sahel*, *Tempête du Sahel*, *Kossam Sahel*, *Walde Sahel*, *Water Sahel*, *Sahel alimentation*, *Sahel couture*, *Sahel shop*, etc. Les six derniers exemples, quoique se calquant sur le modèle syntaxique de la langue anglaise, ne diffèrent pas des trois premiers. À y voir de près, tous ces syntagmes rappellent la structure du nom complété ou du noyau et de l'expansion, c'est-à-dire la structure X de/du Y.

Quant à la constellation, autre concept emprunté à Hjelmslev, elle caractérise deux éléments qui, malgré la compatibilité qu'ils entretiennent, ne se présupposent pas du point de vue syntaxique. Les cas pour l'illustration sont, entre autres, *HOTEL le SAHEL*, *Complexe Sahel clean pressing*, *La tribune sahélienne presse*, *Sahel call Box transfert*, *Labo Sahel photo*, *Sahel Springs*



eau minérale naturelle, Sahel Spring, etc. Ici, le mécanisme consiste en une juxtaposition de deux entités autonomes. Ces énoncés sont courants dans la signalétique et les messages publicitaires qui démontrent l'économie du langage et qui rappellent, une fois encore, la syntaxe de l'anglais.

En définitive, quelle que soit sa position dans le syntagme et le rapport entretenu avec le reste, le terme « Sahel » joue un rôle prépondérant, les autres éléments de catégories grammaticales diverses lui servant de déterminants, de descripteurs, de qualificateurs ou d'attributaires. La détermination et la constellation constituent des stratégies dénominatives descriptives, pour une dénomination fonctionnelle (Fèvre-Pernet, 2011). Dans ce sens, toutes les occurrences du corpus sont des schèmes appellatifs (Fèvre-Pernet, 2008) à valeur d'identification. Ainsi, on assiste à des pratiques socio-langagières basées sur une dénomination qui opère des découpages du réel urbain et des praxis sociales.

2. Sahel : dévoilement de soi à soi et à l'autre

Le terme « Sahel » comme indicateur de mise en mots de l'espace est le point de départ d'un phénomène consistant en la sémiotisation et la mise en perspective du *hic et nunc*. C'est une géographie tranquille du quotidien et une pratique socio-spatiale (Guy de Méo, 1999) ; c'est également une anthropologie, sociologie, psychosociale, histoire, etc., du quotidien. Derrière le vocable, il y a des personnes, des cultures et des activités journalières qui sont dites ou représentées. Le dévoilement de soi à soi et à l'autre consiste en un processus d'auto-désignation et de mise en discours de soi. Sans prétention d'exhaustivité, on peut présenter dans le tableau qui suit quelques aspects de cet univers dit et construit :

Secteurs d'activité	Exemples
Transport	Sahel express
Habitat	Minicité le Sahel
Loisir	SOURIA-BAI Discothèque – Sahel-Dougoï



Commerce	Alimentation du Sahel
Esthétique corporelle/vestimentaire	Haute coiffure du Sahel
TIC	Sahel espace informatique
Hôtellerie/Restauration	Hôtel le Sahel
Agropastoral	PHYTOS du Sahel
Presse	Œil du Sahel
Association	GIC des éleveurs du Sahel
Banque/finance	Crédit du Sahel SA
Enseignement	Institut Supérieur du Sahel

Tableau : Les données selon les domaines de référence.

En se mettant en discours à travers le vocable « Sahel », le Cameroun septentrional s'auto-définit identitairement et se réclame du Sahel en général. Par conséquent, il s'y joue la partition d'une multiple intégration ou, tout simplement, une médiation entre l'ici et l'ailleurs nationaux et/ou transnationaux. En effet, ce terme est un référent englobant à plusieurs titres. Même si l'origine du nom « Sahel » est discutée, bien des auteurs ont fini par convenir de son origine arabe. Ce vocable signifierait « rivage » ou « littoral », pour désigner la frange qui borde le sud du désert du Sahara (Bernus, 1981). Selon Hiernaux et Le Houérou (2006), le terme proviendrait également d'un mot arabe signifiant « rivage », dans le sens de « rivage sud du Sahara », soit d'un autre mot arabe signifiant « plaine », « étendue plane » ou vallonnée. La définition nous en est d'ailleurs donnée dans le travail de ces deux derniers auteurs :

Le Sahel est une entité biogéographique définie en première instance par son climat tropical aride à semi-aride, contrôlé par la mousson du golfe de Guinée et l'Harmattan (alizé) saharien. Mais au cours du quaternaire la végétation sahélienne a dû s'adapter à des fluctuations climatiques entre les climats tropicaux humide et aride, voire hyperaride. (Hiernaux et Le Houérou, 2006 : 51).



Ici, deux choses accrochent. D'une part, le fait que le mot « Sahel » soit repris et emprunté par plusieurs langues est révélateur d'une vision globale du fait conceptuel et identitaire. Dans le grand-nord du Cameroun, ceux qui utilisent ce vocable pour désigner leurs structures et activités l'auraient emprunté à l'arabe, au français, à l'anglais ou à des langues locales. L'origine du mot importe peu ; l'important est qu'il soit unanimement et symboliquement utilisé pour dire un espace identitaire au confluent de l'ici et de l'ailleurs. « Espace charnière entre la Méditerranée et l'Afrique subsaharienne » (Mehdi Taje, 2010), le Sahel renvoie à une réalité absolument plurielle.

Ainsi, en tant que dénominateur lexical commun, le mot « Sahel » devrait constituer l'entrée liminaire du dictionnaire *Le Nord-Cameroun* à travers *ses mots* (Seignobos & Tourneux, 2002). Son usage dans plusieurs secteurs d'activité fait de ce terme l'un des identifiants à même de mieux dire tout l'univers septentrional. Ce renvoyant lexical pluri-référentiel d'auto-identification est également un médiateur vers l'altérité. Au même titre que beaucoup d'autres termes de caractère néologique (négritude, tigritude, kirditude, merditude, algérianitude, tchaditude, corsitude, etc.), « sahélitude » serait la néologie idoine pour expliquer ce phénomène. C'est peut-être une réaction aux multiples mécanismes d'étiquetage de soi par les autres, mécanismes que peuvent bien illustrer les voix ou clichés réducteurs tels que : *wadjo*, *haousa*, *mouton du nord*, *awara*, *tok tok*, *musulman*, etc. Le cas échéant, on conclurait au type de positionnement identitaire (Koudri, 2009) qui s'opère chaque fois qu'il y a confrontation entre identité et altérité. Une autre conjecture est envisageable, qui invaliderait la thèse de revendication ou affirmation identitaires pour rendre plausible l'idée de ritualisation du quotidien. Ainsi, sans égard pour l'altérité et sans aucun souci de différenciation, l'expression identitaire se manifesterait aussi naturellement que la palpitation du cœur ou le rythme respiratoire. Sa motivation lui serait intrinsèque et résiderait dans son propre dynamisme de (re)construction, de (re)configuration et d'auto-évaluation.

3. Sahélitude comme contre-pied des discours « à la kirditude »

Le discours « à la kirditude » peut, peu ou prou, s'envisager comme une déconstruction ou désagrégation d'une identité antérieurement large. En



effet, au fil des temps, le concept « kirdi » a désigné une réalité de plus en plus restreinte puisque le vent de l'islamisation, quoique n'étant plus aussi fort qu'aux temps des conquêtes foubé et au cours du premier régime, continue de balayer les trois régions septentrionales. S'il est vrai que la kirditude trouve sa substance dans la masse démographique constituée des groupes ethniques endogènes du septentrion, cette substance s'est amoindrie chaque fois qu'un seul kirdi s'est converti à l'islam. À propos, et cela pour diverses raisons (accès aux ressources, aspiration aux positions de pouvoir, etc.), le nombre d'individus traités de « kado » (pluriel « habé »), d'impurs, de mécréants ou « vivant une convivialité cosmique régie par un attachement aux esprits surnaturels » (Houli, 2006 : 84) a décliné au fil des ans. Dans la logique ou la dialectique peuhl-kirdi, il peut s'observer une *dékirdisation* en faveur de l'islamisation, processus dont l'importance réside tant dans la variable conceptuelle que dans la réalité sociodémographique. Aux antipodes donc d'un discours identitaire purement réducteur se situera une vision consensuelle ou fédératrice.

Déjà, la question même de l'existence d'une identité nordiste se pose avec pertinence et l'on se rendra compte que le critère anthropo-socio-centré se sera avéré limitant. En effet, fût-ce de l'intérieur ou de l'extérieur, comment le nordiste est-il défini et envisagé ? Si l'identité va de pair avec la prise de conscience de soi (Charaudeau, 2009), qu'est-ce qui permet aux nordistes de prendre conscience d'être ce qu'ils sont ? De l'intérieur, les traits antinomiques comme autochtones/allogènes, montagnards/habitants des plaines, sédentaires/nomades, agropasteurs/commerçants, musulmans/non-musulmans, etc., peuvent caractériser les peuples du Nord-Cameroun. Ces considérations réfèrent bel et bien aux différentes facettes et dynamiques identitaires auto-évaluatives du septentrion. Cependant, il faudra également mentionner ses différentes « imbrications culturelles qui tiennent lieu d'identité » (Duchêne, 2006 : 193). La pluralité des souches anthropo-sociologiques, la diversité linguistique et des pratiques artistico-culturelles, etc., définissent le septentrion tout autant que le reste du pays.

Par ailleurs, le nord se conçoit en tant que tel parce qu'il s'inscrit dans une logique d'opposition ou de comparaison avec le sud. De ce point de vue, le grand-nord serait cette partie du pays prétendument caractérisée



par la sécheresse, la pauvreté, la sous-scolarisation, etc. Bien évidemment, même s'il y a une part de vrai dans ces caractérisations, il n'en demeure pas moins qu'elles sont révélatrices des mécanismes de mise à distance (Mulo Farenkia, 2011) et des considérations stéréotypées. Les appellations telles que « Hausa », « Wadjo », « Moutons du nord », « Alhadji », etc., réitérons-le, en disent long sur le phénomène de mise en discours de l'autre, sur l'étiquetage des peuples du septentrion⁷. Cependant, on se rendra vite compte du caractère réducteur de ces attributs relativistes dont l'ancrage tient à l'habitat, à l'origine sociologique, à l'activité socio-économique ou à la religion. Ces déterminants à prégnance socioculturelle ne sont pas l'apanage des seuls peuples du septentrion, pas plus d'ailleurs que des caractéristiques telles que la pauvreté ou la sous-scolarisation.

Pour mieux « identifier » le Cameroun septentrional, il faudrait appliquer des marqueurs absolus ou globalisants, des déterminants qui incluraient des dimensions autant monolithiques que plurielles. L'optique n'est ni d'évacuer les représentations univoques ou monocentrées des sociocultures en présence, ni d'homogénéiser les diverses dynamiques du social. L'intention n'est pas non plus de condamner purement et simplement des discours « à la kirditude » (la Kirditude étant un mouvement né dans un contexte sociopolitique bien précis et ayant eu sa raison d'être), mais de démontrer les limites de certains artifices identitaires. En définitive, il conviendrait de réfuter l'ethnicisation simpliste⁸ des points de vue et énoncés consistant à dire tout le Cameroun septentrional. Dans cette quête conceptuelle, il faudra trouver au Cameroun septentrional une ou quelques identités remarquables. Tâche bien difficile, étant donné que cette partie du pays se meut dans une logique « qu'impose un monde qui est en soi un univers pluriel » (Dussouy, 2010). Tâche difficile

7. Vu du septentrion ou d'ailleurs, le Sud-Cameroun peut tout autant être l'objet de ces qualifications stéréotypantes, ce qui relancerait le débat quant à l'objectivité du processus d'identification.

8. Dans un livre récemment publié (2011), Paul Abouna parle de l'ethnicisation du pouvoir et des pratiques. Il aborde là un ensemble de pratiques réelles dans l'environnement sociopolitique du Cameroun en particulier et de bien des pays en Afrique. Cependant, lorsqu'il mentionne *L'Œil du Sahel* comme un exemple d'ethnicisation de la presse, son analyse manque de pertinence car le septentrion que couvre prioritairement cet organe de presse ne saurait se réduire à une entité ethnique.



également d'autant plus que les temps présents, c'est-à-dire la « conjoncture postmoderne » (Trépos, 1998) ou le « moment postmoderne » (Chivallon, 2004), font de la socio-culture une notion complexe et insaisissable. Si les discours socio-idéologiques ou les forces socioculturelles, notamment les discours « à la kirditude », **les motions ou énoncés** mémorandaires unilatéraux, les groupes sociaux ou ethniques, etc., n'ont pas acquis la notoriété suffisante pour définir le septentrion, il faudra adopter un autre critère définitionnel. Pour cela, l'on n'ira pas explorer les nuages ; il existe dans les appellations et les discours actuels des traits de caractérisation susceptibles de faire sens et consensus.

Les dénominations telles que le « nord », le « Nord-Cameroun », le « grand-nord », le « septentrion », etc., ainsi que leurs variantes adjectivales (« nordiste » ou « septentrional ») nous paraissent plus consensuelles – **à plus d'un égard** – que certains référents identitaires simplificateurs. D'une part, le « nord » ou le « septentrion » représentent le « lieu commun » physique qui comprend l'Adamaoua, le nord et l'extrême nord, constituant *ipso facto* l'une des deux composantes géographiques du Cameroun. Envisager le Nord-Cameroun en tant qu'espace physique et en comparaison du Sud-Cameroun est d'autant plus pertinent que, non seulement une identité se conçoit mieux sur la base du « principe d'altérité » (Charaudeau, 2009), mais la confrontation de ces deux espaces est assez révélatrice dans les pratiques et les imaginaires aussi bien des Camerounais que des étrangers. Sur le plan politique, le paradigme nord-sud est une formule de gestion et de distribution des positions de pouvoir entre des blocs ethno-régionaux. D'autre part, l'espace en tant que tel n'est ni indifférent, ni un *no man's land* ; il cristallise des réalités anthropo-socio-culturelles et des réalités identitaires fortes. Dans le cas d'espèce, il suffit très souvent d'articuler le terme « nordiste » pour qu'un type d'homme et de femme soit nommé et identifié par rapport à un certain nombre de déterminants socioculturels. Il faut, dans ce processus d'identification, privilégier les données ratifiées par le temps – sans pour autant oublier les erreurs de l'histoire – telles que le passé commun, la géographie, les emblèmes, la patrie et les aspirations convergentes.

C'est dans une vision **écocentrée** ou écosystémique de caractérisation que s'inscrit la présente démarche épistémologique. Bien sûr, cette démarche



se veut relative dans la mesure où il serait embarrassant d'envisager une identité humaine qui ne soit pas basée sur la vision anthropomorphique. En fait, l'éco-vision manquerait de pertinence si elle se concevait en tant qu'unique figure de définition du Cameroun septentrional ; tout comme la seule anthropo/socio-vision perdrait en crédibilité épistémologique. Cependant, la détermination de l'espace identitaire à partir d'un trait naturel, le Sahel dans ce cas de figure, nous semble le seul dénominateur commun, surtout qu'il est ratifié par une pratique discursive collective. Sans pour autant relancer le vieux débat opposant la nature à la culture, il convient de souligner l'incontournable interaction constante entre le milieu naturel et le milieu humain. D'aucuns parlent d'ailleurs de déterminisme⁹ pour appréhender l'incidence de certains facteurs naturels sur les réalités anthropo/socio-culturelles. Dans le cas du Cameroun septentrional, force est de noter que bien des dynamiques (sociales, économiques, etc.) sont déterminées ou conditionnées par les variables naturelles. De l'Adamaoua à l'extrême nord, les dynamiques des populations, la gestion du foncier, les activités socio-culturelles, économiques, agropastorales, etc., sont fonction de l'environnement ou de l'espace mis en mots et en discours à partir du concept « Sahel ». Cette réalité physique présente à la fois plusieurs facettes : espace de vie, espace vécu, espace social(isé), territoire, espace-temps, espace exploité, espace privé, espace public, lieux de sémiotisation, lieux de représentation, structure, système, etc. Tout ceci peut être repris par Guy Di Méo (1999 : 90) :

La rencontre historique (datée et interactive) de groupes humains et de milieux géographiques particuliers produit des civilisations originales. Chacune, ou presque, donne naissance à des univers techniques et à des schèmes d'organisation du travail spécifiques. Ces sociétés, en prise à la fois concrète et idéologique avec leurs espaces, dessinent des géographies objectives qui témoignent de leur territorialisation. Sur la base de cette objectivation territoriale et du langage symbolique des structures cognitives (incorporées par chaque sujet) qui lui donne corps, des liens étroits rapprochent les innombrables itinéraires personnalisés du quotidien, les pratiques spatiales et les rapports sociaux qui les accompagnent, les contingences qui les contraignent, les initiatives individuelles qui les infléchissent et les représentations de tous ordres qui les modèlent.

9. Évidemment, il ne s'agit pas ici du déterminisme classique pur et dur.



C'est, au demeurant, en vertu de ces considérations socio-spatiales que des disciplines telles que l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, etc., de l'environnement ou de l'espace se sont *développées*. Vu son caractère fort complexe, le problème qu'explore la présente réflexion se soumettrait avantageusement aux rayons lumineux d'un faisceau interdisciplinaire aux paradigmes théoriques et conceptuels opératoires.

4. Vers un discours intégrationniste : combiner réductionnisme et intégrationnisme

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Cameroun cherche désespérément la voie de l'intégration nationale. Il y a eu, du point de vue onomastique, une tentative de nommer par des mots non discriminants les lieux ou les institutions communs de la jeune nation. Systématiquement, les divisions et subdivisions administratives se sont vu attribuer des noms au référent géographique ou écologique. C'est le cas de la majorité des régions dont les noms renvoient fondamentalement aux quatre points cardinaux : le nord, le sud, l'ouest, l'est, l'extrême nord, le nord-ouest et le sud-ouest. Le centre et le littoral sont également des renvoyants géographiques qui obéissent à la même logique écocentrée. Seul l'Adamaoua¹⁰ s'inscrit dans le principe de « pipolisation » (Engel, 2012), non pas pour ratifier la contingence mais pour en référer à la mémoire collective. Ce dernier principe de dénomination relève de ce que Paveau (2008 : 23-24) décrit en ces termes :

Dans une perspective discursive qui privilégie la mémoire et la cognition socio-culturelle¹, le toponyme n'accomplit pas seulement une dénomination géographique, mais dessine des cheminements sémantiques complexes, contingents et parfois originaux, à travers les cadres culturels, identitaires, affec-

10. Ce terme est répertorié et expliqué dans le dictionnaire de Christian Seignobos et Henry Tourneux (2002 : 12) : <fulfulde [Aadamaawa] < [Aadama], nom de personne, d'origine arabe. (1) province historique de l'empire peul de Sokkoto ; (2) nom d'un groupe de langues de la famille Niger-Congo. Cette vaste province de l'empire peul de Sokkoto, pratiquement incluse dans le nord du Cameroun, tire son nom de son organisateur, Modibo Adama Hasana [modibbo Adama Hasana]. Nommé émir du Sud [amiru fombina] par le shéhou de Sokkoto, Modibo Adama administrait une poussière d'États qui allaient des yaérés au nord, avec les principautés de Petté [pette] et de Bogo jusqu'aux forêts tropicales, au sud, avec celles de Banyo [Bamnyo] et de Tibati [Tibati]. Yola [Yola], la capitale, située sur les rives de la Bénoué, fut fondée en 1829.



tifs et mémoriels d'un sujet ou d'un groupe. Au sein d'une approche des faits langagiers et discursifs qui articule discours et cognition, le toponyme (comme tout nom propre d'ailleurs) peut être envisagé comme un lieu de mémoire discursive et un organisateur socio-cognitif permettant aux locuteurs de construire une histoire collective. Il tient en effet une place importante parmi les éléments qui constituent des lignées discursives, entendues comme des configurations sémantiques transmises par les locuteurs-prédécesseurs à partir de cadres prédiscursifs collectifs (Paveau, 2006). Le toponyme est un des « agents de transmission » qui inscrivent dans les discours le fil de ces lignées.

La forte tendance à éviter les anthroponymes et socionymes dans l'onomastique institutionnelle et officielle au Cameroun trouve également son illustration dans les noms des circonscriptions administratives (départements et arrondissements), des locomotives et des avions de ligne. Généralement, ce sont les noms de cours d'eau ou de reliefs qui sont donnés, à l'instar du Nyong, du Dja, de la Bénoué, du Mayo-Sava, du Mayo-Tsanaga, de la Sanaga, du Wouri, du Mungo, du Mfoundi, etc. Non moins illustratifs sont les noms d'institution pour lesquels on utilise la particule « Cam- » (Cameroun/Cameroon) comme préfixe ou suffixe : Régifercam (devenu Camrail), Camair (devenu Camairco), Sopecam, etc.

L'option pour une onomastique ou une auto-désignation dépersonnalisée et désocialisée, rappelons-le, est révélatrice d'une idéologie politique qui visait à placer le Cameroun sur la voie de l'intégration nationale. Cependant, l'acte discursif et symbolique de dénomination se heurte à la réalité des clivages historiques ou séculaires et de la diversité socioculturelle. En effet, entre autres passifs coloniaux, l'équation des deux Cameroun a toujours constitué un véritable casse-tête, autant pour les dirigeants que pour les citoyens. Or, il n'y a pas que la situation bipolaire de la nation qui fait problème ; il y a sa diversité socioculturelle et linguistique qui en rajoute au caractère complexe. Des politiques, des pratiques et des discours s'enchâssent ou se succèdent dans le temps, mais ne trouvent pas la voie idéale devant aboutir à la fameuse intégration nationale. Au-delà de la possibilité intelligente de se poser la question de savoir ce que signifie cette intégration tant recherchée, ou si elle



existe vraiment, nous choisissons délibérément de diagnostiquer les pratiques en cours afin de proposer une des mille et une solutions.

Par ailleurs, on peut, à partir de la tendance *écosystémique* qui sous-tend la toponymie au Cameroun, émettre l'hypothèse d'une fuite en avant/de responsabilité. En effet, la prise en compte quasi exclusive des référents naturels dans l'acte dénomiatif ou l'onomastique nationale semble inscrire l'ingénierie sociopolitique du Cameroun dans une situation phobogène. Comme déterminée par une *névrose phobique*, il se développe une phobie du social et de l'humain au profit de l'écologique. Cette idéologie prétendument neutraliste qui peut friser l'escapisme (Giannetti, 2002) se manifeste également à travers la politique linguistique : érection de deux langues coloniales – le français et l'anglais – en langues officielles et assignation du statut symbolique aux langues et cultures nationales. Phobie du social ou de l'humain ? *Tout laisse, du moins, conclure à une démarche utopique car, comme le postule Mannheim (1929 : 64), « un état d'esprit est utopique, quand il est en désaccord avec l'état de réalité dans lequel il se produit ».*

Conscients du caractère pluriel des sociocultures au Cameroun, les politiques ont contradictoirement opté pour la méthode intégrationniste ou maximaliste qui consiste à envisager la nation comme un seul bloc monolithique ou à la fragmenter en grands ensembles socioculturels gouvernables. Les antagonismes préexistants sont alors ratifiés, les autres dichotomies sont créées : Cameroun anglophone vs Cameroun francophone, Grand Sud vs Grand Nord, etc. C'est la politique de l'autruche ou de l'occultation qui, sur le plan glottopolitique par exemple, a abouti au fameux bilinguisme officiel ou institutionnel. C'est-à-dire, au nom d'une intégration nationale, qu'on promeut à outrance les langues officielles et étrangères au détriment des langues locales¹¹ auxquelles on réserve une place symbolique et patrimoniale. La perspective réductionniste ou minimaliste, sans pour autant s'ériger en modèle satisfaisant, aurait été efficace dans la mesure où la reconnaissance et la promotion des minorités concourent forcément à l'édification d'une conscience nationale portée vers l'esprit de groupe ou de nation. Le contraire

11. De nos jours, six langues étrangères (l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien et le portugais) sont en compétition dans le sous-système éducatif francophone alors qu'aucune langue nationale n'est à même de bénéficier de ces statut et fonction.



engendre les injustices ou inégalités et laisse inexorablement du feu sous la cendre.

Ainsi, ni le minimalisme ni le maximalisme¹² ne sont efficaces comme stratégies de gouvernance et de quête d'intégration. On proposerait alors le modèle minima-maximaliste qui combinerait les deux modèles individuellement inopérants. C'est le propre de la théorie gestalt, qui permet à la fois d'avoir une vision panoramique et d'avoir pleine conscience de l'existence non accidentelle des particularités. C'est aussi la leçon du disciple Martinet au maître Saussure ou le complément pertinent qu'apporte le fonctionnalisme au structuralisme. Il ne suffit plus de considérer la société ou la nation comme un système amorphe, mais d'avoir conscience d'une dynamique interne, une dynamique impulsée du bas. La difficulté du modèle ambiant réside dans les politiques *in vitro*, les politiques de laboratoire façonnées par le haut qui consistent à tout penser à la place des citoyens pris pour des automates. Or, le mécanisme discursif qui concourt à la sahéitude tient à une action *in vivo*, c'est-à-dire à une conscience d'appartenir, malgré les différences, à un grand ensemble socioculturel. Cette perspective revêt une importance assez grande dans la mesure où, si tout nordiste reconnaît appartenir à tout le septentrion et non pas exclusivement à sa propre région (l'Adamaoua, l'extrême nord ou le nord), il est capable d'exprimer son appartenance à la nation camerounaise.

Conclusion

Au terme de ce parcours consistant à explorer les potentialités discursives d'une praxis langagière basée sur la désignation, il convient de conclure que toute la texture socioculturelle du Nord-Cameroun a été

12. Pour Warren Motte, le minimalisme se manifeste ainsi: « *It's an art that insists upon reduction and mobilizes it as a constructive principle* ». Cependant, Warren Motte affirme que la notion de réduction se joint à celle de l'amplification: « *Through a reduction of means, minimalists hope to achieve an amplification of effect* » (Myrthe Holvoet, 2013 : 8). S'opposant substantiellement au concept antérieur, le maximalisme renvoie à la perspective ensembliste des choses. Les deux concepts peuvent bien cristalliser le faux jeu métonymique: la partie pour le tout et le tout pour le tout.



nommée/construite à partir du vocable « Sahel » et de ses dérivés terminologiques. Du point de vue strictement référentiel, le vocable en question désigne une réalité socio-spatiale polymorphe qui, socio-culturellement parlant, constitue une transition entre les parties nord et sud de l'Afrique. Double métonymie : le Sahel camerounais est une partie intégrante du territoire national, en même temps qu'il se projette jusqu'aux berges de la Méditerranée. D'autre part, la référence faite est consubstantielle au fait que le Cameroun est une Afrique en miniature. Au plan identitaire, « Sahel » est le mot par excellence du Cameroun septentrional dans la mesure où il peut être pris comme un dénominateur commun référentiel d'un univers qui cristallise à la fois le même et l'autre. La sahéitude qui en découle peut alors, en tant que modèle discursif, constituer le contre-pied d'une vision « à la kirditude » construite sur fond de conflictualité et d'exclusion de l'autre. En tant que déterminant écosystémique, la sahéitude s'envisage comme un modèle consensuel, restituant ainsi les idéaux intégrationnistes que l'État-nation du Cameroun construisait déjà sur la base d'une onomastique écocentrée. Ceci d'autant plus que « la plupart des identités affichent une composante géographique, une spatialité qui les renforce et les rend plus prégnantes. Elles s'expriment donc, souvent, par ces médiations du social et du spatial que forment les lieux, les territoires, les paysages... » (Di Méo, 2007 : 69).

Le discours-alternative de la sahéitude stipule que la reconnaissance par une partie – non homogène – de son appartenance à un tout national ou culturel est le point de départ d'un processus efficient susceptible d'aboutir à l'intégration que recherchent les sociétés plurielles. Pour ce qui est du Cameroun, une telle vision guiderait mieux dans la conception des politiques publiques qui sont très souvent entravées par le repli identitaire et les cris des minorités. Le modèle minima-maximaliste qui est ici prôné tient compte à la fois des particularités culturelles et de la globalité, et sert de projet intégratif pour une société plus réaliste et plus juste.



Références

- ABOUNA, P.** (2011) : *Le pouvoir de l'ethnie - Introduction à l'ethnocratie*, Paris. L'Harmattan.
- ALAWADI, Z.** (2012) : « Système des Nations Unies de protection et de promotion des droits des minorités : l'exemple des minorités Montagnardes à l'Extrême-Nord Cameroun », communication présentée à l'Atelier national sur : « *La participation des minorités aux prochaines élections municipales et législatives au Cameroun* », organisé par Minority Rights Group, Yaoundé, 28-29 septembre.
- BERNUS, E.** (1981) : *Touaregs nigériens. Unité culturelle et diversité régionale d'un peuple pasteur*. Paris, Ed. de l'Office de la recherche scientifique et technique Outre-Mer.
- BOUDREAU, A.** (2001) : « « Langue(s), discours et identité » », *Francophonies d'Amérique*, n° 12, 93-104.
- BULOT, T.** (2001) : « L'essence sociolinguistique des territoires urbains : un aménagement linguistique de la ville ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 6, 5-11.
- (dir.) (2004) : *Lieux de ville et identité (Perspectives en sociolinguistique urbaine)*, vol 1, Paris, L'Harmattan.
- CHARAUDEAU, P.** (2001) : « Langue, discours et identité culturelle », *Revue de didactologie des langues-cultures* 2001/3-4, n° 123, pp. 341-348.
- (2002) : « L'identité culturelle entre langue et discours », *Revue de l'AEFLS* vol. 24, n° 1, consulté le 12 septembre 2016, URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html>
- (2009) : « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in P. Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, L'Harmattan, Paris, 2009, consulté le 12 septembre 2016, URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>
- CHARMES, E.** (2005) : *La vie périurbaine face à la menace des gated communities*, L'Harmattan, Paris.
- CHIVALLON, C.** (2004) : « Débattre autour du postmodernisme : commentaires de textes choisis », *L'Espace géographique*, n° 1, pp. 43-58.
- CISLARU, G. ET AL.** (eds.) (2007) : *L'acte de nommer. Une dynamique entre langue et discours*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.



- CROS, E. (1997): *El sujeto cultural: sociocrítica y psicoanálisis*, Ediciones Corregidor, Buenos Aires.
- DI MEIO, G. (2007) : « Identités et territoires : des rapports accentués en milieu urbain ? », *Métropoles*, n° 1, 68-94.
- DORIER-APRILL E. & VAN DEN AVENNE, C. (2002) : « Usages toponymiques et pratiques de l'espace urbain à Mopti (Mali) – La toponymie entre linguistique et géographie », *Marges linguistiques*, n° 3, 151-158.
- DUCHENE, N. (2006) : « Littérature créole et stratégies identitaires », *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n° 29, 191-206.
- DUMAN D. C. (2012) : « L'identité et ses représentations : Ethos et Pathos », *Synergies Turquie*, n° 5, 187-200.
- DUSSOUY, G. (2010) : « Pragmatisme et géopolitique - Les opportunités méthodologiques d'une retrouvaille épistémologique. », *L'Espace Politique* [En ligne], 12 | 2010-3, mis en ligne le 11 février 2011, Consulté le 21 mai 2012. URL : <http://espacepolitique.revues.org/index1752.html>
- ENGEL, H. (2012) : « Les noms de people et de personnages célèbres en traduction », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 7, 43-56.
- FEVRE-PERNET, C. (2008). « Stratégies dénominatives en onomastique commerciale », in Durand J. Habert B., Laks B. (éds.) *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, 1539-1550.
- (2011). « Stratégies dénominatives dans la politique de l'eau en France. LEMA, PAPI, SANDRE et les autres », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 95 | 2011, consulté le 11 janvier 2015. URL : <http://mots.revues.org/20095>.
- GIANNETTI, L. (2002): *Understanding movies*, NJ Prentice Hall, Upper Saddle River.
- GUILLOT, F. (2004) : « Contrôle et marquage de l'espace : l'appropriation de l'espace frontalier », *ESO* n° 21, 19-22.
- HIERNAUX, P. ET HOUEROU, H. N. L. (2006) : Les parcours du Sahel, Sécheresse, 17 (1-2), 51-71.
- HJELMSLEV, L. (1971) : *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Les Editions de Minuit.
- HOLVOET, M. (2013) : *Laurent Mauvignier et le minimalisme: l'écriture du non-dit*, Mémoire de Maîtrise, Universiteit Gent.
- HOULI, F. (2006) : « La construction et la politisation de l'ethnicité «kirdi» au nord du Cameroun », *Polis/R.C.S.P./C.P.S.R.* vol. 13, n° 1 - 2, pp. 81-102.



- KLEIBER, G.** (1984) : « Dénomination et relations dénominatives », *Languages*, 19e année, n° 76, 77-94.
- KOUIDRI, F.** (2009) : « Contact de langue et positionnement identitaire : la langue métissée du rap algérien », *Synergies Algérie*, n° 8, 123-138.
- LALLEMENT, M.** (2012) : *Histoire des idées sociologiques, Tome 2. De Parsons aux contemporains*, Armand Colin, Paris.
- LECOLLE, M. ET AL.** (dir.) : (2009) : *Le nom propre en discours*, « *Les Carnets du Cediscor* », n° 11, Carnets de lecture n. 9, 10, 0, http://farum.it/lectures/ezine_articles.php?id=135.
- MANNHEIM, K.** (1929) : *Idéologie et utopie (Une introduction à la sociologie de la connaissance)*, Macintosh, Chicoutimi.
- MULO FARENKIA, B.** (2011) : « Formes de “ mise à distance ” de l’altérité ethnique au Cameroun », *Journal of Pragmatics*, vol. 43, Issue 6, 1484–1497.
- NDUMBI WA KALOMBO, D.** (2009) : « La praxéologie du langage à travers les maximes latines dans la ville de Kananga », *SudLangues*, n° 11, pp. 44-57.
- PAVEAU, M.-A.** (2008) : « Le toponyme, désignateur souple et organisateur mémoriel. L’exemple du nom de bataille », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 86 | 2008, mis en ligne le 30 mars 2010, consulté le 13 octobre 2012. URL : <http://mots.revues.org/13102>.
- SEIGNOBOS, C. & TOURNEUX, H.** (2002) : *Le Nord-Cameroun à travers ses mots. Dictionnaire de termes anciens et modernes*, IRD-Karthala, Paris.
- TAJE, M.** (2010) : « Vulnérabilités et facteurs d’insécurité au sahel », *Note publiée par le Secrétariat du Club du sahel et de l’Afrique de l’Ouest (CSAO/OCDE)*, n° 1.
- TREPOS, J-Y.** (2005) : « La sociologie postmoderne est-elle introuvable ? », *Le Portique* [En ligne], 1 | 1998, mis en ligne le 15 mars 2005. URL : <http://leportique.revues.org/index346.html>.
- VEZEANU, I.** (2004) : « Moi-même comme un autre. Identité personnelle et langage », in I. Copoeru et N. Szabo (éd.), *Beyond Identity. Transformations of Identity in a (Post-) Modern World*, Cluj-Romania : Editura Casa Cærflii de Øtiinflæ, 104-124.

**Annexe : Le corpus, distribution géographique et référentielle**

Garoua (Nord)	
Occurrences	Référents
Sahel spring	Source d'eau
Œil du Sahel	Kiosque journal
Sahel shop	Boutique
Crédit du sahel	Banque
Tempête du sahel	Boite de nuit
Kossam sahel	Fabrication yaourt
Walde sahel	Cafétariat
Water sahel	Vente d'eau
Sahel express	Agence de voyage
Sahel alimentation	Magasin
Sahel couture	Atelier de couture
Depot sahel	Boutique
Sahel pressing	Pressing
Sahel show	Bar
Café sahel	Cafetariat
Veto sahel	Pharmacie veterinaire
Sahel music	Discothèque
Coiffure du sahel	Salon de coiffure
Lavage sahel	Laverie
Gic sahel	Vente des bovins
Couture sahel	Atelier de couture
Alimentation du sahel	Boutique
Gic des éleveurs du sahel	Bureau d'un gic
Padama sahel	Boutique
Gic riba demri du sahel	Gic
Restaurant du sahel	Restaurant
Discothèque du sahel	Maison de disque
Super coiffure le sahel	Salon de coiffure
Restaurant du sahel	Restaurant
Sahel musique	Discothèque
La coiffure du sahel noir de ngal bidje	Salon de coiffure
Sahel touristique	Agence
Sahel shopping	Boutique



Maroua (Extrême-nord)	
Occurrences	Référents
Cabinet vétérinaire du Sahel	Vente des produits.
HOTEL le SAHEL	Habitat
Walde Sahel vente boissons hygiénique Gros détails	Vente de boissons et du lait naturel
« Sahel Springs » la meilleure eau minérale	Eau minérale
Pharmacie du Sahel	pharmacie
Boulangerie du Sahel Call - Box	Vente du crédit de communication
Complexe Sahel clean pressing	Blanchissage
Dépôt boulangerie du Sahel vente du pain	Vente du pain
Haute coiffure du Sahel	Confection des coiffures
La tribune sahélienne presse	Presse
Sahel -Boutique	Vente de produits
Oasis du sahel	Vente de jus
Sahel call Box transfert	TIC
Labo sahel photo	Photographie
Sahel Springs eau minérale naturelle	Vente eau minérale naturelle
Crédit su sahel SA	Finances
Agence de voyage Sahel CH	Transport
Sahel espace informatique	TIC
Poissonnerie du sahel dépôt général	Vente et distribution de poisson
PHYTOS du Sahel Gic	Agropastoral
Sahel Spring	Vente eau minérale
GIC SATOUR Sahel auto location et tourisme.	Location auto et tourisme
Sahel coiffure Nas	Coiffure masculine
MDC couture sahélienne et occidentale	Couture et vente de tissus
Gic le Sahel	Agropastoral
Sahel Spring	Vente eau minérale
SOURIA-BAI Discothèque – Sahel- Dougoï	Loisir
Pâtisserie du Sahel	Pâtisserie
La sahélienne	TIC
Institut Supérieur du Sahel / The Higher Institute of Sahel	Enseignement



Ngaoundéré (Adamaoua)	
1. Occurrences	2. Référents
Gic sahel express	Transport
Planète sahel	Restaurant
Sahel couture	Salon de couture
Boukarou sahel	Restaurant
Sahel spring	Eau minérale
Restaurant le sahel	Restaurant
Oeil du Sahel	Presse
Chétima -Sahel	Transport
Sahel- photo	Photographie
Sahel-info	Secrétariat
Minicité le Sahel	Habitat
Alimentation le Sahel	Boutique

«FAENA TENIU!». ARXIUS DIGITALS I MEMÒRIA ORAL

“You’ve got your work cut out!”. Digital archives and oral history

Cyrille Larpenteur i Nelo Vilar i Herrero
Heterotopia Centre d’estudis d’acció i participació.
Investigadors, encarregats de projectes

RESUM: El text fa un itinerari des dels cibermuseus o museus-digitalis que, fent ús de les TIC, resulten permanentment accessibles, als museus específics de memòria oral autobiogràfica, que recuperen els sabers populars i que s’han reconegut com a patrimoni cultural immaterial per la UNESCO el 2003. Quant a estos museus de memòria es pren opció per un model que no limite el seu sentit a la recopilació de memòria amb un enfocament etnològic, sinó que mostre cada vida com un material preciós, que a més a més reforça activament els vincles comunitaris. El treball en arxius digitals i museus de memòria oral permet processar les identitats col·lectives i els conceptes de tradició com a institucions construïdes. Amb estes noves identitats s’integra el passat històric i etnològic amb els fluxes migratoris i els canvis socials i culturals.

PARAULES CLAU: arxius digitals, micromuseologia, resingularització, memòria oral autobiogràfica, identitats col·lectives

RESUMEN: El texto sigue un itinerario desde los ciber-museos o museos-digitales, que, haciendo uso de las TIC, resultan permanentemente accesibles, a los museos específicos de memoria oral autobiográfica, que recupera los saberes populares y que se han reconocido como patrimonio cultural inmaterial por la UNESCO en 2003. En cuanto a estos museos de memoria se toma opción por un modelo que no limite su sentido a la recopilación de memoria con un enfoque etnológico, sino que muestre cada vida como un material precioso, que además refuerza activamente los vínculos comunitarios. El trabajo en archivos digitales y museos de memoria oral permite procesar las identidades colectivas y los conceptos de tradición como instituciones construidas. Con



estas nuevas identidades integra el pasado histórico y etnológico con los flujos migratorios y los cambios sociales y culturales.

PALABRAS CLAVE: archivos digitales, micro museología, singularización, memoria oral autobiográfica, identidades colectivas.

—

ABSTRACT: The text follows an itinerary from virtual museums or digital museums, which through ICTS are permanently accessible, to specific autobiographical oral history museums that record popular knowledge and that UNESCO recognised as intangible cultural heritage in 2003. These oral history museums adopt a model whose purpose is not restricted to compiling memories from an ethnological perspective, but that displays each life as precious content that actively strengthens community ties. Work in digital archives and oral memory museums enables collective identities and concepts of tradition to be processed as constructed institutions. With these new identities, ethnological and historical past is integrated with migratory flows and social and cultural changes.

KEYWORDS: digital archives, micromuseology, singularization, autobiographical oral history, collective identities.

I. Introducció

Juan Molés, mestre, atleta i arxicampió olímpic de Nules, sentència el final d'una entrevista que li férem, en el si d'un projecte de memòria oral autobiogràfica, dient «Faena teniu!». Expressava la desmesurada faena en la qual li semblava que ens havíem embarcat. El vídeo-entrevista es va fer per a la Nules-pèdia, l'Arxiu digital i Museu de memòria oral (Nules-pèdia, 2016) d'aquell poble costaner de la Plana Baixa de poc més de 13000 habitants, un lloc web que s'ha fet públic en la tardor de 2016. En realitat, com bé diu Molés, la faena és infinita, la «col·lecció» del museu inabastable. I és que aquest tipus d'arxius/museus són això: projectes amb l'ambició d'albergar tot el saber acadèmic i popular local en tots els àmbits que es vulga:



història, memòria històrica, etnologia, sociologia, medi ambient, geografia, etc., i, amb les opcions que donen les tecnologies de la informació i la comunicació (Internet, mòbils...), en format text, foto, àudio, vídeo, gif, infografia, etc.

II. Arxius digitals i micromuseologia

La nostra experiència en aquest àmbit és que aquests «museus» digitals poden ser extremadament populars; a l'*Artanapèdia* (Artanapèdia, 2012), per exemple, que ja té quatre anys, s'ha arribat, a meitat de setembre de 2016, a les 80000 visites (Artana no arriba als dos mil habitants), tot i que la informació replegada és estrictament local. Treballant amb plantilles web, el cost econòmic pot ser mínim, especialment si ho comparem amb el cost de construcció i gestió d'un espai museístic, per «micro» que siga. D'altra banda, la gestió ha de ser assumida, ni que siga parcialment, pel teixit associatiu local, que ha de proveir de continguts vius la web, potser en col·laboració amb universitats i altres institucions. El cost d'aquest treball de manteniment no es pot quantificar, implica voluntariat i militància.

El format dels arxius i museus digitals ha esdevingut extremadament accessible, més encara amb la revolució dels *smartphones*; la democratització dels continguts fa que tothom se senta interpel·lat en algun moment: perquè apareix una foto o un vídeo d'algun familiar, o perquè se'n parla de fets desconeguts que desperten curiositat i sentiments de pertinença, vincles amb el passat, amb el territori, amb la societat local...

En aquest punt ens interessa el concepte de *micromuseologia*, aquella col·lecció museística que afina el seu objecte per dotar de sentit experiències quotidianes, tradicionalment subalternes: de dones, treballadors, immigrants, col·lectius marginats o explotats... Des d'aquest enfocament ens resulta útil el concepte d'*orientalisme* (Said, 2002) o la reflexió produïda des dels anys 80 pel grup dels *Estudis subalterns* des de l'Àsia meridional, sobre les societats postcoloniales i postimperials (Chakrabarty, 2002).

Com l'Àfrica o la Sibèria de la qual parlava Hegel, aquestes zones rurals no tenien història, estaven parades en el temps (citats per Danto, 1999: 48). «El punto de partida del enfoque tradicional de la antropología política era que se iniciaba con la organización política de las sociedades “modernas” como punto de partida, y establecía las tipologías de las “otras culturas” en función de las categorías así definidas» (Gledhill, 2000: 34). Aquest no és un tema merament «folklòric»: en la pràctica ha suposat un impacte destructiu sobre formes d'organització social i de formes de vida «endarrerides», com les pròpies de l'espai agrícola minifundista que caracteritzen la nostra zona de treball.

Philippe Dubé, etnòleg i professor de museologia a la Universitat Laval (Quebec), teoritza des de fa algun temps el concepte de micromuseologia; per a Dubé, la raó de la proliferació d'aquest tipus de museus tan específics es deu a la necessitat d'ancoratge en allò local que provoca la globalització (Dubé, 2016). D'aquesta manera, la globalització produeix un procés simultani d'homogeneïtzació i d'heterogeneïtzació.

Arxius, museus i enciclopèdies digitals han proliferat des de fa anys: per posar uns poquíssims exemples a l'Estat espanyol, n'hi ha a ciutats com ara Vila-real (Vilapèdia), Oviedo (Oviedo Enciclopedia), Cartagena (CTpedia), Xerés de la Frontera (JerezSiempre), la Guardia (Guardiapedia),

Museu de memòria oral i arxiu digital de Nules

Descobreix més sobre la història de Nules coneixent els últims documents aportats a la [Nulespèdia](#) per part dels habitants de la localitat.

Tot / Clemenules / Esport / Festa de Sant Xotxim / Mascarell / Museu de Memòria Oral



Tot / Clemenules / Guerra de la Independència / Història / Informació





Tarragona (TarracoWiki, en català), Lebrija (DeLebrija), etc.; comarcals com la de la vall del Jiloca (Xilocapedia); provincials com les de Còrdova (Cordobapedia, la pionera), Sevilla (Sevillapedia), Salamanca (WikiSalamanca), Granada (Granadapedia), Toledo (Mitoledo), Lleó (LeónWiki), Cadis (Cadizpedia), etc.; i fins i tot territorials com ara les de Canàries (Enciclopedia Guanche), Astúries (Uiquipedia, en bable), Extremadura (Wikiextremadura), la Rioja (Wikirioja), Madrid (Madripedia) o Andalusia (Wikanda). Existeixen, a més a més, iniciatives des de Facebook, i xicotets fòrums en els quals es comparteix informació sense arribar a organitzar una «col·lecció».

Aquest tipus d'arxius digitals no s'organitzen només al voltant de qüestions territorials: s'utilitzen en tot tipus de comunitats: xarxes de dones, de col·lectius LGTB, de tribus urbanes, d'aficions... Internet creix sobre el concepte de xarxa social. Fins i tot existeix una experiència web internacional, OMGyes.com, basada parcialment en la memòria oral autobiogràfica al voltant de l'orgasme femení (OMGyes, 2016).

Com es pot deduir pel nom, moltes iniciatives inclouen tecnologia «wiki», que permet l'edició dels continguts a qualsevol lector. També cal dir que l'èxit d'aquesta tecnologia democràtica és molt baixet, i que la iniciativa ciutadana (com passa també en la gestió pública) no és suficient per dotar de continguts o per mantindre activa una web d'aquest tipus. Tot i que no hi ha dades d'ús d'aquestes plataformes, només cal veure l'escàs nombre d'editors (aquells que doten les webs de contingut) i la rapidesa amb la qual s'abandonen les plataformes; per exemple, TarracoWiki o Wikirioja no s'actualitzen des de 2014, Wikisalamanca des de 2011.

En resum, la museologia contemporània segueix un moviment de resingularització, una mena d'ecologia social (Guattari, 1992) que busca donar sentit a cada comunitat. Des dels grans museus que il·lustraven la Història en majúscula i que es basaven en una historiografia pròpia dels estats moderns, passant pels xicotets museus etnològics, presents en nombrosos pobles i ciutats, construïts rescatant marcs arquitectònics, objectes del lleure i de la vida quotidiana, i d'eines de treball. I tanmateix, també aquests museus locals mostren una història estàtica, sense matisos, com ideals d'identitat tancats,



sense incorporar, per exemple, les nombroses onades d'immigració que han transformat els pobles.

Una opció que supera aquestes contradiccions és la que produeix el pas del concepte de patrimoni material, dels objectes, a la memòria oral, les històries de vida, com a forma privilegiada de patrimoni immaterial. Els nostres majors, per exemple, han viscut el canvi civilitzatori de l'agricultura de subsistència a l'actual món digitalitzat i de consum. Cada veu que s'apaga és un patrimoni infinit que perdem.

III. Museus o arxius d'històries de vida

Amb la popularització de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i la possibilitat de crear cibermuseus, apareix l'opció de recollir testimonis o històries de vida i conservar-les en exposició permanent a la xarxa. L'adquisició, conservació, protecció i difusió de les històries de vida com a patrimoni cultural immaterial, que fou reconegut per la UNESCO el 2003, està actiu en la forma de nombrosos museus de persona i museus de migració arreu del món.

Per a Laura Solanilla Demestre les funcions específiques d'aquests museus de la memòria s'agrupen sobre cinc eixos principals: recordar, ajudar a construir identitats de grup, actuar sobre l'entorn social, crear i impulsar xarxes, i educar. Són formes de donar valor a la vida quotidiana, conservar la memòria lligada al treball humà i promoure la diversitat cultural i el respecte social per mitjà del coneixement de la realitat migratòria. És també una forma d'actuar sobre la identitat local i els vincles comunitaris, en constant perill de desaparició o banalització en un món globalitzat (Solanilla, 2009).

Sovint aquests museus es proposen com a motor de canvi social, les seues funcions s'orienten vers la transformació de l'entorn, amb una especial atenció en les capes socials més desfavorides. Estimulen l'activisme, donen veu als silenciats i treballen per la inclusió social (Solanilla, 2009: 19).

IV. Quin model de museu de memòria?



Al País Valencià comptem amb una experiència institucional important en l'àmbit de la memòria oral: el Museu de la Paraula o Arxiu de la Memòria Oral Valenciana (museudelaparaula.es, 2012), que depèn del Museu d'Etnologia de València, aconsegueix la seua funció de registre del patrimoni etnològic, de la identitat fixada en criteris rígids de pertinença, oficis, etc. El Museu de la Paraula realitza i exposa entrevistes a gent major que conserva la memòria d'una altra vida, de vegades d'essències nacionals.

No és l'únic exemple de treball rigorós fet amb l'instrument de la memòria oral autobiogràfica: per exemple, el Centre de Recuperació de Documentació de la Memòria Històrica Local de la Universitat Jaume I (cemehis.uji.es, 2016) utilitza les entrevistes com a eina de recuperació de la memòria. Tanmateix, la funció d'aquest centre és distinta a la del Museu de la Paraula: a les entrevistes no se'ls reconeix un valor en si i, per tant, no estan accessibles a la seua pàgina web (tampoc en altres documents metodològics, per exemple Bernal, 2008). O l'Arxiviu de l'Horta (fundacioassut.org/es/proyectos/artxiviudehorta, 20015), que recull l'experiència humana i agrícola de la comarca valenciana.

El model del Museu de la Paraula és important, però tanmateix nosaltres proposem el model encetat pel Museu da Pessoa (Museu da Pessoa: 1991), nascut a Sao Paulo, Brasil, el 1991, i que s'autodefineix com un museu vir-



tual i col·laboratiu d'històries de vida. El Museu da Pessoa va exportar el seu model al Canadà, els EUA o Portugal, però d'una o altra manera ha servit de patró per a cibermuseus de la memòria oral i el patrimoni immaterial arreu del món.

Partint de la filosofia del Museu da Pessoa, i tornant a la Nules-pèdia, en aquest museu de memòria oral proposem un cibermuseu que reculla les històries de vida de la gent corrent d'aquest poble (també de la gent «poc-corrent»), organitzant-les segons diferents categories: les persones majors que ens poden parlar de formes de vida ja desaparegudes; les successives onades migratòries nacionals i internacionals; l'edat, el gènere (la importància de recollir l'experiència de les dones), els sectors productius (el secà, el ressò de la marjal i els desapareguts cultius d'arròs, el món de la citricultura, el de la indústria...), la memòria de distintes institucions, etc.

Es tracta d'un museu obert, organitzat per col·leccions el més poroses possible, on tothom pugui fer la seua aportació personal o col·lectiva en qualsevol moment, amb algunes institucions locals vinculades per assegurar la continuïtat de la seua gestió. Com s'ha fet en nombrosos llocs, des de les escoles i instituts, implicant els i les joves, es pot accedir a la major part de les famílies i aconseguir materials molt plurals i valuosos (el Museu d'Història de la Immigració de Catalunya va treballar amb les escoles de Sant Adrià de Besòs en diferents projectes educatius entre 2005 i 2012; *mhic.net*, 2004). També comptem amb la complicitat del Taller de Memòria del Centre Especialitzat d'Assistència al Major. En la pràctica, aquesta forma de treball suposa un major accés que els que poden proveir les tecnologies «wiki» de les que s'ha parlat més amunt.

El resultat serà un treball sobre memòria oral i patrimoni immaterial que pugui fer-se càrrec també d'objectes i documents, d'història i etnologia, imatges i vídeos, que assolisca una identitat col·lectiva fluïda, viva i incloent.

Als museus de memòria oral es proposa el registre de la memòria oral autobiogràfica de les dones i els homes del poble, és a dir, la narració en primera persona de les seues vivències personals. Per a Laura Solanilla aquest registre:

Té una dimensió col·lectiva evident no només per la forma en la qual es construeix sinó perquè afecta el comportament i la manera de veure el món de



comunitats senceres i esdevé un senyal d'identitat potentíssim per als grups socials. Sabem qui som perquè compartim un passat comú amb els altres membres de la nostra societat i és en relació a aquesta memòria col·lectiva que ens definim, tant de forma individual com en relació al grup al qual ens adscriuim. Els records comuns d'un grup social són la base on es fonamenta la seva identitat compartida i es constitueixen com a element legitimador i diferenciador respecte d'altres persones que no en són membres. (Solanilla, 2009: 12).

El format vídeo permet, a més a més, assistir a formes d'expressió gestuals i verbals que sovint són úniques per a una determinada comunitat, i que poden estar en perill front a una globalització agressiva. Aquest tipus d'arxius guanyaran valor per a la comunitat segons passe el temps, com un vertader patrimoni col·lectiu.

En aquest cas volem que la identitat col·lectiva incloga els vinguts de la resta de l'Estat des dels anys 50 i 60, la immigració magrebí de les últimes dècades, la romanesa, la xinesa... Pretenem que la Nules-pèdia i el Museu de memòria oral, per exemple, generen una identitat plural, dinàmica, inclusiva. El projecte permet jugar amb les tradicions, amb els conceptes de «comunitat imaginada» (Anderson, 2005) o de «tradició inventada» (Hobsbawm, 2002), amb la qual es desvetllava el seu caràcter construït i es posaven en dubte les identitats rígides; això ens fa possible evitar tots els essencialismes i converteix la iniciativa en una potencial eina creativa i transformadora. El més oposat possible al museu com a panteó de cultura morta.

D'altra banda, la qüestió identitària comporta també nombrosos problemes i paradoxes: per exemple fomenta la creació de nínxols d'autenticitat que, com ha observat David Harvey, es poden banalitzar, que es poden mercantilitzar i perdre la seua funció per a la comunitat (Harvey, 2005). Combatre els essencialismes s'ha de fer mantenint l'arxiu viu i atent a les necessitats de sentit de la població, mantenint el rigor, les relacions amb el pensament acadèmic tant com amb els sabers populars i els moviments socials. Els riscos de generalitzar la patrimonialització, com va exposar Antonio Ariño Villarroya, passen per la banalització d'aquest patrimoni, per l'especulació econòmica i la pèrdua de representativitat, que és així arrabassat, privat de la pertinència simbòlica a una població (Ariño, 2002).



Referències

- ANDERSON, B. (2005): *Comunitats imaginades. Reflexions sobre l'origen i la propagació del nacionalisme* [1983]. València: Afers.
- ARIÑO VILLARROYA, A. (2002): «La expansión del patrimonio cultural», a *Revista de Occidente*, n. 250, març.
- BERNAL, M. D. I CORBALÁN, J. (2008): *Eines per a treballs de memòria oral*. Diputació de Barcelona.
- CHAKRABARTY, D. (2002): «A Small History of Subaltern Studies», en *Habitations of Modernity. Essays in the Wake of Subaltern Studies*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GLEDHILL, J. (2000): «Para situar lo político: una antropología política actual». A: *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.
- DANTO, A. C. (1999): *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia* [1997], Barcelona: Paidós.
- DUBÉ, P. (2016): «Plaidoyer pour une micromuséologie». Le devoir, Quebec, 19 juillet 2016. <http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/475785/plaidoyer-pour-une-micromuseologie>
- GUATTARI, F. (1992): *Las tres ecologías*. València: Pre-Textos.
- HARVEY, D. (2005): «El arte de la renta: la globalización y la mercantilización de la cultura». A: Harvey D. i N. Smith (ed): *Capital financiero, propiedad inmobiliaria y cultura*. Barcelona: MACBA-UAB, pp. 417-434.
- HOBBSAWM, E. I RANGER, T. (2002): *La invención de la tradición* [1983]. Barcelona: Crítica.
- SAID, E. (2002): *Orientalismos* [1997]. Barcelona: Mondadori.
- SOLANILLA DEMESTRE, L. (2009): *En Primera Persona. Memòria oral, patrimoni immaterial i Internet*. Girona: ICRPC –Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural.

Llistat de pàgines web

Nules-pèdia / Museu de memòria oral <http://nulespedia.com/>

Artanapèdia <https://artanapedia.com/>

OMGyes <https://www.omgyes.com/es/about#/>

Museu de la Paraula o Arxiu de la Memòria Oral Valenciana <http://www.museu-delaparaula.es/web/home/>



Centre de Recuperació de Documentació de la Memòria Històrica Local [http://
www.cemehis.uji.es/](http://www.cemehis.uji.es/)

Artxivi de l'Horta <http://fundacioassut.org/es/proyectos/artxivi-de-lhorta/>

Museu da Pessoa <http://www.museudapessoa.net/pt/home>

Museu d'Història de la Immigració de Catalunya <http://www.mhic.net/>

stoa

CIUTAT I EDUCACIÓ



CONVERSES AMB JAUME CARBONELL I JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

MAR ESTRELA (coord. Àgora): El meu paper és iniciar aquesta conversa en relació al monogràfic de la revista *kult-ur* «Mirades educatives a la ciutat». Vull que situem quin ha estat el paper de la ciutat en el context de l'anàlisi, el discurs pedagògic o les practiques educatives en tot allò que coneixem fins ara. La pretensió, en aquest apartat del monogràfic, és ficar en diàleg i crear dues mirades. Sabem que la de Jaume Carbonell està construïda pensant més en les nenes i nens a l'escolarització obligatòria. L'altra mirada, de Jaume Martínez Bonafé, està construïda des de la seva experiència docent amb l'alumnat universitari del grau d'Educació Social. I l'objectiu és traçar un xicotet mapa per saber una mica què és el que s'ha dit al voltant de la ciutat i què sabem fins el moment. Per això m'agradaria que em responguèreu a les següents qüestions. A quins referents, projectes o iniciatives trobeu nexes per parlar de la ciutat en termes educatius? A quines tradicions trobeu els apunts més interessants? I quina ha estat la vostra vinculació, recerca i anàlisi al voltant d'aquest tema?



El lloc de la ciutat en el currículum

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Hi ha una llarga tradició de renovació pedagògica molt vinculada al moviment Freinet que ve a plantejar que l'escola no pot estar tancada, ha d'obrir-se al món, investigar i eixir de l'aula per a treballar la realitat que l'envolta. Per tant, una primera tradició ve a plantejar que es fa necessari efectuar eixa sortida de l'aula per a investigar què hi ha a la ciutat. És de veres que aquesta corrent deixa intocable el currículum escolar. Què fa el currículum escolar quan ix de l'aula, quan ix a l'entorn, quan ix a la ciutat? Oxigenar-se, buscar altres mirades, buscar altres possibilitats... Però sempre dintre de l'estructura del currículum escolar. Jo crec que el que nosaltres plantejarem al llarg de la conversa, supose, és buscar i trobar altres mirades que vagen més enllà d'aquesta primera idea —molt potent i necessària encara avui en una escola que viu d'esquenes a la vida—. Però aquesta primera idea és encara una pedagogia que no qüestiona el currículum escolar, creu que la formació dels xiquets i xiquetes, la creació de significats, està exclusivament dintre de l'aula i de l'escola.

Bé, hi ha una altra tradició més recent, que Jaume Carbonell segurament ens la podrà explicar millor més tard. És la idea de la ciutat educadora, aquesta idea de que la ciutat té elements que ens poden ajudar de nou a construir, a millorar, a fer més complex, el currículum escolar: el museu, per exemple. I per tant la ciutat i els municipis oferten espais, possibilitats i projectes educatius per tal de millorar o eixamplar el currículum escolar. Però torne a insistir, encara estem dintre de l'escola i encara estem entenent el currículum com allò que passa només dintre de l'aula.

JAUME CARBONELL: En efecte, a tota la tradició pedagògica hi ha una preocupació per el que comentes. Em refereixo al moviment ampli i divers de l'Escola Nova: a autors com Ferrière, Dewey, Decroly, Freinet que han marcat el nou pensament pedagògic del segle xx, posant l'ènfasi en la relació de l'escola amb l'entorn. Però jo diria que la ciutat queda una mica arraconada. És això que deia Jaume, que no està integrada al currículum, que sembla molt parcialitzat. És a dir, sortim a l'entorn però l'entorn no torna a l'escola, no s'acaba d'integrar dins del coneixement escolar. En un primer moment es prioritza l'entorn natural, fruit del ressò de la visió de Rosseau d'idealització de la natura, de protecció de la infància, de que la bellesa i el coneixement només són presents a la natura i de que la ciutat perverteix, fa por, és insegura... Aleshores hi ha també tot un moviment de creació d'escoles a la natura, al bosc. A partir d'aquí es creen escoles a l'aire lliure. A Barcelona, per exemple, es construeixen



escoles d'aquesta mena a la segona dècada del segle xx seguint la idea de que una escola no pot estar a la ciutat perquè hi ha problemes respiratoris, de tuberculosi i de salut. Es tracta d'iniciatives vinculades al moviment higienista. Jo penso que aquesta tendència es va superant, tot i que la ciutat no acaba d'incorporar-se plenament al currículum. Sí que és cert que Ferrer i Guàrdia parla de la visita a les fàbriques per poder estudiar la divisió social del treball i l'explotació de la mà d'obra. Ell ho tenia molt clar perquè partia d'un plantejament anticapitalista; deia «anem a la fàbrica que allí ho treballarem millor, perquè veuran amb els seus ulls aquesta realitat». Però com diu Jaume, jo penso que el punt d'inflexió és la ciutat educadora.

«Una cosa és com des de l'escola es planteja el currículum i altra cosa és com la ciutat es transforma en un escenari d'aprenentatge.» JC

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Un matís. És de veres que originalment es planteja un apropament només a la natura, però amb les primeres reformes educatives a l'estat espanyol després de l'instauració de la democràcia, als anys 80-90, comença l'arrelament dels projectes d'escola i medi i comencen a aparèixer els llibres de poble i de la comarca que tracten d'integrar natura i cultura i economia... i aborden l'estudi del poble i de la comarca, no tant des d'una mirada ambientalista o naturalista sinó antropològica.

JAUME CARBONELL: Jo parlava referents anteriors. Mica en mica, evidentment als anys 70-80, es va introduint aquesta apertura més enllà de la natura. Penso que hi ha dues maneres de plantejar-ho: l'una seria integrar ciències naturals i ciències socials, treballant la comarca, el medi i la ciutat. És l'enfocament del coneixement d'una manera més globalitzada, de perspectives més integradores. L'altra és la ciutat educadora.

Una cosa és com des de l'escola es planteja el currículum i altra cosa és com la ciutat es transforma en un escenari d'aprenentatge. És a l'any 75 a la ciutat de Torí, Itàlia, que es planteja la ciutat educadora. Són els ajuntaments democràtics d'esquerres els qui entenen que la funció educadora no rau només a l'escola, sinó que està també a la ciutat. Dit d'una altra manera: no és el mestre l'únic que educa al futur ciutadà sinó que és el conjunt de la ciutadania, són tots els actors socials. Per tant, què es fa a la ciutat educadora? Molt senzill: tot el capital humà i social de la ciutat es posa al servei dels infants i dels joves. Per exemple, a un museu es crea un



departament pedagògic, per als infants; a un forn de pa hi ha un temps que es dedica a explicar com es fa; el mateix es planteja a les empreses, les cooperatives, als comerços... La idea és mobilitzar tot el capital cultural existent al territori. Perquè s'entén que la ciutat és el gran llibre de text que cal llegir amb una nova mirada, observant, conversant i investigant.

L'experiència educativa de la ciutat

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Sí, encara que aquesta és una mirada molt benevolent per la teua banda. Això és creure que la ciutat sols educa quan t'obri la porta d'un museu, quan crea una unitat didàctica per a recuperar tradicions o pràctiques artístiques tradicionals de la ciutat... les pròpies unitats didàctiques per a xiquets hospitalitzats, etc. El que nosaltres hauríem de plantejar-nos és que tota la experiència de la ciutat és en sí un espai de objectivació i subjectivació, un espai d'educació. I per tant, la ciutat educa quan caminem per ella, quan vivim, quan desenvolupem la nostra vida quotidiana i no sols als projectes educatius tancats.

JAUME CARBONELL: Això ho volia plantejar més endavant, però hi estic d'acord. En efecte, tota la ciutat, des de les propostes tancades fins a les aproximacions més lliures i obertes eduquen. La qüestió clau és fins a quin punt tota aquesta experiència s'integra al currículum, el saber es problematitza, es reflexiona, es sistematitza i ajuda a la comprensió de la realitat i al creixement integral de l'infant. El fet és que l'escola surt a passejar per l'entorn, però el currículum continua igual; és a dir, aquestes experiències són merament episòdiques, puntuals, extraescolars, no integrades dins del currículum. Jo diria que de la ciutat educadora el que cal plantejar és fins a quin punt les fonts de coneixement no només són la paraula del mestre, no només són el llibre de text, no només són el que passa dins del recinte escolar, sinó que també es pot aprendre de la ciutat.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Jo intente donar el bot amb un parell de cites de dos poetes. L'un és Rainer Maria Rilke que diu: «No hablo de la Ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido». Y una altra de Luis García Montero que en un poema preciós diu: «El tierno amor escoge sus ciudades, cada tiempo de dudas necesita un paisaje». El que vull dir és que quan parlem de la ciutat la meua proposta és obrir un espai de reflexió sobre les formes en que a través de la experiència de vida en la ciutat nosaltres anem fent-se. La ciutat és una forma material de la cultura; un complex dispositiu cultural, d'on emergeixen missatges, significacions, on es construeixen i destrueixen experiències, on s'alimenten



els relats, les narracions, on es formen i transformen les biografies. Això planteja una qüestió clau: on està el currículum. Ja no està sols dintre de l'aula, el currículum és també el que ens passa en la ciutat, com diu Rilke, «aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido»... Per tant, la idea és com analitzem les formes mitjançant les quals la ciutat es fa currículum, com ens fa a nosaltres, com crea significacions i nosaltres anem creant significacions. Que no és ja sols un museu, etc., és el que ens passa cada dia. És el que ens passa a cadascú de nosaltres d'una manera distinta, perquè la ciutat és distinta per a un home que per a una dona... I tindrem que veure com l'urbanisme social va conformant una manera d'entendre el subjecte, la vida, les relacions, els costums, etc. La ciutat com a projecte d'investigació. Si la ciutat està plena de significats, per a mi el currículum seria l'anàlisi de com construïm eixos significants.

«Aleshores la pregunta és: la ciutat es un lloc d'encontre?; és l'àgora?, és un lloc d'expressió de la llibertat? Com construïm una ciutat?» JC

JAUME CARBONELL: Això ens porta a l'altre punt: què és la ciutat. La ciutat és un lloc d'encontre, on hi ha relacions múltiples, és un caos, és un lloc de diversitat cultural i social. A la ciutat passa de tot. La ciutat és una barreja d'ambivalències i dicotomies, de somnis, esperances i frustracions. És, alhora, un espai privat de relacions íntimes i un espai públic i comunitari. La ciutat és la festa, la memòria, el conflicte i la revolta. Un conjunt de relacions simbòliques. L'important de la ciutat no és la simple visita al museu, sinó que és l'experiència i l'apropiació subjectiva que se'n fa un mateix de manera espontània però també de manera conduïda, mitjançant l'acompanyament del mestre. Jo diria que es construeix alhora un doble aprenentatge: l'un és espontani i l'altre és més dirigit o semidirigit. Perquè una de les funcions del mestre és ensenyar a mirar i a pensar a través de l'observació i la conversa. Encara que tot això no pot separar-se perquè es mescla de manera contínua i dialèctica.

Però la ciutat també és un espai de relacions de poder i per tant s'ha de veure qui construeix aquesta ciutat. I per tant una visió crítica de la ciutat suposa entendre-la, com diu Marc Augé, en el sentit d'espai de ciutat i de no ciutat. Aleshores la pregunta és: la ciutat es un lloc d'encontre?; és l'àgora?, és un lloc d'expressió de la llibertat? Com construïm una ciutat? Perquè el que s'ha fet, sobretot els darrers anys és destruir la ciutat, i cal reinventar-la, empoderant als ciutadans petits i grans. Avui per a l'infant el carrer està segrestat pels cotxes, i és un lloc insegur. Per tant, l'infant



no té autonomia en la ciutat. Se li reserven espais segmentats, barrats i closos: parcs infantils, centres comercials... Seguint Foucault, la ciutat és un lloc de control que no deixa espai de llibertat. El que cal és una anàlisi crítica de la ciutat capitalista; discernir si el carrer integra o margina. Si està fomentant la trobada i la convivència o si la ciutat està segmentant cada vegada més, provocant l'aïllament dels seus habitants.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Certament, podem partir de la següent tesi: tot el que ens passa en les diferents experiències de vida, ens fa, ens dona identitat, ens educa. Llavors, no sols l'escola educa, anem a analitzar altres espais, altres experiències, altres formes de creació de subjectivitat que estan fora de l'escola, i un d'eixos espais fonamentals és la ciutat. Per tant la ciutat és el text que he d'aprendre a llegir, perquè si jo aprenc a llegir el text de la ciutat aprenc a entendre'm a mi mateix i la relació amb els altres. I el següent punt és com aprenc a llegir la ciutat. Si la ciutat està escrita pel capitalisme i el urbanisme social és un urbanisme socialment construït beneficia a unes persones i perjudica a unes altres, sols des d'esquemes de pedagogia crítica podré comprendre què és el que em passa en relació amb la ciutat. No és tant què hi ha en la ciutat sinó com jo aprenc a llegir el que hi ha en la ciutat i com el que hi ha afecta a la meva construcció, a la manera de fer-me subjecte.

De la lectura crítica a la transformació

JAUME CARBONELL: A mi el discurs que m'interessa remarcar és el de la transformació. Una pedagogia crítica de la ciutat ha de lluitar no sols per llegir-la, sinó per transformar-la, per modificar tots els hipotètics espais formatius: l'escola, la ciutat i qualsevol altre. Per tant, per a mi la lectura és un estadi necessari però insuficient. Jo també parteixo de la tesi de la no ciutat, de que, en certa manera, no existeix la ciutat. La nostra infància era sortir de la escola a les cinc de la tarda i viure la ciutat. Avui en dia la ciutat no existeix. Ara un nano surt de l'escola i va en cotxe a un altre espai tancat a fer una activitat d'allò que en diuen extraescolars, que pot ser esport, que pot ser música, que pot ser anglès, però que manté la mateixa disciplina i control que el que fan a l'escola. I després se'n van a casa i s'aferra als videojocs, a la televisió, a les xarxes, als mòbils, etc. I el cap de setmana se'n van al centre comercial, que són els espais temàtics de la ciutat. A mi el que em preocupa és la poca vivència i experiència acumulada de la ciutat que tenen els infants. Això enllaça amb allò que deia Tonucci de que si fem una ciutat per als infants, aquesta també serà habitable per a tothom. Un exemple molt concret és el camí escolar: que



els nanos no tinguin que anar motoritzats a l'escola amb els seus pares, sinò que el puguin fer a peu i que la gent de l'entorn hi col·labori per fer-ho possible. Per poder estimar i viure la ciutat hem de fer que la ciutat sigui més amable i sostenible. Aquesta anàlisi complementa i enriqueix la dialèctica d'interpretació-transformació.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Si la ciutat és un text i és la pissarra on escriu el seu text el capitalisme, ens mostra la seua manera de concebre la vida. I haurem de mirar també els textos, els missatges, els símbols anticapitalistes que es formen a les ciutats. I ací hauríem de parlar dels moviments socials. Què fan. Com escriuen el moviments socials en les pissarres de les ciutats. Hauríem d'obrir capítols. Jo crec que és molt interessant l'anàlisi dels graffitis en la ciutat. Després, a mi em preocupa la manera en què les associacions polítiques i sindicals majoritàries es fan visibles, es fan públiques a través de quins textos a l'espai de la ciutat. Què és una manifestació popular, sindical, com a text. Què ens diu quan apareix amb els mateixos banderins, eslògans, els mateixos símbols. A mi m'interessa analitzar les formes a través de les quals els moviments socials estan parlant. Primer, són lluites concretes, situades, arrelades en un problema viscut per la ciutadania, intersectorials, inclús interclassistes. Són lluites en què els intel·lectuals, els artistes, els tècnics, etc. tenen un paper important, d'assessorament, suggeriment, etc. Són lluites que estan tancades en una realitat molt concreta, no són abstractes. Són lluites que solen tenir èxit, a diferència de programes socials més amplis. I són les lluites que més i millor mobilitzen, i parle en un sentit també qualitatiu. Més imaginatives que les lluites tradicionals. Solen tenir èxit, no se'n anem d'elles sense pensar que ha valgut la pena.

«Si la ciutat és un text i és la pissarra on escriu el seu text el capitalisme, ens mostra la seua manera de concebre la vida. I haurem de mirar també els textos, els missatges, els símbols anticapitalistes que es formen a les ciutats.» JMB

MAR ESTRELA: En València els últims anys han tingut unes vinculacions molt estretes amb el territori. Les grans han estat Salvem el Cabanyal, L'Horta, una lluita concreta en el botànic, l'aigua... Han estat molt vinculades amb el territori. I entre elles s'han hagut d'anar enllaçant en una dimensió més global. Jo crec que actualment els moviments més majoritaris no serien sols els de territori, encara que no és una qüestió resolta, però anirien a un altre tipus d'urgències més vinculades a la pròpia super-



vivència com és la lluita de les dones, la violència masclista, el dret a l'habitatge, la pobresa energètica... Jo crec que els moviments majoritaris vinculen moltes més realitats locals a una lluita comunitària entesa com un dret de tothom, en València, en Barcelona, en Tarragona... més enllà d'eixa realitat local. Què suposa, que a la vegada jo crec que hi ha hagut uns aprenentatges. En el cas de València, aprèn, però aprèn ja des de l'oposició al franquisme, amb l'associacionisme.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: O dels moviments veïnals, a eixa xicoteta hibridació que suposen els Salvem, que no són sols la idea de barri o associació sinó d'una lluita concreta, que pot fins i tot incloure altres vessants ideològiques, a una dimensió molt més global, que és la que estem vivint avui, que obre la possibilitat a altres tipus d'aliances. Potser la dimensió virtual i la comunicació a les xarxes socials obren altres possibilitats de relació amb altres lluites que es globalitzen.

La intervenció dels moviments socials

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: I la batalla per allò simbòlic. Són lluites que tenen un espai i una estratègia simbòlica molt important. En el cas de les falles combatives és una lluita simbòlica. Ja està bé de creure que la festa popular és allò que el poder ens va a vendre al carrer. Anem a ocupar el carrer i anem a mostrar una altra possibilitat.

MAR ESTRELA: És una lluita per lo simbòlic i és una lluita per la ciutat. Perquè nosaltres quan se meta-pensàvem com a falles populars ens adonàvem que el que fèiem era descobrir el barri de Belluters. Perquè és on s'ha concentrat el tràfic de drogues, les treballadores del sexe, on l'urbanisme ha omès un poc les necessitats que tenia el barri i ha fet accions descontextualitzades. I per a nosaltres era aprendre i conèixer que hi havia allí i a la vegada trobar-nos i reconèixer-nos en la festa que ens hauria de ser pròpia, i que havia segut completament aliena i moltes vegades auto-amagada.

JAUME CARBONELL: Els moviments socials a Barcelona han passat per tres fases. Una primera fase que situariem al final del franquisme i la transició democràtica on els veïns lluiten per dotar d'equipaments uns barris que es van construir amb l'especulació urbanística més salvatge, sense els serveis bàsics més elementals. Per tant, són lluites per construir hospitals, escoles, centres cívics, transports. És una lluita per transformar els barris i també per empoderar la ciutadania. Però, al mateix temps, hi ha aspectes



qualitatius destacables, ja que de vegades no només es demana que es construeixi una escola sinó que hi ha processos assemblearis amb què els propis veïns volen construir una escola diferent i de manera col·lectiva. I sovint els veïns treballant conjuntament amb urbanistes, arquitectes i altres tècnics per imprimir un segell alternatiu als nous equipaments. Això aconsegueix despertar un orgull de barri i un sentiment de pertinença a la comunitat. També s'avança cap a una ciutat més habitable i bella.

La segona etapa cal situar-la als anys vuitanta. Quan s'assenta la democràcia als ajuntaments, la política es va professionalitzant i tecnocratitzant i es produeix un divorci amb els veïns, i una progressiva desmobilització dels moviments socials. En a mi m'interessa molt el fenomen del 15M, no de Podemos, sinó el fenomen de la desafecció política que es dona també a nivell municipal. Llavors ja no són els tècnics els qui treballen colze amb colze amb els veïns sinó arquitectes i tècnics externs, sovint de renom, que enlluernen el poder local i venen molt cara la seva marca. Ens referim, per exemple, als Bofill o els Calatrava.

El tercer moviment es dona a partir del 15M. La revolta dels indignats suposa un punt d'inflexió. En quin sentit? S'ocupa i es recupera la plaça, el lloc més emblemàtic de la ciutat. És un espai assembleari de construcció del col·lectiu, on es decideix de què i com es vol conversar, de com organitzar-se i tirar endavant noves propostes alternatives en els diversos àmbits socials: des de la vivenda a la cultura. És una manera de fer política, lluny dels esquemes de representació tradicional. Així, la ciutat genera noves formes d'aprenentatge i de formació crítiques. Jo comparo el 15M amb la revolució del 68. Però si al 68 es deia «la imaginació al poder», ara el 15M és més aviat «la imaginació al contrapoder».

«... si tots els carrers tingueren les voreres més amples i més segures en la major part dels barris, açò facilitaria que els xiquets i xiquetes pogueren anar a soles a l'escola perquè els cotxes haurien d'anar més esplai... I això seria peatonalitzar a favor de la gent.» JMB

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: En la ciutat de València, una de les ciutats amb menys carrers peatonals d'Europa, recentement l'alcaldia ha peatonalitzat els voltants de la Llotja. Clar, la primera valoració que fas és positiva. Però després penses, açò a qui li convé? Qui es beneficia amb aquesta política? Jo he començat a tenir dubtes. Si la peatonalització està dirigida a facilitar un tipus de comerç dedicat al hiperconsum, que és el que hi ha al centre de totes les ciutats amb les grans tendes i superfícies



comercials..., no hi ha una ocupació del carrer per part de la gent, és una ocupació del consum, del capitalisme, del mercat... No és una recuperació de la trobada, del passeig, del àgora, ... Una altra cosa és el que tu dius a plaça Catalunya, tornar a recuperar els espais, per a la lluita, per a la reflexió, per al debat, per a fer activitats culturals, però atenció...

JAUME CARBONELL: No, però aquests espais que dic jo, estan descentralitzats a diferents barris de la ciutat, això és important.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Clar. I jo pensava, clar que és millor peatonalitzar, però, si tots els carrers tingueren les voreres més amples i més segures en la major part dels barris, açò facilitaria que els xiquets i xiquetes pogueren anar a soles a l'escola perquè els cotxes haurien d'anar més esplai... I això seria peatonalitzar a favor de la gent.

Pensar la ciutat del futur

JAUME CARBONELL: Com s'hauria de pensar una nova ciutat? Jo parteixo d'una idea que exposo al meu darrer llibre "Pedagogías del siglo XXI", sobre la nova funció de l'escola, quan cada vegada hi ha més aprenentatge i formació fora d'ella. Bàsicament es tracta d'integrar l'escola i l'extraescola dins del currículum. En primer lloc, penso en una ciutat integrada, en una ciutat com Friburg -constituïda per un 40% de bosc i un 50% àrees naturals protegides—, on el paisatge urbà i el paisatge natural estiguin en simbiosi, on es barregin el verd i el gris, i que al gris li afegim la paleta de tots els colors, que els artistes puguin pintar-la. Segona idea: la igualtat d'oportunitats. A mi em preocupa molt el que deia el Jaume, això de que hi ha ciutats on sols es peatonalitzen els carrers comercials, les zones centrals on hi ha una classe mitjana i al servei del turista. Avui és prioritari que a les ciutats hi hagi un programa de lluita contra la pobresa i les desigualtats és bàsic. Pensa que un estudi recent de la ciutat de Barcelona assenyala que la diferència de renda per càpita entre Pedralbes i la Trinitat és un 7,3% superior. Per tant, aquí hi ha un problema molt greu. Em refereixo a tota mena de pobresa: econòmica, d'oportunitats, d'esperança de vida, cultural, de qualitat urbanística. La qüestió és que la ciutat integri i no margini.

Un tercer aspecte té a veure amb el debat a l'entorn del projecte cultural. Fins quin punt la cultura ha de ser institucional? L'administració ha d'assegurar uns espais culturals o la cultura ha de ser una oportunitat de la ciutadania i de lliure expressió? Jo diria que han de ser les dues coses. Un exemple: hi ha solars en desús, i jo penso que ha de ser la creati-



vitat, l'imaginació i el poder ciutadà qui els ha d'ocupar, com ja ha passat algunes vegades. Ara bé, a les administracions també li correspon crear unes infraestructures culturals com les biblioteques. En aquest sentit he de dir que si hi ha un equipament urbà que a Barcelona i Catalunya és exemplar són les biblioteques. Al barri de Sant Antoni la biblioteca està integrada a una plaça, oberta amb vidres, la gent va a seure als bancs i els nanos a jugar al davant. Aleshores què passa? Que aquest lloc és molt atractiu i la gent acaba entrant a la biblioteca a llegir-hi diaris i revistes, a consultar un llibre o a emportar-se un vídeo. La biblioteca aleshores deixa de ser aquell lloc sagrat i inaccessible de les biblioteques de l'època franquista.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Has vist el nou ús que s'ha donat a l'antic edifici de Correus a la Plaça de la Cibeles a Madrid? És el mateix.

JAUME CARBONELL: Aleshores, cal analitzar com aquest espai cultural ha generat ha augmentat molt el nivell de lectura a Catalunya, amb noves iniciatives de dinamització de la lectura infantil i adulta amb l'organització, per exemple, dels clubs de lectura. A la ciutat colombiana de Medellín és molt potent la idea de que el llibre ha de ser a tot arreu, fins el punt que a una estació de transbordament de línies de transport hi ha una biblioteca, que no és molt gran, perquè només és de préstec. Em deien que el 55% dels llibres no els tornen, però això vol dir que el 45% pot semblar que es llegeixen i això ja és un èxit. Poso l'exemple de les biblioteques per entendre el valor de les iniciatives culturals que acosten la política municipal a la ciutadania.

«És molt important el contacte intergeneracional: que els xiquets aprenguin de la saviesa i l'experiència de la gent gran i que aquesta es retroalimenti de les energies i visions de les noves generacions.» JC

També deia que la ciutat educadora s'hauria de repensar. De vegades hi ha moltes ciutats que porten el rètol de ciutat educadora però que s'han quedat molt estancades, on el relat s'ha esgotat. En tot cas s'hauria de rediscutir la ciutat educadora en funció de com lliguem escola-extraescola i com pensem el currículum. Avui un alumne no hauria de tenir només un currículum escolar, sinó també extraescolar. Es tractaria de vertebrar un sistema formatiu integrat que uneixi el currículum i també l'accés a activitats extraescolars diverses.



I l'últim que plantejo és el tema de la participació. Es discuteix molt què vol dir avui participació democràtica, és a dir, com es construeix, des de quins supòsits, a l'escola, al territori, etc. Com es basteix un projecte educatiu i de ciutat que impliqui a tots els actors socials i a les persones de totes les edats. És molt important el contacte intergeneracional: que els xiquets aprenguin de la saviesa i l'experiència de la gent gran i que aquesta es retroalimenti de les energies i visions de les noves generacions.

El dret a participar en el debat sobre la ciutat

«... la ciutat com a currículum, la possibilitat de que jo pugui ensenyar-me, aprendre a llegir el que passa en el interior d'una ciutat i el que passa amb mi en el interior d'eixa ciutat.» JMB

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Les alternatives que plantege jo són molt sintètiques i, en qualsevol cas, estic molt d'acord amb tot el que has assenyalat. La primera, recuperar aquell concepte de David Harvey que diu «el dret a la ciutat» i que significa el dret de tothom a poder participar en el debat polític sobre la ciutat que somies. Tu acabes d'assenyalar el tema de la participació, doncs jo vull debatre i vull participar en la construcció de la meua ciutat. És un dret que tinc com a ciutadà i ésser humà. Si la ciutat és el lloc on visc i va a condicionar la meua manera de viure, jo vull estar present i vull poder participar en la construcció d'eixe projecte de ciutat. Clar, la segona qüestió és, com que necessite poder participar en el debat sobre la ciutat que somie, necessite projectes educatius que m'ajuden a aprendre a pensar la ciutat que somie, a fer una anàlisi primer i a poder construir alternatives després. Per tant jo crec que ens calen projectes educatius des de les polítiques municipals, des de les polítiques públiques, des de les polítiques escolars, que ens ajuden a llegir la ciutat. I ací vindria la tercera qüestió: què pot ser avui en dia un projecte curricular que m'ajude a llegir la ciutat, doncs el que Freire deia la lectura crítica de la realitat, o el que ara podríem anomenar l'anàlisi polític i crític del discurs. Com aprenc a llegir el text de la ciutat? Quins són els significats, els símbols, les experiències, les històries que configuren o estructurin la meua vida en el interior d'una ciutat? Això és al que hauria de respondre un projecte curricular. Jo necessite que a l'escola i des de fora de l'escola m'ajuden a llegir-me dins de la ciutat i després ja prendré les decisions que vulga en espais de participació popular oberts i democràtics, però previament necessite tenir ferramentes conceptuals i procedimentals per



aprendre a llegir la ciutat. Això és el que he anomenat en alguns textos meus *la ciutat com a currículum*, la possibilitat de que jo puga ensenyar-me, aprendre a llegir el que passa en el interior d'una ciutat i el que passa amb mi en el interior d'eixa ciutat.

JAUME CARBONELL: Hi ha exemples de mitjans de comunicació —de premsa i ràdio local— i de diverses pràctiques socials que aposten per la contrainformació, amb l'anàlisi crític de la realitat i la construcció d'un nou relat. Això del contrarelat és molt freinetià. D'altra banda, cal destacar l'experiència dels Pressupostos participatius de Porto Alegre — que després s'ha extés a altres llocs—, una pràctica en que, tot i destinar un percentatge molt baix del pressupost, és molt interessant perquè compromet a la població a obrir debats, a dialogar, a buscar consensos i dissensos, i sobretot, l'important és que el que es decideix es porta a la pràctica i es controla democràticament. Ho dic perquè moltes vegades aquestes audiències municipals que es fan un cop a l'any a les quals assisteixen els alumnes i expliquen davant els regidors els seus somnis, en les quals no hi ha després cap retorn, no són més que fal·làcies participatives. En aquests moments hi ha molts focs artificials participatius. D'aquí la necessitat de potenciar debats i processos més transparents, potents i reals.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Bé, hauriem de tancar, que ja estem molt fora de temps, portem ací una bona estona.

MAR ESTRELA: Doncs, moltes gràcies als dos per haver participat en aquesta conversa. Crec que ha estat molt interessant tot el que heu plantejat sobre el tema. Jo...

JAUME CARBONELL: Jo estic pelat de fred.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Si, no hi ha caloreta...

MAR ESTRELA: No patiu si us sembla que la conversa ha estat molt dispersa, jo crec que ha estat serpentejant, però és simptomàtic de que la conversa era real i hi ha molts fronts oberts. La meua sensació és que s'han tocat no només els temes que plantejàvem en un primer moment, sinó també moltes de les temàtiques que es reflecteixen al monogràfic d'aquest número. Hi esteu d'acord?

JAUME CARBONELL: Sí.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Sí. Bé, Mar, anem-hi al sol i ens escalfem una miqueta.



Jaume Carbonell Sebarroja és pedagog, periodista i sociòleg. Va ser director de la revista *Cuadernos de Pedagogia* fins a la seva jubilació. Actualment és professor col·laborador de la Universitat de Vic i assessor del *Diari de l'educació*. Ha escrit nombrosos textos sobre diverses temàtiques educatives. El seu últim llibre és *Pedagogías del siglo XXI* (2015).

Jaume Martínez Bonafé és educador i professor jubilat de la Universitat de València. Ha publicat nombrosos articles i llibres sobre polítiques curriculars i les seves darreres investigacions es centren en temàtiques de ciutat. Entre elles, es pot veure: «La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad», Capítol publicat en el llibre: GIMENO, J. (Ed.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid, ed. Morata.

ES

CIUDAD Y EDUCACIÓN

CONVERSACIONES CON JAUME CARBONELL Y JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

MAR ESTRELA (COORD. ÀGORA): Mi papel es iniciar esta conversación en relación al monográfico de la revista *kult-ur* «Miradas educativas a la ciudad». Propongo que situemos cuál ha sido el papel de la ciudad en el contexto del análisis del discurso pedagógico o de las prácticas educativas en todo aquello que conocemos hasta ahora. La pretensión, en este apartado del monográfico, es poner en diálogo y cruzar dos miradas. Sabemos que la de Jaume Carbonell está construida pensando más en las niñas y niños de la escolarización obligatoria. La otra mirada, la de Jaume Martínez Bonafé, está construida desde su experiencia docente con el alumnado universitario del grado en Educación Social. Y el objetivo es trazar un pequeño mapa para saber un poco más sobre qué es lo que se ha dicho alrededor de la ciudad y qué sabemos hasta el momento. Por eso, me gustaría que me respondierais a las siguientes cuestiones. ¿En qué referentes, proyectos o iniciativas encontráis nexos para hablar de la ciudad en términos educativos? ¿En qué tradiciones encontráis los apuntes más interesantes? ¿Y cuál ha sido vuestra vinculación, investigación y análisis alrededor de este tema?

El lugar de la ciudad en el currículum

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Hay una larga tradición de renovación pedagógica muy vinculada al movimiento Freinet que plantea que la escuela no puede estar cerrada, que tiene que abrirse al mundo, investigar y salir del aula para trabajar la realidad que la rodea y penetra. Por lo tanto, una primera tradición postula que se hace necesario efectuar esa salida del aula para investigar qué hay en la ciudad. Es cierto que esta corriente deja intocable el currículum escolar. ¿Qué hace el currículum cuando sale del aula, cuando sale al entorno, cuando sale a la ciudad? Oxigenarse, buscar otras miradas, buscar otras posibilidades... Pero siempre dentro de la estructura del currículum escolar. Yo creo que lo que nosotros plantearemos a lo largo de la conversación, supongo, es buscar y encontrar otras miradas que vayan más allá de esta primera idea —muy potente y necesaria todavía hoy en una escuela que vive de espaldas a la vida. Pero esta primera idea es todavía una pedagogía que no cuestiona el currículum escolar, que cree que la formación de los niños y de las niñas, la creación de significados, está exclusivamente dentro del aula y de la escuela.

Hay otra tradición más reciente, que Jaume Carbonell seguramente nos la podrá explicar mejor más tarde. Es la idea de la ciudad educadora, una ciudad que tiene elementos que nos pueden ayudar a mejorar, a hacer más complejo el currículum escolar: el museo, por ejemplo. Y por lo tanto, la ciudad y los municipios ofertan espacios, posibilidades y proyectos educativos para mejorar o amplificar el currículum escolar. Pero vuelvo a insistir, todavía estamos dentro de la escuela y todavía entendemos el currículum como aquello que pasa sólo dentro del aula.

JAUME CARBONELL: En efecto, en toda la tradición pedagógica hay una preocupación por lo que comentas. Me refiero al movimiento amplio y diverso de la Escuela Nueva: a autores como Ferrière, Dewey, Decroly, Freinet que han marcado el nuevo pensamiento pedagógico del siglo xx, poniendo énfasis en la relación de la escuela con el entorno. Pero yo diría que la ciudad queda un poco arrinconada. Es esto que decía Jaume, que no está integrada en el currículum, que está todo muy compartimentado. Es decir, salimos al entorno pero el entorno no vuelve a la escuela, no se acaba de integrar dentro del conocimiento escolar. En un



primer momento se prioriza el entorno natural, fruto del eco de la visión de Rousseau de idealización de la naturaleza, de protección de la infancia, de que la belleza y el conocimiento sólo están presentes en la naturaleza y de que la ciudad pervierte, da miedo, es insegura... Entonces hay también todo un movimiento de creación de escuelas en la naturaleza, las escuelas del bosque. A partir de aquí se crean escuelas al aire libre. En Barcelona, por ejemplo, se construyen escuelas de este tipo en la segunda década del siglo xx siguiendo la idea de que una escuela no puede estar en la ciudad, porque hay problemas respiratorios, de tuberculosis y de salud. Se trata de iniciativas vinculadas al movimiento higienista. Yo pienso que esta tendencia se va superando, a pesar de que la ciudad no acaba de incorporarse plenamente al currículum. Sí que es cierto que Ferrer y Guardia habla de la visita a las fábricas para poder estudiar la división social del trabajo y la explotación de la mano de obra. Él lo tenía muy claro porque partía de un planteamiento anticapitalista; decía «vamos a la fábrica que allí lo trabajaremos mejor, porque verán con sus ojos esta realidad». Pero, como dice Jaume, yo pienso que el punto de inflexión es la ciudad educadora.

«Un aspecto es cómo desde la escuela se plantea el currículum y otra cosa es cómo la ciudad se transforma en un escenario de aprendizaje.» JC

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Un matiz. Es cierto que originalmente se plantea un acercamiento sólo a la naturaleza, pero con las primeras reformas educativas en el Estado español, tras la instauración de la democracia, en los años 80-90, empieza el arraigo de los *proyectos de escuela y medio* y empiezan a aparecer los libros del pueblo y de la comarca que tratan de integrar naturaleza y cultura y economía... Y abordan el estudio del pueblo y de la comarca, no tanto desde una mirada ambientalista o naturalista, sino antropológica.

JAUME CARBONELL: Yo hablaba de referentes anteriores. Poco a poco, es cierto, en los años 70-80 se va introduciendo esta apertura más allá de la naturaleza. Pienso que hay dos maneras de plantearlo: una sería integrar ciencias naturales y ciencias sociales, trabajando la comarca, el medio y la ciudad. Es el enfoque del conocimiento de una manera más globalizada, de perspectivas más integradoras. La otra es la ciudad educadora.

Un aspecto es cómo desde la escuela se plantea el currículum y otra cosa es cómo la ciudad se transforma en un escenario de aprendizaje. Es en el año 1975, en la ciudad de Turín, Italia, cuando se plantea la *ciudad educadora*. Son los ayuntamientos democráticos de izquierdas quienes entienden que la función educadora no radica sólo en la escuela, sino que está también en la ciudad. Dicho de otro modo: no es el maestro el único que educa al futuro ciudadano, sino que es el conjunto de la ciudadanía; son todos los actores sociales. Por lo tanto, ¿qué se hace en la ciudad educadora? Muy sencillo: todo el capital humano y social de la ciudad se pone al servicio de los niños y de los jóvenes. Por ejemplo, en un museo se crea un departamento pedagógico para los niños; en un horno de pan hay un tiempo que se dedica a explicar cómo se hace; lo mismo se plantea en las empresas, las cooperativas, en los comercios... La idea es movilizar todo el capital cultural existente en el territorio. Para que se entienda que la ciudad es el gran libro de texto que hay que leer con una nueva mirada, observando, conversando e investigando.

La experiencia educativa de la ciudad

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Sí, aunque esta es una mirada muy benevolente por tu parte. Esto es creer que la ciudad sólo educa cuando te abre la puerta de un museo, cuando crea una unidad didáctica para recuperar tradiciones o prácticas artísticas tradicionales de la ciudad... Las propias unidades didácticas para niños hospitalizados, etc. Lo que nosotros tendríamos que plantearnos es que toda la experiencia de la ciudad es, en sí, un espacio de objetivación y de subjetivación, un espacio de educación. Y por lo tanto, la ciudad educa cuando andamos por ella, cuando vivimos, cuando desarrollamos nuestra vida cotidiana y no sólo en los proyectos educativos cerrados.

JAUME CARBONELL: Esto lo quería plantear más adelante, pero estoy de acuerdo. En efecto, toda la ciudad, desde las propuestas cerradas hasta las aproximaciones más libres y abiertas, educa. La cuestión clave es hasta qué punto toda esta experiencia se integra en el currículum, el saber se problematiza, se reflexiona, se sistematiza y ayuda a la comprensión de la realidad y al crecimiento integral del niño. El hecho es que



la escuela sale a pasear por el entorno, pero el currículum continúa igual; es decir, estas experiencias son meramente episódicas, puntuales, extraescolares, no integradas dentro del currículum. Yo diría que de la ciudad educadora lo que hay que plantear es hasta qué punto las fuentes de conocimiento no sólo son la palabra del maestro, no sólo son el libro de texto, no sólo son lo que pasa dentro del recinto escolar, sino que también se puede aprender de la ciudad.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Yo intento dar el salto con un par de citas de dos poetas. Una es Rainer Maria Rilke que dice: «No hablo de la Ciudad, sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido». Y otra de Luis García Montero que en un poema precioso dice: «El tierno amor escoge sus ciudades, cada tiempo de dudas necesita un paisaje». Lo que quiero decir es que cuando hablamos de la ciudad mi propuesta es abrir un espacio de reflexión sobre las formas en que, a través de la experiencia de vida en la ciudad, nosotros vamos haciéndonos. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. Esto plantea una cuestión clave: ¿Dónde está el currículum? Ya no está sólo dentro del aula, el currículum es también lo que nos pasa en la ciudad, como dice Rilke, «aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido»... Por lo tanto, la idea es cómo analizamos las formas mediante las cuales la ciudad se hace currículum, cómo nos hace a nosotros, cómo crea significaciones y nosotros vamos creando significaciones. Que no es ya sólo un museo, etc., es lo que nos pasa cada día. Es lo que nos acontece a cada cual de nosotros de una manera distinta, porque la ciudad es distinta para un hombre que para una mujer.. Y tendremos que ver cómo el urbanismo social va conformando una manera de entender el sujeto, la vida, las relaciones, las costumbres, etc. La ciudad como proyecto de investigación. Si la ciudad está llena de significados, para mí el currículum sería el análisis de cómo construimos esos significantes.

«¿La ciudad es un lugar de encuentro? ¿Es el ágora? ¿Es un lugar de expresión de la libertad? ¿Cómo construimos una ciudad?» JC

JAUME CARBONELL: Así llegamos al otro punto: ¿Qué es la ciudad? La ciudad es un lugar de encuentro, donde hay relaciones múltiples, es un caos, es un lugar de diversidad cultural y social. En la ciudad pasa de todo. La ciudad es una mezcla de ambivalencias y de dicotomías, de sueños, esperanzas y frustraciones. Es, a la vez, un espacio privado de relaciones íntimas y un espacio público y comunitario. La ciudad es la fiesta, la memoria, el conflicto y la revuelta. Un conjunto de relaciones simbólicas. Lo importante de la ciudad no es la simple visita al museo, sino que es la experiencia y la apropiación subjetiva que se hace uno mismo de manera espontánea, pero también de manera conducida, mediante el acompañamiento del maestro. Yo diría que se construye, a la vez, un doble aprendizaje: uno es espontáneo y el otro es más dirigido o semidirigido. Porque una de las funciones del maestro es enseñar a mirar y a pensar a través de la observación y de la conversación. Aunque todo esto no puede separarse porque se mezcla de manera continua y dialéctica.

Pero la ciudad también es un espacio de relaciones de poder y por ello se tiene que ver quién construye esta ciudad. Una visión crítica de la ciudad supone entenderla, como dice Marc Augé, en el sentido de espacio de ciudad y de no ciudad. Entonces la pregunta es: ¿La ciudad es un lugar de encuentro? ¿Es el ágora? ¿Es un lugar de expresión de la libertad? ¿Cómo construimos una ciudad? Porque lo que se ha hecho, sobre todo en los últimos años, es destruir la ciudad, y hay que reinventarla, empoderando a los ciudadanos pequeños y grandes. Hoy para el niño la calle está secuestrada por los coches y es un lugar inseguro. El niño ya no tiene autonomía en la ciudad. Se le reservan espacios segmentados, vallados: parques infantiles, centros comerciales... Siguiendo a Foucault, la ciudad es un lugar de control que no deja espacio de libertad. Hace falta un análisis crítico de la ciudad capitalista; discernir si la calle integra o margina. Si está fomentando el encuentro y la convivencia o si la ciudad está segmentando cada vez más, provocando el aislamiento de sus habitantes.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Ciertamente, podemos partir de la siguiente tesis: todo lo que nos pasa en las diferentes experiencias de vida, nos hace, nos da identidad, nos educa. Entonces, no sólo la escuela educa, vamos a analizar otros espacios, otras experiencias, otras formas de creación de subjetividad que están fuera de la escuela, y uno de esos espacios fundamentales es la ciudad. Entonces, la ciudad es el texto que tengo que aprender a leer; porque si yo aprendo a leer el texto de la ciudad, aprendo a entenderme a mí mismo y



la relación con los otros. El siguiente punto es cómo aprendo a leer la ciudad. Si la ciudad está escrita por el capitalismo, y el urbanismo social es un urbanismo socialmente construido beneficia a unas personas y perjudica a otras, sólo desde esquemas de pedagogía crítica podré comprender qué es lo que me pasa en relación con la ciudad. No es tanto qué hay en la ciudad, sino como yo aprendo a leer lo que hay en la ciudad y cómo lo que hay afecta a mi construcción, a la manera de hacerme sujeto.

De la lectura crítica a la transformación

JAUME CARBONELL: A mí el discurso que me interesa remarcar es el de la transformación. Una pedagogía crítica de la ciudad tiene que luchar no sólo para leerla, sino para transformarla, para modificar todos los hipotéticos espacios formativos: la escuela, la ciudad y cualquier otro. Para mí, pues, la lectura es un estadio necesario, pero insuficiente. Yo también parto de la tesis de la no-ciudad, de que, en cierto modo, no existe la ciudad. Nuestra infancia era salir de la escuela a las cinco de la tarde y vivir la ciudad. Hoy en día la ciudad no existe. Ahora un niño sale de la escuela y va en coche a otro espacio cerrado a hacer una actividad, aquello que denominan extraescolares, que puede ser deporte, que puede ser música, que puede ser inglés, pero que mantiene la misma disciplina y control que lo que hace en la escuela. Y después se va a casa y se aferra a los videojuegos, a la televisión, en las redes, a los móviles, etc. Y el fin de semana se va al centro comercial, que es el espacio temático de la ciudad. A mí lo que me preocupa es la poca vivencia y experiencia acumulada de la ciudad que tienen los niños. Esto enlaza con aquello que decía Tonucci, que si hacemos una ciudad para los niños, la ciudad también será habitable para todo el mundo. Un ejemplo muy concreto es el camino escolar: que los niños no tengan que ir motorizados a la escuela con sus padres, sino que lo puedan hacer a pie y que la gente del entorno colabore para hacerlo posible. Para poder amar y vivir la ciudad tenemos que hacer que la ciudad sea más amable y sostenible. Este análisis complementa y enriquece la dialéctica de interpretación-transformación.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Si la ciudad es un texto y es la pizarra donde escribe su texto el capitalismo, nos muestra su manera de concebir la vida. Y tendremos que mirar también los textos, los mensajes, los símbolos anticapitalistas que se forman en las ciudades. Y aquí tendríamos que hablar de los movimientos sociales. ¿Qué hacen? ¿Cómo escriben los movimientos sociales en las pizarras de las ciudades? Tendríamos que abrir capítulos. Yo creo que es muy interesante el análisis de los grafitis en la ciudad. Después, a mí me preocupa la manera en que las asociaciones políticas y sindicales mayoritarias se hacen visibles, se hacen públicas a través de qué textos en el espacio de la ciudad. ¿Qué es una manifestación popular, sindical, como texto? ¿Qué nos dice cuando aparece con los mismos banderines, eslóganes, los mismos símbolos? A mí me interesa analizar las formas a través de las cuales los movimientos sociales hablan. Primero, son luchas concretas, situadas, arraigadas en un problema vivido por la ciudadanía, intersectoriales, incluso interclasistas. Son luchas en las que los intelectuales, los artistas, los técnicos, etc. tienen un papel importante, de asesoramiento, sugerencia, etc. Son luchas cerradas en una realidad muy concreta, no son abstractas. Son luchas que suelen tener éxito, a diferencia de programas sociales más amplios. Y son las luchas que más y mejor movilizan, y hablo en un sentido también cualitativo. Más imaginativas que las luchas tradicionales. Suelen tener éxito, no nos vamos de ellas sin pensar que ha valido la pena.

MAR ESTRELA: En Valencia, las movilizaciones de los últimos años han tenido unas vinculaciones muy estrechadas con el territorio. Las grandes han sido *Salvem el Cabanyal*, *l'Horta*, una lucha concreta en el Botánico, el agua... Han estado muy vinculadas con el territorio. Y entre ellas se han enlazado en una dimensión más global. Yo creo que actualmente los movimientos más mayoritarios no serían sólo los de territorio, aunque no es una cuestión resuelta, pero irían a otro tipo de urgencias más vinculadas a la propia supervivencia como es la lucha de las mujeres, la violencia machista, el derecho a la vivienda, la pobreza energética... Yo creo que los movimientos mayoritarios vinculan muchas más realidades locales a una lucha comunitaria entendida como un derecho de todo el mundo. En Valencia, en Barcelona, en Tarragona... más allá de esa realidad local; que supone que a la vez ha habido unos aprendizajes. En el caso de Valencia, aprende; pero aprende ya desde la oposición al franquismo, con el asociacionismo.



«Si la ciudad es un texto y es la pizarra donde escribe su texto el capitalismo, nos muestra su manera de concebir la vida. Y tendremos que mirar también los textos, los mensajes, los símbolos anticapitalistas que se forman en las ciudades. Y aquí tendríamos que hablar de los movimientos sociales. ¿Qué hacen? ¿Cómo escriben los movimientos?» JMB

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: O con los movimientos vecinales, a esa pequeña hibridación que suponen los «Salvem», que no son sólo la idea de barrio o asociación, sino de una lucha concreta, que puede incluso incluir varias vertientes ideológicas, en una dimensión mucho más global, que es la que estamos viviendo hoy, que abre la posibilidad de otros tipos de alianzas. Quizás la dimensión virtual y la comunicación en las redes sociales abren otras posibilidades de relación con otras luchas que se globalizan.

La intervención de los movimientos sociales

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Y la batalla por lo simbólico. Son luchas que tienen un espacio y una estrategia simbólica muy importante. En el caso de las fallas combativas es una lucha simbólica. Ya está bien de creer que la fiesta popular es aquello que el poder nos va a vender en la calle. Vamos a ocupar la calle y vamos a mostrar otra posibilidad.

MAR ESTRELA: Es una lucha por lo simbólico y es una lucha por la ciudad. Porque nosotros cuando nos metapensábamos como «Falles Populares i Combatives» nos dábamos cuenta de que entre otras cosas, lo que hacíamos era descubrir el barrio de Velluters. Uno de los barrios de la ciudad donde se ha concentrado el tráfico de drogas, las trabajadoras del sexo, donde el urbanismo ha omitido las necesidades que tenía el barrio y ha hecho acciones completamente descontextualizadas. Y para nosotras era importante aprender y conocer qué pasaba allí, y a la vez encontrarnos y reconocernos en la fiesta que deberíamos sentir como propia, y que había sido completamente ajena y muchas veces autoescondida.

JAUME CARBONELL: Los movimientos sociales en Barcelona han pasado por tres fases. Una primera fase, que situaríamos al final del franquismo y la transición democrática, donde los vecinos luchan para dotar de equipamientos a unos barrios que se construyeron durante la especulación urbanística más salvaje, sin los servicios básicos más elementales. Por lo tanto, son luchas para construir hospitales, escuelas, centros cívicos, transportes. Es una lucha para transformar los barrios y también para empoderar a la ciudadanía. Pero, al mismo tiempo, hay aspectos cualitativos destacables, puesto que a veces no sólo se pide que se construya una escuela, sino que hay procesos asamblearios con que los propios vecinos quieren construir una escuela diferente y de manera colectiva. Y, a menudo, los vecinos trabajando conjuntamente con urbanistas, arquitectos y otros técnicos para imprimir un sello alternativo a los nuevos equipamientos. Esto consigue despertar el orgullo de barrio y un sentimiento de pertenencia a la comunidad. También se avanza hacia una ciudad más habitable y bella.

La segunda etapa hay que situarla en los años 80. Cuando se asienta la democracia en los ayuntamientos, la política se va profesionalizando y tecnocratizando y se produce un divorcio con los vecinos, y una progresiva desmovilización de los movimientos sociales. A mí me interesa mucho el fenómeno del 15M, no de Podemos, sino el fenómeno de la desafección política que se da también a nivel municipal. Entonces ya no son los técnicos quienes trabajan codo con codo con los vecinos, sino arquitectos y técnicos externos, a menudo de renombre, que deslumbran el poder local y venden muy cara su marca. Nos referimos, por ejemplo, a Bofill o a Calatrava.

El tercer movimiento se da a partir del 15M. La revuelta de los indignados supone un punto de inflexión. ¿En qué sentido? Se ocupa y se recupera la plaza, el lugar más emblemático de la ciudad. Es un espacio asambleario de construcción del colectivo, donde se decide de qué y cómo se quiere conversar, de cómo organizarse y salir adelante nuevas propuestas alternativas en los diversos ámbitos sociales: desde la vivienda a la cultura. Es una manera de hacer política, lejos de los esquemas de representación tradicional. Así, la ciudad genera nuevas formas de aprendizaje y de formación críticas. Yo comparo el 15M con la revolución de mayo del 68. Pero si en el 68 se decía «la imaginación al poder», ahora el 15M es más bien «la imaginación al contrapoder».



«Pero si todas las calles tuvieran las aceras más anchas y más seguras en la mayor parte de los barrios, ello facilitaría que los niños y niñas pudieran ir solos a la escuela, porque los coches tendrían que ir más despacio... Y esto sería peatonalizar a favor de la gente.» JMB

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: En la ciudad de Valencia, una de las ciudades con menos calles peatonales de Europa, recientemente la alcaldía ha peatonalizado los alrededores de la Llotja. Claro, la primera valoración que haces es positiva. Pero después piensas, ¿Esto, a quién le conviene? ¿Quién se beneficia con esta política? Yo he empezado a tener dudas, pues si la peatonalización está dirigida a facilitar un tipo de comercio dedicado al hiperconsumo, que es el que hay en el centro de todas las ciudades con las grandes tiendas y superficies comerciales..., no hay una ocupación de la calle por parte de la gente, no hay encuentro, paseo, ágora,... Es una ocupación del consumo, del capitalismo, del mercado... Otra cosa es lo que tú dices de la plaza Cataluña, volver a recuperar los espacios, para la lucha, para la reflexión, para el debate, para hacer actividades culturales, pero atención...

JAUME CARBONELL: No, pero estos espacios que digo yo, están descentralizados en diferentes barrios de la ciudad, esto es importante.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Claro. Y yo pensaba: claro que es mejor peatonalizar. Pero si todas las calles tuvieran las aceras más anchas y más seguras en la mayor parte de los barrios, ello facilitaría que los niños y niñas pudieran ir solos a la escuela, porque los coches tendrían que ir más despacio... Y esto sería peatonalizar a favor de la gente.

Pensar la ciudad del futuro

JAUME CARBONELL: ¿Cómo se tendría que pensar una nueva ciudad? Yo parto de una idea que expongo en mi último libro *Pedagogías del siglo XXI*, sobre la nueva función de la escuela, cuando cada vez hay más aprendizaje y formación fuera de ella. Básicamente se trata de integrar la escuela y la extraescuela dentro del currículum. En primer lugar, pienso en una ciudad integrada, en una ciudad como Friburgo —constituida por un 40% de bosque y un 50% de áreas naturales protegidas—, donde el paisaje urbano y el paisaje natural estén en simbiosis, donde se mezclen el verde y el gris, y que al gris le añadamos la paleta de todos los colores, que los artistas puedan pintarla. Segunda idea: la igualdad de oportunidades. A mí me preocupa mucho lo que decía Jaume, que hay ciudades donde sólo se peatonalizan las calles comerciales, las zonas centrales donde hay una clase media y al servicio del turista. Hoy es prioritario que en las ciudades haya un programa de lucha contra la pobreza y las desigualdades, es básico. Piensa que un estudio reciente de la ciudad de Barcelona señala que la diferencia de renta per cápita entre Pedralbes y la Trinitat es un 7,3% superior. Por lo tanto, aquí hay un problema muy grave. Me refiero a todo tipo de pobreza: económica, de oportunidades, de esperanza de vida, cultural, de calidad urbanística. La cuestión es que la ciudad integre y no margine.

Un tercer aspecto tiene que ver con el debate en torno al proyecto cultural. ¿Hasta qué punto la cultura tiene que ser institucional? ¿La administración tiene que asegurar unos espacios culturales o la cultura tiene que ser una oportunidad de la ciudadanía y de libre expresión? Yo diría que tiene que ser ambas cosas. Un ejemplo: hay solares en desuso, y yo pienso que tiene que ser la creatividad, la imaginación y el poder ciudadano quienes los tienen que ocupar, como ya ha pasado algunas veces. Ahora bien, a las administraciones también les corresponde crear infraestructuras culturales como las bibliotecas. En este sentido, tengo que decir que si hay un equipamiento urbano que en Barcelona y Cataluña es ejemplar son las bibliotecas. En el barrio de Sant Antoni, la biblioteca está integrada en una plaza, abierta con vidrios, la gente va a sentarse en los bancos y los niños a jugar delante. Entonces ¿qué pasa? Que este lugar es muy atractivo y la gente acaba entrando a la biblioteca a leer diarios y revistas, a consultar un libro o a llevarse un vídeo. La biblioteca entonces deja de ser aquel lugar sagrado e inaccesible de las bibliotecas de la época franquista.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: ¿Has visto el nuevo uso que se ha dado al antiguo edificio de Correos en la Plaza de Cibeles en Madrid? Es lo mismo.

JAUME CARBONELL: Hay que analizar cómo este espacio cultural ha generado y ha aumentado mucho el nivel de lectura en Cataluña, con nuevas iniciativas de dinamización de la lectura infantil y adulta, con la organización, por ejemplo, de los clubes de lectura. En la ciudad colombiana de Medellín es muy potente la idea



de que el libro tiene que estar en todas partes, hasta el punto que en una estación de transbordo de líneas de transporte hay una biblioteca, que no es muy grande, porque sólo es de préstamo. Me decían que el 55% de los libros no los devuelven, pero esto quiere decir que el 45% puede parecer que se lee y esto ya es un éxito. Pongo el ejemplo de las bibliotecas para entender el valor de las iniciativas culturales que acercan la política municipal a la ciudadanía.

«Es muy importante el contacto intergeneracional: que los niños aprendan de la sabiduría y la experiencia de la gente mayor y que ésta se retroalimente de las energías y visiones de las nuevas generaciones.» JC

También decía que la ciudad educadora se tendría que repensar. A veces hay muchas ciudades que muestran el letrero de ciudad educadora, pero que se han quedado muy estancadas, donde el relato se ha agotado. En todo caso, se tendría que rediscutir la ciudad educadora en función de cómo ligamos escuela y extraescuela y cómo pensamos el currículum. Hoy un alumno no tendría que tener sólo un currículum escolar, sino también uno extraescolar. Se trataría de vertebrar un sistema formativo integrado que una el currículum y también el acceso a actividades extraescolares diversas.

Y lo último que planteo es el tema de la participación. Se discute mucho qué quiere decir hoy participación democrática, es decir, cómo se construye, desde qué supuestos, en la escuela, en el territorio, etc. Cómo se construye un proyecto educativo y de ciudad que implique a todos los actores sociales y a las personas de todas las edades. Es muy importante el contacto intergeneracional: que los niños aprendan de la sabiduría y la experiencia de la gente mayor y que ésta se retroalimente de las energías y visiones de las nuevas generaciones.

El derecho a participar en el debate sobre la ciudad

«... la ciudad como currículum, la posibilidad de que yo pueda aprender a leer lo que pasa en el interior de una ciudad y lo que pasa conmigo en el interior de esa ciudad.» JMB

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Las alternativas que yo planteo son muy sintéticas y, en cualquier caso, estoy muy de acuerdo con todo lo que has señalado. La primera, recuperar aquel concepto de David Harvey que dice «el derecho en la ciudad» y que significa el derecho de todo el mundo a poder participar en el debate político sobre la ciudad que sueñas. Tú acabas de señalar el tema de la participación, pues yo quiero debatir y quiero participar en la construcción de mi ciudad. Es un derecho que tengo como ciudadano y ser humano. Si la ciudad es el lugar donde vivo y va a condicionar mi manera de vivir, yo quiero estar presente y quiero poder participar en la construcción de ese proyecto de ciudad. La segunda cuestión es: como necesito participar en el debate sobre la ciudad que sueño, necesito proyectos educativos que me ayuden a aprender a pensar la ciudad que sueño, a hacer un análisis, primero, y a poder construir alternativas. Creo que nos hacen falta proyectos educativos desde las políticas municipales, desde las políticas públicas, desde las políticas escolares, que nos ayuden a leer la ciudad. Y aquí vendría la tercera cuestión: ¿qué puede ser hoy en día un proyecto curricular que me ayude a leer la ciudad? Pues lo que Freire denominaba la lectura crítica de la realidad, o lo que ahora podríamos denominar el análisis político y crítico del discurso. ¿Cómo aprendo a leer el texto de la ciudad? ¿Cuáles son los significados, los símbolos, las experiencias, las historias que configuran o estructuran mi vida en el interior de una ciudad? A esto tendría que responder un proyecto curricular. Yo necesito que en la escuela y desde fuera de la escuela me ayuden a leerme dentro de la ciudad, y ya tomaré las decisiones que quiera en espacios de participación popular abiertos y democráticos; pero previamente necesito tener herramientas conceptuales y procedimentales para aprender a leer la ciudad. Es aquello que he denominado en algunos textos míos *la ciudad como currículum*, la posibilidad de que yo pueda aprender a leer lo que pasa en el interior de una ciudad y lo que pasa conmigo en el interior de esa ciudad.

JAUME CARBONELL: Hay ejemplos de medios de comunicación —de prensa y radio local— y de varias prácticas sociales que apuestan por la contrainformación, con el análisis crítico de la realidad y la construcción de un nuevo relato. Esto del contrarelato es muy freinetiano. Por otra parte, hay que destacar la experiencia



de los presupuestos participativos de Porto Alegre —que después se ha extendido a otros lugares—, una práctica en que, a pesar de destinar un porcentaje muy bajo del presupuesto, es muy interesante porque compromete a la población a abrir debates, a dialogar, a buscar consensos y disensos, y sobre todo, lo importante es que lo que se decide se trae a la práctica y se controla democráticamente. Lo digo porque muchas veces estas audiencias municipales que se hacen una vez al año y a las que asisten los alumnos y explican ante los concejales y alcalde sus sueños, en las que no hay después ningún regreso, no son más que falacias participativas. En estos momentos hay muchos fuegos artificiales participativos. De aquí la necesidad de potenciar debates y procesos más transparentes, potentes y reales.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Bien, deberíamos cerrar, que ya estamos muy fuera de tiempo, estamos aquí un buen rato.

MAR ESTRELA: Muchas gracias a ambos por haber participado en esta conversación. Creo que ha sido muy interesante todo lo que habéis planteado sobre el tema. Yo...

JAUME CARBONELL: Yo estoy helado de frío.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Sí, no hay calorcito...

MAR ESTRELA: No os preocupéis si os parece que la conversación ha sido muy dispersa, yo creo que ha ido serpenteando, pero es sintomático de que la conversación era real y hay muchos frentes abiertos. Mi sensación es que se han tocado no sólo los temas que planteábamos en un primer momento, sino también muchas de las temáticas que se reflejan en el monográfico de este número. ¿Estáis de acuerdo?

JAUME CARBONELL: Sí.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ: Sí. Bien, Mar, vamos al sol y nos calentamos un poquito.

Jaume Carbonell Sebarroja es pedagogo, periodista y sociólogo. Fue director de la revista *Cuadernos de Pedagogía* hasta su jubilación. Actualmente es profesor colaborador de la Universitat de Vic y asesor del *Diario de la Educación*. Ha escrito numerosos textos sobre varias temáticas educativas. Su último libro es *Pedagogías del siglo XXI* (2015).

Jaume Martínez Bonafé es educador y profesor jubilado de la Universitat de València. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre políticas curriculares y sus últimas investigaciones se centran en temáticas de ciudad. Entre ellas, se puede ver: «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad», capítulo publicado en el libro: GIMENO, J. (ed.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Editorial Morata.

DISOÑANDO SINERGIAS EDUCATIVAS CON LA COMUNIDAD

CONVERSACIONES CON CARLOS CALVO

Profesor titular (catedrático) del
Departamento de Educación,
Facultad de Humanidades de la
Universidad de La Serena, Chile.



CARLOS CALVO: Distinguimos el proceso netamente educativo del escolarizado. El primero es un proceso de creación de relaciones que inicialmente son meramente posibles; luego, algunas pueden convertirse en probables, y solo muy pocas pueden realizarse; en cambio, el proceso escolarizado se reduce a un proceso de repetición de relaciones preestablecidas. Dado lo anterior, la formación de un educador o educadora variará si es educativo o escolarizado. Si es educativo se tratará de un proceso plural y diverso que se haya abierto a las emergencias, bifurcaciones y recursividad que acompañan su devenir. Si es escolarizado, fluye con dificultades epistemológicas profundas, causadas, entre otras, por la segmentación de la enseñanza.

MAR ESTRELA: La diferenciación entre el proceso educativo y el escolarizado nos ayuda a pensar la acción educativa pero ¿qué papel tiene el alumno en todo esto?

CC: El educando es un hacedor de preguntas inocentes, gracias a ellas huye de las certidumbres, abriéndose a lo posible, lo incierto, lo casual y lo contradictorio. Así habita en y con el misterio, gracias al asombro que se expresa a través de preguntas. El pequeño filósofo, hace ciencia y crea arte como nos dice Gopnik (2010). Es todo uno consigo mismo y la naturaleza, sin separaciones, jerarquías ni subordinaciones; es puro aprendizaje complejo. Por el contrario, en la escuela es diferente; allí aprende que no puede aprender, lo que se sigue reforzando en la enseñanza universitaria, salvo escasas excepciones.



La escuela le tienta con la certeza ingenua, verdades preestablecidas, programas rígidos y exigencias administrativas. Seduce con la ilusión de haber aprendido mucho antes de que el estudiante haya terminado de estudiar. En la escuela aprendemos a recordar, pero sin integrarlo al devenir de nuestra existencia. Somos analfabetos culturales que transitamos por la vida sin «leer» lo que a diario escribimos en ella. Nos convertimos en prisioneros de nuestra rutina donde no hay peripecias desequilibrantes, sino orden neutro. Por el contrario, la aventura está en lo imprevisto y la incertidumbre, que llevan a la improvisación y el desafío.

ME: En tus trabajos recientes utilizas el término *disoñar*, ¿cuál es su sentido y su importancia en el ámbito educativo?

CC: Cuando *disoñamos* estamos *diseñando nuestros sueños*. En educación se asocia al proceso de creación de relaciones posibles y no al proceso de repetición de relaciones preestablecidas. El primero caracteriza a los procesos educativos mayoritariamente informales y a los procesos etnoeducativos, mientras que los segundos caracterizan a los procesos educativos escolarizados, sean de la escuela o de la universidad. Si bien, ninguno de ellos es puro, sino más bien expresan una *tendencia* predominante. El proceso educativo consiste en crear relaciones sinérgicas que rompen el antagonismo entre el saber y la ignorancia, el orden y el caos, la comprensión y la confusión, armonizándose de manera complementaria y holística a través del fluir del uno al otro. Lo distinto es acogido en su diferencia, y no excluido por su oposición.

Enseñar es asombrar con el misterio y confundir con amor. Mientras que aprender es avanzar en el develamiento amoroso del misterio, gracias a la creación de relaciones inéditas, todas posibles, algunas probables, pero ninguna preestablecida.

ME: Igual que antes le preguntaba por la comprensión del alumno, el rol del profesor o profesora y de la formación ¿se ven afectados desde esta visión?

CC: El rol del educador consiste en respetar y promover el derecho a equivocarse. Se pregunta *qué pasaría si* alguna condición se modificase. Va del orden al caos y/o del caos al nuevo orden. Ninguno primero. Por esto puede ser libre y predecible; por lo tanto, evaluable. El proceso va de lo posible —qué pasaría si— a lo probable y, de allí, a lo que acontecería si se cumplen ciertas condiciones.



En consecuencia, la formación inicial del profesor no debería ser escolarizada, sino educativa. Para hacerlo, proponemos que el joven que ingresa a estudiar para ser profesor se forme como monitor de educación popular a partir del primer día de ingreso en la Universidad. Esto significa que asume responsablemente la obligación de convertirse desde ese momento en *educador educando*, no en instructor de una comunidad dada.

Esto es contrario a la tendencia predominante, donde la formación inicial de los profesores sigue el modelo gracias al cual el orden establecido en las normativas oficiales no se discute y se impone en todos los planos. Se teme al desorden porque se ignora que el caos tiende al orden de manera inevitable y determinista, a condición de que se le deje fluir. Cuando se intenta detener el proceso se estanca, del mismo modo que el agua empantanada deja de oxigenarse y se vuelve putrefacta. Para evitarlo hay que establecer unos pocos criterios germinadores como punto de partida, los que deben permitir que el proceso de formación fluya en el «estar-siendo-ocurriendo» como educadores. Es prioritario recuperar la confianza paradigmática en que el caos no perjudica, sino que favorece la complejidad creciente de los procesos educativos y, por ende, los de la formación inicial del profesor.

Es fundamental tener confianza y ser confiado, pero no ingenuo, ante la complejidad que desplegará el devenir de todo proceso, las que se manifestarán como posibilidades que se ramificarán rizomáticamente a lo largo de los múltiples caminos posibles; unos más probables que otros, aunque solo unos pocos llegaran a término germinando como un nuevo proceso, que volverá a recrear el fluir del «estar-siendo-ocurriendo», aunque cada vez de manera levemente diferente a la anterior.

ME: En este mismo número hemos podido leer cómo sus ideas han influenciado en programas de formación, como el de Educación Infantil en la Universidad de la Serena en Chile. ¿De qué manera propone que se implemente su propuesta?

CC: Como una manera de implementar estos conceptos proponemos que el estudiante que recién ingresa al primer año de pedagogía, que no cuenta con experiencias pedagógicas ni conocimientos formales de las ciencias de la educación, pero que se halla henchido de buenas intenciones, idealismo e ilusiones, se le invite a trabajar en un sector poblacional urbano marginal o rural desde el primer día de clases. Se instalará allí, solo o con otro compañero, como si fuera residente, aunque no tendría



que vivir allí necesariamente, con el objetivo de aprender de todo cuanto acontece. Permanecerá en esa comunidad toda su vida estudiantil, investigándola participativamente y tendrá como objetivo optimizar el nivel educacional de sus miembros.

Las experiencias que viva serán el insumo indispensable para hacer ciencia a partir de ellas. Primero la praxis; después, la teoría, generando la circularidad virtuosa entre praxis y teoría que le acompañará la vida entera. Cuando la relación se establece de modo inverso, primero la teoría y, después, la práctica, tal como acontece en muchísimos centros que forman profesores, es altamente probable que la circularidad no sea virtuosa, sino viciosa y se enraíce profundamente en el *ethos* profesional docente, repetitivo y no desafiante.

Irá a la comunidad sin pauta preestablecida, con la única indicación que deberá preguntarse sobre lo visible y lo invisible para iniciar un proceso de indagación de respuestas provisionales sobre el vivir e historia comunitaria. El objetivo es que desde su ignorancia se asombre del vivir cotidiano, aprendiendo a dejar de lado los prejuicios y los estereotipos que conforman su estar en y con el mundo.

ME: Una propuesta formativa que sin duda concuerda con las ideas que viene planteando, pero para muchas alumnas supondrá un reto enorme ¿Cómo suele producirse esta inmersión? y ¿cuáles pueden ser sus reacciones?

CC: Como es de esperar, lo más probable es que no sepa qué hacer y que ni siquiera pueda aparentar saberlo. Esto es altamente beneficioso, pues entre los aspectos que caracterizan a la escuela es la capacidad de sus actores para simular que tienen lo que no poseen y de disimular que no tienen lo que otros desean. Queremos que nuestros profesores bajo ninguna circunstancia se engañen ni embauquen a los educandos con ideas preconcebidas sobre los procesos educativos.

En la comunidad aprenderá que es un peregrino de la ignorancia que construye su saber pedagógico en la medida que explora lúdicamente el territorio ignoto. Se extraviará muchas veces, pero no le preocupará, pues aprenderá a disfrutar con la aventura del desafío. A ratos estará perdido y se angustiará; entonces, tendrá que orientarse, para lo cual elaborará criterios funcionales, pero sustentables científicamente. Evidentemente que irá de menos a más. En otros momentos disfrutará de no saber dónde se halla, pues estará feliz por la emoción que lo sobre-



coge. Lo que vivencia nunca lo encontrará en los libros, excepto ciertas insinuaciones en algunas novelas y cuentos, que podría comenzar a leer con gozo como parte de su formación profesional.

Las vivencias de su «estar-siendo-ocurriendo» como educando-educador se enraizarán y nutrirán su modo de ser y de estar en y con el mundo. Difícilmente podrá concebir que el rol del educador sea de neutralidad; por el contrario, desde su intimidad el compromiso político fluirá como el agua en una vertiente, sin partidismos claustrofóbicos, sino como expresión de responsabilidad ciudadana con el proceso educativo de todos, independiente de la edad, género y etnia de sus educandos-educadores. Asumirá, al igual que Paulo Freire, que es sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo.

El compromiso asumido lo transformará de manera sutil e indeleble. Irá a la Universidad con preguntas que inquietarán a sus profesores, quienes intentarán ayudarle a encontrar referencias teóricas y metodológicas que podrán orientarlo, aunque muchas veces, lo confundirán más todavía en la construcción de su saber incipiente. Con certezas, dudas, inquietudes, contradicciones, ambigüedades, irá construyendo un marco teórico propio, aunque provisorio, a partir de sus propias observaciones. Desde ese marco, leerá la literatura *ad hoc* para dialogar desde su práctica y no desde la de los autores y profesores cuya autoridad escolar inhibe su creación.

El estudiante volverá a la comunidad con nuevos interrogantes y con materiales didácticos que haya desarrollado en talleres específicos. El mundo universitario y el de la comunidad, habitualmente tan separados, se relacionarán recursivamente, sin que ninguno predomine sobre el otro. Praxis y teoría armonizadas y potenciadoras de nuevas relaciones. Devendrán educativa y políticamente complementarias, alcanzándose el ansiado holismo educativo y sinérgico, inalcanzable en el modelo escolar cartesiano. La educación escolarizada que sueña con utopías se transforma en educación eutópica, pues ya tiene lugares y tiempos históricos para realizarse.

ME: Nuevamente el desafío vuelve al profesorado, en este caso el universitario, que también cambiará su manera de ser y de proyectar la formación de las futuras docentes.

CC: Efectivamente, no solo el alumno será desafiado, sino también, como dices, nosotros sus profesores, quienes deberemos responder a



interrogantes surgidos del devenir pletórico de imprevistos no planificables con antelación. Si bien podrán contextualizar las sesiones y adelantar algunos temas probables, también es cierto que no podrán anticipar con certeza qué es lo que acontecerá. En ese medio, altamente educativo y no escolar, deberán ser capaces de orientar a sus alumnos con comentarios, bibliografías, experiencias, sugerencias, etc.

Deberemos cuidarnos de no forzar al estudiante a explicar lo que está conociendo de acuerdo a las taxonomías en boga, que si bien pueden ser muy funcionales, inhibirán la creación de esquemas clasificatorios propios, aunque sean deficientes e inadecuados, pues lo importante es la generación autónoma. Más adelante, contrastará las creaciones personales con aquellas que se han consolidado en el mundo profesional. En ese momento, ponderará cuál es mejor para decidir sobre la que usará. Aprenderá que toda decisión tiene un sustento empírico, lógico y teórico.

ME: La propuesta deja ver una gran confianza en las capacidades y potencialidades de las futuras maestras, a la vez que podemos leer entre líneas la vital importancia de la perspectiva investigativa en la formación, tanto para conocer la comunidad, como para conocerse y construirse como educadoras.

CC: Claro, la estudiante, sin saberlo, pero sospechándolo íntimamente, se volverá investigadora. La curiosidad le impulsará a indagar participativamente la complejidad educativa de la comunidad, para lo cual deberá inventar los procedimientos adecuados, que elicitará desde su propia historia. Al bucear en sí misma encontrará más ignorancias que conocimientos, más dudas que certezas y le acecharán incertidumbres de todo tipo. Se volverá inquieta, aprendiendo el valor de la humildad, el del respeto silencioso ante lo que no sabe y el respeto a las ignorancias ajenas.

ME: Retomando esta última idea, será necesario plantear tareas y formas de evaluación que estén acordes con esta visión. Cuéntenos sobre el uso de los mapas para recoger y su sistematizar la experiencia.

En su condición de peregrino, una de sus primeras tareas será dialogar con su propia historia, rememorando su vida personal, escolar, ciudadana. Hará historia, ciencia y arte a partir de sí mismo. Cada estudiante privilegiará sistematizará su existencia de la manera que mejor le acomode. Alguna escribirá relatos; otra describirá experiencias; alguna



pintará o escribirá poemas. No importa el medio; solo interesa que sea rigurosa y sistemática en lo que haga. Sutilmente descubrirá que educar no es asunto de técnicas, aunque se requieran imperativamente, sino de disposición amorosa, fundada en saberes y compromisos éticos.

Efectivamente, el desafío es grande, pues no es lo mismo valorar un ensayo que una pintura o un poema. Además, deberán orientarles diferenciadamente en función de sus capacidades y talentos particulares, así como dependiendo del tipo de autonomía que manifieste, para insinuarle senderos investigativos que le permitan descubrir, sistematizar y establecer relaciones inéditas con los contenidos formales de su estudio. Para hacerlo hará mapas usando distintos tipo de representaciones para dar cuenta de la rica complejidad social y humana de toda comunidad.

Es importante que no siga un protocolo estandarizado de cómo hacer el mapeo, inclusive es conveniente que no se guíe por pauta formal alguna, sino que la invente, defina sus codificaciones y el modo de hacerlo inteligible para cualquier persona. De este modo, robustece su creatividad, pues no se le coacciona a actuar de acuerdo a criterios pre-establecidos, que pueden ser excelentes y que nadie discuta su utilidad, pero que lo presionarán a seguir sus lineamientos para no equivocarse. Si así lo hiciera, tendríamos al típico estudiante que hace bien lo que le piden, pero que no entiende el sentido educativo de la tarea. Esta situación es análoga a la del escolar que como tarea debe hacer un experimento siguiendo una guía donde le detallan paso a paso lo que debe hacer, incluido lo que va a descubrir. Esto corrompe el sentido de la investigación que consiste en develar un misterio expresado de manera hipotética.

Entre los aspectos que tendrá que considerar mencionamos los siguientes: urbanísticos (tipo de casas, plazas, etc.), sociales (lugares y tiempos de encuentro, centros recreativos, almacenes, organizaciones comunitarias, ONG, etc.), lúdicos (tipos de entretención, actividades recreativas personales y grupales, etc.), artístico (musicales: grupos raperos, hip-hoperos), pintura (murales, grafiteros, escultura, etc.), escolares (instituciones educativas, grados de escolaridad, educación de adultos, etc.), educativos (inquietudes, conversaciones frecuentes, relaciones interpersonales, etc.), político (tipo de participación ciudadana, solución de problemas, etc.), histórico (historia local de la comunidad, actores y actrices sociales), culturales (relaciones inter- y transgeneracionales, creación artística), participación (cívica, problemas sociales, etc.), ético (valoraciones personales, sociales, etc.), etc.



Para hacerlo bien deberá consultar con especialistas en cada una de las áreas: urbanistas, sociólogos, educadores, artistas, abogados, arquitectos, etc. Esto es fundamental pues coadyuvará a sembrar en ellos el germen del trabajo transdisciplinario, al tiempo que descubrirá con asombro que cada disciplina y profesión tienen vocabularios propios y específicos, que tendrá que aprender bien para comunicarse con los expertos y con los miembros de la comunidad que no conocen esos códigos. Deberá saber traducirlos a un lenguaje accesible, pero no por ello vulgar, ayudando a que los códigos restringidos en uso por miembros de la comunidad se transformen en códigos lingüísticos elaborados. Él mismo se constituirá en puente dialogante entre mundos separados, donde imperan muchos prejuicios de clase que distorsionan las relaciones interpersonales y que obstaculizan y enmarañan su tarea.

ME: Con todo lo que nos has relatado, me pregunto ¿cuáles son los principales aprendizajes que se producen? Puesto que serán distintos de los que se esperan con un proceso más tradicional, ¿con qué se van a encontrar en este proceso?

CC: Las alumnas se alfabetizarán escribiendo y leyendo sobre sus propias historias de vida, estableciendo los «puntos de giro» que han ocurrido en sus vidas y que fueron determinantes en construir su vocación. A partir de ello, construirán su concepción educativa que luego compararán con lo que afirman los teóricos de la educación para complementarla. El diálogo con los autores se construirá sobre la experiencia y las preguntas inocentes que pueda formularles. Si no es capaz de dialogar tratará de memorizar lo que lee y de ajustar su actuar pedagógico a lo que supone afirman los teóricos educacionales que estudia. En la medida que crece el diálogo, el estudiante vigorizará su autonomía y autenticidad.

A lo largo de la indagación participativa llenarán, por ejemplo, la matriz de necesidades y satisfactores, elaborada por Manfred Max-Neef en «Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro», para lo cual tendrán que investigar el tipo de satisfactor que usan para satisfacer sus necesidades, por qué lo usan, en qué medida es posible cambiarlo, cómo están intrincadamente relacionados los distintos tipos de satisfactores entre sí, etc. Esto le permitirá conocer la historia local, a sus actores, tensiones y conflictos, así como las consecuencias de sus acciones. Gracias a ello aprenderá a justipreciar sus valores y a suponer sus efectos políticos y a *diseñar*, diseñando sus sueños, nuevas consecuencias educativas y políticas.



Para hacerlo iniciará su proceso de formación profesional que le llevará a estudiar la complejidad del entramado de causas y efectos que ha comenzado a conocer, su impacto y consecuencias, remediables o no, en muchos aspectos de la vida comunitaria. Para hacerlo tendrá que establecer criterios que le permitirán discriminar entre los posibles puntos de partida, de tránsito y de llegada relativa.

Le asombrará que el curso de los acontecimientos no sigue los dictados lógicos que puede haber supuesto, sino que se alteran por la incidencia de infinitas influencias sutiles, donde la subjetividad y la intersubjetividad de los actores alteran las previsiones que se han hecho. Descubrirá que ningún proceso es lineal ni secuencial, ni coherente ni consistente, sino que cambia por la emergencia de un nuevo orden, que germina tímidamente autoorganizándose desde el caos.

Esto le hará equivocarse muchas veces, por lo que deberá volver atrás y revisar qué pasó: si fue impulsivo y no consideró las variables; si su análisis fue parcial y sesgó su mirada; si supuso que todos los participantes actuarían al unísono, etc. Gradualmente, pero de manera constante, aprenderá a evitar el ensayo y el error como estrategia de aprendizaje, para sustituirlo por la exploración sistemática. Cuando aprenda que no es castigado por equivocarse y a ser consistentemente metódico, crecerá su autoconfianza en su propia capacidad para hacer, para educar y autoeducarse.

A la intuición no hay que excluirla del proceso de formación profesional, sino que se deben hacer todos los esfuerzos para aprender a usarla de manera consistente, especialmente a través de situaciones donde el aprendiente deba tomar decisiones en situaciones de incertidumbre y no tenga tiempo para realizar un análisis reflexivo.

Puede que el estudiante vacile por el desasosiego que le produce aquella situación cuya complejidad se ha transformado en una complicación, aparentemente inmanejable. Para salir adelante deberá buscar criterios sustentadores, tanto en su experiencia incipiente como en las referencias teóricas que está aprendiendo. Establecerá relaciones inéditas que le sorprenderán y que, incluso, puede que no comprenda. Es altamente probable que no posea el vocabulario para dar cuenta de ello ni de sus implicaciones. Comprobará que el lenguaje diario es inadecuado cuando tiene que ser preciso y exacto. Valorará que usar el vocabulario oportuno y conveniente es un imperativo pedagógico que no puede descartar ni minimizar y que si no lo hace caerá en un barril sin fondo pletórico



de ambigüedad y equívocidad, que lo confundirá, no por razones de descubrimiento, sino por incompetencia. Sutilmente anhelará poseer un vocabulario mejor, más expresivo y preciso. Así habremos alcanzado y fortalecido un logro difícil.

Él mismo establecerá los criterios para observar, registrar y escribir, así como las prioridades y las categorías en este proceso informal de hacer ciencia y arte a partir de su deambular. Caminando contemplará amaneceres y atardeceres maravillosos que le mostrarán su grandiosa pequeñez, pasará hambre y frío; se acostumbrará a lo mínimo para obtener lo máximo; se descubrirá ingenioso y hábil, curioso y observador.

Carlos Calvo Muñoz es un educador chileno, con formación formal de pregrado en Filosofía en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y de postgrado en Educación y Antropología en la Universidad de Stanford, EEUU. Ha complementado sus estudios con la formación informal que regala el diario vivir reflexionado y con el estudio sistemático de los procesos etnoeducativos, la teoría del caos y la complejidad. La conjunción sinérgica de todo ello le ha permitido desarrollar una propuesta educativa diferente a la perspectiva escolarizada predominante en el sistema escolar oficial, que busca «desescolarizar a la escuela», puesto que no ha logrado evitar el fracaso de la mayoría de los escolares. Sus investigaciones, así como la docencia, le permiten sostener que la propensión a aprender, negada por prácticas escolares inadecuadas, y convertida en privación cultural, puede revertirse gracias a la intervención intencionada de un mediador o mediadora. En la década de los años 60, compartió las enseñanzas de Paulo Freire, recién llegado a Chile, quien en su despacho le enseñó los principios de su pensamiento pedagógico y a alfabetizar. Recientemente ha sido nombrado doctor honoris causa por la Universidad Euro Hispanoamericana, ubicada en Xalapa, Veracruz, México.

Bibliografía

- GOPNIK, A.** (2010). *El filósofo entre pañales. Relaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida*. Madrid: Planeta: Temas de hoy.
- MAX-NEEF, M., A. ELIZALDE Y M. HOPENHAYN.** 1986. «Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro». *Development Dialogue*, Número Especial 1986, CEP-PAUR - Fundación Dag Hammarskjöld. Consulta en <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>

Bibliografía reciente sobre el autor

- CALVO, C.** (2016): ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender? *Revista Enfoques Educativos*, Santiago, Chile. Universidad de Chile. Aceptada. ISSN 0717 - 3229
- (2016): «Entrelazamiento de mi formación como etnógrafo con la de educador» en *Etnografía escolar en Chile. Historia y debates actuales*, Assael, Jenny (ed.), Universidad de Chile, Santiago, Chile. Aceptado.
- (2015): «La propensión a aprender entrampada por la escolarización». *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 1, N° 1, pp. 22-44, Universidad de Valparaíso, Chile. ISSN: 0719-6202.
- (2014 a): «¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?», *Polis* [en línea], 37 | 2014, Puesto en línea el día 6 de mayo 2014, consultado el 11 de junio de 2014. URL : <http://polis.revues.org/9687>; DOI: 10.4000/polis.9687.
- (2014 b): «Propensión a aprender y desescolarización de la escuela». *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 24(1), 66-74.
- (2013, 5ª ed.): *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena.
- (2013): «Territorios y cartografías educativas», en *Territorios y cartografías educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI*, Giraldo, Yicel y James Melange (comp.). CINDE, Manizales, Colombia.



- (2007): «La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación». *Educación de Adultos y Desarrollo Ediciones*, Número 69, El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire.
- (2006): «La sutileza como germen educacional copernicano». *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*. Año 2006, Vol. 1, Número 45:17.
- (1990): «Las inocentes preguntas del que (no) sabe» *El Canelo, Revista Chilena de Desarrollo local*, 5 (21) 6-8, Noviembre.
- Y ELIZALDE, A. (2014): Educación. Contextos sociales y propensión a aprender. *Polis* [en línea]. 37. Santiago, Chile. ISSN electrónico 0718-6568.



REPORTATGE



JESÚS POBRE: RURALISME I MODERNITAT ALS PEUS DEL MONTGÓ

EVA TEROL. Periodista

Fa tres anys, els veïns i veïnes de Jesús Pobre, una EATIM (entitat d'àmbit territorial inferior al municipi) dependent de Dénia, van posar en marxa el Mercat del Riurau. La iniciativa, que aposta per dignificar la cultura rural i permet els llauradors, productors i artesans de la Marina Alta vendre els seus productes sense intermediaris, tots els diumenges de l'any, ha capgirat per complet la vida d'aquest tranquil poble de poc més de 700 habitants. El seu èxit culmina l'esforç d'una comunitat que ha fet de la participació ciutadana un dels seus senyals d'identitat, a través d'una associació de veïns que l'any 2017 complirà 25 anys d'activisme i agitació sociocultural.

A Claudia Ribas ja no li queden més pans per a vendre. L'últim, d'espelta i blat kamut, se l'acaba d'emportar una parella de jubilats alemanys amb la pell ben bronzejada. Mentre recull les cistelles de vímet buides, Ribas, abillada amb un mocador al cap i un davantal negre amb el logotip

del Mercat del Riurau estampat al pit, somriu indissimuladament. «No sempre és així, però, a l'agost, açò és una bogeria. En dues hores, algunes parades ens hem quedat ja sense gènere».

La jove, de 40 anys, va arribar a Jesús Pobre en 2012. Fugia de Madrid, on treballava com a agent d'operacions aèries a l'aeroport de Barajas. Buscava, per a la seua família, una vida més pausada i més en contacte amb la natura, i va acabar per llogar-se una caseta en aquesta petita població de la Marina Alta, arrecerada a les faldes del massís del Montgó, a només nou kilòmetres de Xàbia i deu de Dénia. Quan el Mercat del Riurau va començar a caminar, el 7 de juliol de 2013, ella pastava les primeres fornades de pa. De blat kamut, d'espelta, de sègol, de fajol. «Va ser la gent qui em va animar a llançar-me, perquè no tenien on comprar-ne. Jo no n'havia fet mai, de pa, però vaig aprendre de pressa», conta, mentre dona de berenar una de les seues filles.

El seu veí de parada, Giovanni Imbergamo ven racions de pizza de massa finíssima, arancini —boles d'arròs farcides de carn i altres ingredients—, limoncello i mistela de moscatell. Imbergamo és sicilià i fa 16 anys que va arribar a Jesús Pobre. «Jo era funcionari de correus a Torí, vaig vindre de vacances i em vaig quedar», explica en valencià. «Açò és molt paregut a Sicília. Bé, un poc menys barroc» matisa, sense deixar d'atendre la clientela.

Un riu de gent ompli aquesta vesprada d'estiu el bell riurau de Jesús Pobre. Prop de Claudia i Giovanni, Rosa Mari Fornés, Rosita Diego i Pura Costa despatxen sense parar coques de mullador, de ceba, de pèsols, d'anxova i d'espínacs, un dels emblemes gastronòmics de la Marina. No donen abast. «Este mercat ens ha donat molta vida», exclamen divertides.



FOTO: EVA TEROL

Nascudes en els anys 40 del segle passat, a les tres se les coneix com les reines del mercat. De joves, totes van treballar cosint llata, així que molts diumenges, munten una parada on ensenyen a confeccionar cabassos, estores, barxes i paneres amb la palma dels margallons. La recuperació dels oficis tradicionals es compta entre les missions fundacionals del mercat.

La dignitat de la terra

Podríem continuar la passejada i contar la història, amb tints de renaixement, de Nicolás Vives, que durant mitja vida va ser repartidor de productes lactis per a una empresa de Pedreguer, la localitat on va nàixer. Tenia 58 anys quan es va quedar a l'atur. Poc va tardar a albirar en l'aventura que s'encetava a Jesús Pobre una oportunitat per a reinventar-se. I va tornar a la terra, a cultivar carabasses, bajoquetes, pebreres, avocats. Primer per a la família, després, per als clients del Mercat del Riurau.

Un altre que també va fer la transició cap al bancal, en aquest cas des d'una oficina bancària, on va servir durant tres dècades, és Vicent Mahiques. Tenia 50 anys quan un ERO el va deixar sense feina i avui, aquest homenet de rialla generosa és el tresorer de l'Associació Socio-cultural del Mercat del Riurau i assaboreix com pocs el plaer de vendre les tomaques gegants i els melons d'Alger de 18 i 20 quilos que cultiva al seu hort, situat a pocs metres del riurau. Més d'un diumenge, a més a més, se'l pot veure, posat de saragüells, explicant als turistes què són les guixes, una parenta pobra dels llegums, d'aspecte semblant a la fava, que ell ha decidit rescatar de l'oblit.



FOTO: EVA TEROL

Com Mahiques i Vives, les germanes Juana i Luisa Costa, de 74 i 72 anys, també han trobat en aquest projecte comunitari, a més d'una via d'ingressos econòmics, una injecció d'orgull i autoestima. «Vam nàixer al camp, ací a Jesús Pobre. Ma mare estava escaldant raïm quan es va posar de part», conta Juana. «Comencen a fallar-nos les forces, però ens agrada molt la terra», agrega Luisa, mentre posa ordre a un aparador on hi ha ous de gallines contentes, figues, raïm, panses i ametles torrades i, fins i tot, móres silvestres recollides pels tossalets del terme. «A l'hivern no tenim moltes coses, però no hem parat mai. No és per lucrar-nos que estem ací, sinó perquè ens va agradar molt la iniciativa i volíem formar part d'ella» expliquen a l'uníson les germanes, exhibint una vitalitat envejable.

Artesania *made in la Marina*

A l'altre extrem generacional d'aquestes dues llauradores, trobem la il·lustradora i dissenyadora gràfica Sefa Costa, de 34 anys, qui després d'un temps treballant a València, va decidir tornar a Jesús Pobre. S'enyorava, confessa, les caminades entre camps de vinyes i ametlers, els xiquets jugant al Pinaret, la calma i el ritme de vida lent que encara es respira als quatre carrers del municipi.

Sefa també forma part de la junta del mercat des del seu naixement i amb les seues mans ha creat una línia de làmpades de paper que, segons el



FOTO: EVA TEROL



dia i la inspiració, igual llueixen la lletra d'un poema de Vicent Andrés Estellés que una cançó d'Ovidi Montllor o un fragment del seu diari. «El mercat m'ha ajudat a créixer en l'àmbit personal, a apropar-me d'una altra manera a la gent d'ací i a desplegar la meua creativitat», assegura la dissenyadora, que també s'ocupa de la imatge gràfica del mercat.

I és que, si bé les arrels d'aquest projecte són eminentment rurals i el seu compromís és sobretot amb l'agricultura local i els xicotets llauradors, el mercat brinda també un magnífic aparador als artesans i artesanes de la comarca per a exposar-hi la seua obra. Ulleres de sol de fusta, delicades arracades folrades amb pètals de rosa o buguenví·lea, motxilles de tela cosides a mà, roba per a nens amb estampats multicolors, carteres, bosses i sabates de pell que són peces úniques, o faldes que en una altra vida formaren part d'un pantaló vaquer, o una corbata, s'inclouen entre les creacions que poden adquirir-s'hi.

Del productor al consumidor

En total, unes 40 parades amb productes agrícoles, alimentaris i artesanals, es munten i desmunten cada diumenge dins del riurau de Jesús Pobre i a la gran esplanada esquitxada de pins que l'abraça. Entre els mesos d'octubre i juny, l'activitat té lloc als matins, de 9 a 14 hores, i quan arriba el bon temps i la calor, es trasllada a les vesprades, en horari



FOTO: EVA TEROL



de 18 a 23 hores. Dues grans zones d'aparcament gratuït faciliten l'accés dels visitants.

L'espai és limitat i actualment hi ha llistat d'espera per a disposar d'un expositor. Cada sol·licitud que arriba —i en són cada dia més— s'estudia escrupolosament. En l'admissió tenen prioritat els veïns de Jesús Pobre, a continuació, els de la resta de poblacions de la Marina Alta i, per últim, els procedents d'altres comarques.

«Aquest és un mercat sense intermediaris, on la revenda està totalment prohibida. És essencial que aquell qui treballa el seu producte siga el mateix que el ven», apunta Carles Hostalet, un dels set fundadors del Mercat del Riurau i fins no fa molt president de l'associació que el gestiona. «És en el mercat on es produeix el reconeixement de la feina ben feta i on es produeix un intercanvi de coneixements i experiències que ens enriqueix a tots», afegix aquest valencià nascut a Silla i establert a Jesús Pobre fa vuit anys.

Aquesta voluntat d'acostar les persones i propiciar sinergies entre elles ha cristal·litzat ja en iniciatives com Calçant el Montgó, un col·lectiu de llauradors i llauradores que comparteixen l'única parada fixa de fruites i verdures ecològiques, la de la Xarxa d'Agricultors Ecològics de la Marina Alta. D'ella formen part alguns dels artífexs del mercat, com Xavier Mulet i Andreu Costa, Eloísa Nicolás i Quico Pastor, una parella de delineants que, arran la crisi del 2008, van canviar l'escaire i el cartabó per l'aixada i el cabàs, i Bea Signes. Des de fa un parell d'anys, els cinc produeixen calçots ecològics amb l'ajuda d'una haca —Calçotet—, tot recuperant terres que es perdien. Amb ells i les seues cebes dolces han arribat les calçotades al riurau, tota una festa gastronòmica que ja s'ha incorporat a la programació regular d'activitats.

La catedral de la pansa

El riurau de Benisadeví, també conegut com el gran riurau del Senyoret, és l'espai que acull i dona nom al mercat d'agricultors i artesans de Jesús Pobre. Aquesta construcció rural, típica de la Marina Alta, servia per a protegir de la humitat i les tempestes d'estiu el raïm moscatell acabat d'escaldar, mentre s'assecava sobre canyissos i es transformava, en pocs dies, en pansa de dolçor reconcentrada.

Amb un cos allargat i deu arcs carpanells a cada costat, el monumental riurau del Senyoret és un edifici auster i bellíssim, que ha merescut el sobrenom de catedral de la pansa. Construït a principis del segle XIX, va viure dies d'esplendor amb el comerç de les dobles d'or, però, com la majoria dels riuraus de les comarques centrals valencianes, va entrar en el segle XXI en un estat d'abandonament penós.

Mirant-lo avui, costa recordar que pràcticament queia a trossos quan van acudir al seu rescat un grapat de veïns i veïnes de Jesús Pobre, de la mà de l'Associació Riuraus Vius. La seua recuperació va ser un procés costós, ja que es tractava d'un bé privat —encara ho és avui— on es van haver de frenar els

Racions de cultura

Tres anys després de la seua posada en marxa, el Mercat del Riurau ha esdevingut, no només un lloc on s'escurcen les distàncies entre productors i consumidors mentre s'ompli la cistella de la compra, sinó un espai de trobada, de celebració i de reafirmació ciutadana. Una autèntica plaça de poble on es construeixen relacions més humanes, s'enceten converses, se sembren llavors pedagògiques i s'apuntala una consciència crítica amb el capitalisme depredador. I tot això, sense deixar en cap moment de gaudir dels petits plaers de la vida.

Abunden els racons, amb taules i cadires, on calmar la set i la fam amb *delicatessen* casolanes, gelats elaborats amb receptes secretes, cerveses artesanes, vins biodinàmics i del terreny, suc i batuts orgànics i tot tipus de delícies ensucrades. Qualsevol pot portar-se el seu pícnic de casa i instal·lar-s'hi a passar la vesprada o a sopar-hi tranquil·lament. Fins i tot hi ha una zona de jocs, amb gronxadors i tobogans per a entretenir la canalla.

I si de racions per a alegrar el cos van servides les parades i el bar del mercat, d'aliments per a l'esperit també se'n dispensen cada setmana, i a més, de manera gratuïta. L'ombra d'un portentós garrofer és l'escenari, tots els diumenges de l'any, d'animats concerts, espectacles de màgia, circ i teatre, presentacions de llibres, recitals de poesia i altres tipus de propostes culturals de xicotet format. També són habituals, sobretot als mesos d'hivern, els tallers didàctics, on grans i menuts poden aprendre des de nocions bàsiques de construcció amb canyes, fins a confecció de collars amb samarretes reciclades o decoració de melons o carabasses.

intents d'adulterar per complet la seua essència, tancant els seus murs i destinant-lo a espai expositiu, com recorda l'arquitecte Fabián Llissterri, que va dirigir les obres de restauració.

Avui, aquesta joia del patrimoni rural valencià està més viva que mai i és el veritable cor on batega Jesús Pobre. Els seus ulls de pedra acullen tot tipus d'activitats socials i celebracions, des de concerts, sopars i dinars populars o bodes, a més del Mercat del Riurau i el de Brocanter i Col·leccionistes de la Marina Alta, que s'hi celebra cada primer diumenge de mes.

Des de fa set anys, a més a més, l'últim diumenge d'agost el riurau reviu la tradició que hi ha darrere del seu origen: l'escaldà, el procés mitjançant el qual el raïm moscatell es converteix en pansa, després de submergir-se en una caldera amb sosa i aigua bullent, on la pell dels singlots es talla per a accelerar la seua deshidratació. La Festa de l'Escaldà, la qual aspira a ser reconeguda com a bé d'interès cultural immaterial, és oberta i qualsevol pot portar el seu cabasset de raïm per a fer panses.



Un altre al·licient de recent implantació, signe dels nous temps i de l'impuls que està cobrant l'economia col·laborativa, és la iniciativa *Llibres lliures*, un espai on qualsevol persona pot deixar i emportar-se llibres lliurement. Contes, diccionaris, poemaris, llibres d'autoajuda, i sobretot, novel·les en anglès, francès, holandès i alemany solen nodrir aquesta mini biblioteca desmuntable i multilingüe.

I és que, tot i que el mercat parla en valencià i ha fet de la reivindicació lingüística un dels seus trets distintius, no deixa de ser una petita torre de Babel, on conviuen pacíficament nous i locals. Molts dels clients habituals són residents europeus, acostumats a adquirir productes ecològics, sensibles a un model de producció i consum que s'oposa al paradigma agroalimentari industrial i per als qui no resulta en absolut nova la tradició dels mercats de la terra o de circuit curt.

Els precedents

El que a països com França o Alemanya acumula dècades de recorregut, a Jesús Pobre va començar a prendre forma a la primavera de 2013. En febrer d'aquell any, l'Associació de Veïns i Veïnes, la matriu en què s'han gestat bona part de les iniciatives que han fet d'aquest poble un dels més vius i magnètics de la comarca, va organitzar un cicle de conferències anomenades «Crisi global, solucions locals». La proposta pretenia posar el focus en la crisi sistèmica que patim, donar a conèixer experiències pròximes i inspiradores, lligades a la terra i a una nova manera de relacionar-se amb ella i fer repensar, en veu alta, l'horitzó social, econòmic i turístic cap al qual volia avançar el poble.

Per la seu de l'EATIM —el que vindria a ser la casa consistorial d'aquesta entitat local menor— van passar, entre d'altres, el psicòleg i sociòleg Fernando Cembrano, membre d'Ecologistas en Acción, i Susana Cháfer, alcaldessa de Carrícola, un xicotet municipi de la Vall d'Albaida precursor d'un model de desenvolupament rural basat en l'agricultura ecològica i la sostenibilitat.

Aquelles xarrades, les quals es reprendrien l'any 2016 amb convidats de luxe com l'activista Arcadi Oliveres o l'antropòloga ecofeminista Yayo Herrero, van obrir un fèrtil espai de reflexió i diàleg i van contribuir notablement a reforçar els vincles de comunitat. «Feia temps que volíem fer alguna cosa», recorda Andreu Costa, actual president de l'Associació del Mercat del Riurau. «I va ser la conferència de Fer-

nando Cembrano sobre el Mercat Social de Madrid —una xarxa de producció, distribució i consum de béns i serveis que funciona amb criteris ètics, democràtics, ecològics i solidaris— la que ens va donar la clau i l'espenta que ens faltava».

Dos anys enrere, en 2011, Costa i Xavier Mulet, un altre llaurador inquiet de la Marina, ja havien començat a intuir per on calia fer camí. Junts havien parit la Trobada de la Tomaca Autòctona de Jesús Pobre, una jornada agrícola-festiva, en la qual van arribar exhibir-se més de 20 varietats de tomaca del terreny —i 80 cultivars diferents—, i que va reunir, al recer del riurau, una selecta collita de vells llauradors amb arroves de saviesa i una remesa de joves agricultors amb moltes ganes de llaurar-se un futur. I com no podia ser d'una altra manera, l'esmorzar que arredonia la mostra va derivar prompte en una apassionada tertúlia on amarar-se de lliçons magistrals de cultura rural i on carregar-se les piles d'energia engrescadora.

Amb el suport de l'EATIM

El terreny estava, doncs, adobat, quan els dos visionaris es van acostar a la realitat que Fernando Cembrano els va dibuixar amb la seua xarrada. Pocs dies van tardar a traslladar a l'Associació de Veïns i Veïnes la proposta de muntar un mercat que permetria donar eixida, amb un



FOTOS: EVA TEROL



preu just, als productes de temporada cultivats als bancals de la contornada. Seria un banc de proves que reforçaria l'agricultura ecològica com a alternativa de consum responsable, ètic i respectuós amb el medi ambient. I, seria, per descomptat, un projecte compromès amb la sobirania alimentària, la dignificació de l'ofici de llaurador, la preservació del paisatge rural i la creació d'oportunitats per a incentivar el retorn dels joves al camp.

«En quatre mesos ho vam fer tot. Vam pensar quin mercat volíem, li vam posar nom, ens vam reunir amb l'alcalde per a contar-li els nostres plans i vam convocar els veïns per a convidar-los a ser part del projecte. Més de 50 van acudir a la primera gran reunió i van mostrar la seua voluntat de participar-hi», rememora Juanra Conca, cofundador de l'Associació de Veïns i Veïnes de Jesús Pobre i del Mercat del Riurau.

El 7 de juliol de 2013 el mercat escrivia la primera pàgina de la seua història. Naixia amb 22 parades i amb expectatives incertes. Comptava, això sí, amb el suport de la Junta Veïnal, encapçalada per l'alcalde, Javier Scotto di Tella Manresa, qui va veure immediatament la potencialitat del projecte i ha fet tot el possible perquè aquest tirara endavant.

«En aquell moment, les normatives autonòmica i estatal no preveien la realitat dels mercats de proximitat emergents i l'EATIM va haver de dissenyar un marc legal municipal que garantira la seua implantació», explica Scotto. «Hem demostrat que, amb la voluntat de l'administració pública, estes iniciatives poden ser exitoses. El conveni associatiu d'autogestió que hem impulsat ha estat un encert per a treballar conceptes com el cooperativisme, l'emprenedoria col·lectiva, la sostenibilitat, el desenvolupament local i fins i tot la solidaritat».

Un poble unit i col·laborador

«El riurau de Benissadeví és el nostre temple i el ruralisme la nostra fe», proclama amb vehemència Carles Hostalet. «Ací hi ha una sensibilitat especial, sense la qual no pot entendre's ni el mercat ni les nombroses activitats, arrelades a la tradició, que els mateixos veïns impulsen al llarg de l'any. Som afortunats perquè entre nosaltres hi ha molta gent inquieta, creativa, moderna, que respecta i valora el que els nostres pares ens han deixat i se sent molt orgullosa de ser de poble», afirma aquest fill de llauradors de Silla, un entre els molts valencians que han trobat a Jesús Pobre el seu lloc al món.

Molt abans que Hostalet, allà pel 1987, va arribar a aquest acollidor raconet de la Marina, Tica Marqués, nascuda a Almenara (la Plana Baixa) i durant quatre anys, l'única mestra del poble. «Ací convoques una reunió i no falta ningú. Són persones molt col·laboradores i solidàries, acostumades a ajudar-se entre elles, a actuar unides, segurament perquè el poder sempre ha estat lluny», assegura aquesta carismàtica professora, amb l'autoritat que li donen 29 anys d'educar personetes en el respecte i l'estima cap al seu entorn.



Al suport incondicional del govern local, s'ha sumat recentment el de la Generalitat Valenciana. Tres consellers, Elena Cebrián, titular del departament d'Agricultura, Medi Ambient, Canvi Climàtic i Desenvolupament Rural; Vicent Soler, conseller d'Hisenda i Model Econòmic, i Rafael Climent, responsable d'Economia Sostenible, Sectors Productius, Comerç i Treball, van visitar el passat mes d'abril Jesús Pobre per a interessar-se pel projecte, tot reconeixent-lo com un model a seguir d'economia col·laborativa, sostenible i arrelada al territori, perfectament exportable a altres punts de la nostra geografia.

Autofinançat i autogestionat

El mercat és una iniciativa ciutadana autogestionada i autofinançada. Són les quotes que sufraguen les parades —distintes segons el tipus de productes que ofereixen— i el fum d'hores sense cobrar que li dediquen les persones que hi col·laboren —al voltant de 25— les que el fan possible. Però, a més, la iniciativa també ha generat, de manera directa, deu llocs de treball per als veïns. Un d'ells és Joan Fornés, cofundador del projecte i gerent del mercat.

Fins a l'any 2015, quan es va constituir de manera oficial l'Associació Sociocultural del Mercat del Riurau, de la seua gestió se'n va fer càrrec l'Associació de Veïns i Veïnes. «Ha estat un procés lent: l'aprovació dels estatuts, del reglament, la regulització fiscal, fer comprendre a tots que el bé comú ha d'estar sempre per davant del particular, però és impressionant la feina que s'hi fa, amb una junta que es reuneix pràcticament cada setmana», remarca Quico Pastor, secretari de l'associació.

Temes com la creació d'un registre sanitari, adaptat als productors dels mercats de proximitat, la incorporació d'un quadern de camp per als agricultors, la implantació de l'etiquetatge en tots els productes o la formació en economia col·laborativa i solidària per als venedors, són alguns dels fronts en què més es treballa actualment.

«Este poble és una pinya» assenyala amb rotunditat Fabián Llisteri, arquitecte originari del cap i casal, resident a Jesús Pobre des de fa nou anys. «Si t'adaptes, et sents un privilegiat. La gent és realment cooperativa i té un gran sentit de comunitat».

«La clau de tot és la gent, sense cap mena de dubte» rubriquen la parella formada per Pepa Cucó, catedràtica d'Antropologia a la Universitat de València i cofundadora de l'Associació Riurau Vius, i Manolo Miralles, un dels músics fundadors del grup Al Tall. Dos «forasters amb estatus especial», com ells mateixos s'autodenominen, que a més d'estar enamorats de Jesús Pobre, on passen part de l'any, col·laboren, cadascú des del seu vessant professional, en el que es cou a la localitat.



L'entitat, sense ànim de lucre, està estructurada en tres sectors (agricultura, elaborats i artesania) i diverses comissions, entre elles, les de funcionament, comunicació, imatge i esdeveniments. Aquesta darrera és la que organitza, cada estiu, la Festa del Batre, amb què se celebra l'aniversari del Mercat del Riurau. Pensada com un homenatge als llauradors i llauradores que treballaven de valent als camps i les eres, la proposta recupera i dignifica els cants de batre, les composicions breus i anònimes, interpretades a pèl i amb constants interpel·lacions a l'animal —«Arre, haca!»— que cantaven els nostres avantpassats mentre feien la batuda del blat.

Una era circular, dibuixada, amb bales de palla és l'improvisat escenari on, mentre les haques i els cavalls giren arrossegant el rodet, s'han deixat la veu artistes com Pep Gimeno Botifarra, Carles Dénia, Josep Aparicio «Apa», els glossadors de Mallorca Mateu Xurí i Maribel Servera, Pep Espinós, Gerard Terrafort, Manolo Miralles, Lluís *el Sifoner* o el seu germà Alberto Fornés *Pilotari*.

Enguany, a més, el Mercat del Riurau ha llançat la I Mostra de Cants de Batre, una aposta per a engrandir aquesta tradició musical, posar-la al dia i obrir-la a la creativitat i la participació ciutadana, convidant la gent a reescriure, amb lletres actuals, els vells cants que entonaven els llauradors.

Un poble apoderat

«Este és un poble on els veïns s'han apropiat del seu destí», declara amb solemnitat Quino de la Concha, un jove madrileny establert a la Vall de Gallinera i expert en projectes de turisme comunitari. De la Concha és l'impulsor de «Viatges al cor del poble», una manera de descobrir la Marina Alta de la mà d'amfitrions locals. A Jesús Pobre ja en té dos: Claudia Ribas, que ofereix tallers on combina l'elaboració de pa artesanal amb la pràctica del ioga, i Andreu Costa, qui, de tant en tant, obri el seu hort per a desvelar què s'amaga darrere d'una tomaca i convida a tastar-la mentre el sol es pon.

Costa té molt clar que la primera pedra d'aquesta «apropiació» del seu destí pels habitants de Jesús Pobre, es va posar l'any 1992, en què es va crear l'Associació de Veïns i Veïnes, de la qual ell va ser cofundador i president durant més de 20 anys. Aleshores, Jesús Pobre era una pedania de Dénia on vivien poc més de 500 persones. «Estàvem farts

de sentir-nos abandonats i ens calia una ferramenta per a reivindicar les nostres necessitats» explica. «De l'associació formaven part quasi totes les famílies del poble», recorda Costa. «Van ser anys de molta mobilització, de buscar informació, de fer xarrades, de recollir signatures». Primer van reclamar el dret a triar un alcalde no imposat per Dénia, més tard, un referèndum per a dotar-se d'una estructura administrativa pròpia. Finalment, en 1999 s'aconseguia la descentralització del govern municipal i es creava l'EATIM, regida per una Junta Veïnal amb un alcalde i quatre regidors.

Després d'aquells primers anys d'activisme al carrer, l'associació es va bolcar a crear cultura per al poble, fins al punt que avui s'ocupa de gestionar bona part del que es mou en aquesta àrea. «La resposta de la gent sempre ha estat molt bona, i això anima molt a fer coses», justifica Andreu Costa.

Del cabet de gent com Antoni Alberola, àlies *Xorri*, Juanra Conca, Tica Marqués, Pep Fornés, Pepa Martínez, Pepa Tortosa, Paca Fornés, el mateix Andreu Costa o Lluís Fornés, més conegut com *el Sifoner*, van sorgir iniciatives avui institucionalitzades, com les festes dedicades al poeta andalusí Ben-Al-Labbana —nascut a Benissadeví, l'antiga alqueria que correspon al terme de Jesús Pobre— que culminen amb la tradicional Escaldà del raïm moscatell; la Pujada al Montgó que procura la transmissió de la cultura oral per les generacions més majors; la Festa de la Bici, per a reivindicar una mobilitat sostenible; el Sopar de Dones, que des de 1992 reuneix a gran part de la població femenina del poble; el Concurs de Vins del Terreny, que amb 14 anys de vida, és el més antic de la comarca i ha suposat un estímul per a tornar a elaborar vi artesanal de qualitat; la Ullada al Món, un pretext per a reunir-se i visionar les fotografies d'algun veí viatger; el sopar d'estiu, centrat en un producte de la terra i que inclou una tertúlia amb algun convidat de nivell; la Trobada de la Tomaca Autòctona; les xarrades «Crisi global, solucions locals» o el mateix Mercat del Riurau.

«La clau», resumeix Andreu Costa, «és fer rogle, escoltar a tots, no deixar fóra ningú i no tindre por a l'hora de fer propostes. Cal apoderar les persones individualment, perquè tinguem capacitat per a organitzar-nos. Hem de ser els creadors de la nostra vida cada dia» remata aquest llaurador compromès com pocs amb la vida del seu poble.

ES

REPORTAJE

JESÚS POBRE: RURALISMO Y MODERNIDAD A LOS PIES DEL MONTGÓ

EVA TEROL. Periodista

Hace tres años, los vecinos y vecinas de Jesús Pobre, una EATIM (entidad de ámbito territorial inferior al municipio) dependiente de Dénia, pusieron en marcha el Mercado del Riurau. La iniciativa, que apuesta por dignificar la cultura rural y permite a los labradores, productores y artesanos de La Marina Alta vender sus productos sin intermediarios, todos los domingos del año, ha trastocado por completo la vida de este tranquilo pueblo de poco más de 700 habitantes. Su éxito culmina el esfuerzo de una comunidad que ha hecho de la participación ciudadana una de sus señas de identidad, a través de una asociación de vecinos que en el año 2017 cumplirá 25 años de activismo y agitación sociocultural.

A Claudia Ribas ya no le quedan más panes para vender. El último, de espelta y kamut, se lo acaba de llevar una pareja de jubilados alemanes con la piel bien bronceada. Mientras recoge las cestas de mimbre vacías, Ribas, ataviada con un pañuelo en la cabeza y un delantal negro con el logotipo del Mercado del Riurau estampado en el pecho, sonríe sin disimulo. «No siempre es así, pero, en agosto, esto es una locura. En dos horas, algunas paradas nos hemos quedado ya sin género».

La joven, de 40 años, llegó a Jesús Pobre en 2012. Huía de Madrid, donde trabajaba como agente de operaciones aéreas en el aeropuerto de Barajas. Buscaba, para su familia, una vida más pausada y más en contacto con la naturaleza, y acabó por alquilarse una casita en esta pequeña población de La Marina Alta, guarecida en las faldas del macizo del Montgó, a solo nueve kilómetros de Jávea y diez de Dénia. Cuando el Mercado del Riurau empezó a caminar, el 7 de julio de 2013, ella amasaba las primeras hornadas de pan. De trigo kamut, de espelta, de centeno, de alforfón. Fue la gente quien me animó a lanzarme, porque no tenían donde comprar. Yo no había hecho nunca pan, pero aprendí deprisa», cuenta, mientras da de merendar a una de sus hijas.

Su vecino de parada, Giovanni Imbergamo, vende raciones de pizza de masa finísima, arancini —bolas de arroz rellenas de carne y otros ingredientes—, limoncello y mistela de moscatel. Imbergamo es siciliano y hace 16 años que llegó a Jesús Pobre. «Yo era funcionario de correos en Turín, vine de vacaciones y me quedé», explica en valenciano. «Esto es muy parecido a Sicilia. Bueno, un poco menos barroco» matiza, sin dejar de atender a la clientela.

Un río de gente llena esta tarde de verano el bello riurau de Jesús Pobre. Cerca de Claudia y Giovanni, Rosa Mari Fornés, Rosita Diego y Pura Costa despachan sin parar las cocas de mullador, de cebolla, de guisantes, de anchoa y de espinacas, uno de los emblemas gastronómicos de La Marina. No dan abasto. «Este mercado nos ha dado mucha vida», exclaman divertidas. Nacidas en los años 40 del siglo pasado, a las tres se las conoce como las reinas del mercado. De jóvenes, todas trabajaran cosiendo pleita, así que muchos domingos, montan una parada donde enseñan a confeccionar capazos, esteras, cestos y paneras con



la palma de los palmitos. La recuperación de los oficios tradicionales se cuenta entre las misiones fundacionales del mercado.

La dignidad de la tierra

Podríamos continuar el paseo y contar la historia, con tintes de renacimiento, de Nicolás Vives, que durante media vida fue repartidor de productos lácteos para una empresa de Pedreguer, la localidad donde nació. Tenía 58 años cuando se quedó en el paro. Poco tardó en vislumbrar en la aventura que se iniciaba en Jesús Pobre una oportunidad para reinventarse. Y volvió a la tierra, a cultivar calabazas, judías, pimientos, aguacates. Primero para la familia, después, para los clientes del Mercado del Riurau.

Otro que también hizo la transición hacia el bancale, en este caso desde una oficina bancaria, donde sirvió durante tres décadas, es Vicent Mahiques. Tenía 50 años cuando un ERE le dejó sin trabajo y hoy, este marimacho de risa generosa es el tesorero de la Asociación Sociocultural del Mercado del Riurau y saborea como pocos el placer de vender las tomates gigantes y las sandías de 18 y 20 kilos que cultiva en su huerto, situado a pocos metros del riurau. Más de un domingo, además, se puede ver, vestido de zaragüelles, explicando a los turistas qué son las almortas, una parienta pobre de las legumbres, de aspecto semejante al haba, que él ha decidido rescatar del olvido.

Como Mahiques y Vives, las hermanas Juana y Luisa Costa, de 74 y 72 años, también han encontrado en este proyecto comunitario, además de una vía de ingresos económicos, una inyección de orgullo y autoestima. «Nacimos en el campo, aquí en Jesús Pobre. Mi madre estaba escaldando uva cuando se puso de parto», cuenta Juana. «Empiezan a fallarnos las fuerzas, pero nos gusta mucho la tierra», agrega Luisa, mientras pone orden a un escaparate donde hay huevos de gallinas contentas, higos, uva, pasas y almendras tostadas e incluso moras silvestres recogidas por los pequeños cerros del término. «En invierno no tenemos muchas cosas, pero no hemos parado nunca. No estamos aquí para lucrarnos, sino porque nos gustó mucho la iniciativa y queríamos formar parte de ella» explican al unísono las hermanas, exhibiendo una vitalidad envidiable.

Artesanía made in La Marina

En el otro extremo generacional de estas dos labradoras, encontramos a la ilustradora y diseñadora gráfica Sefa Costa, de 34 años, quien después de un tiempo trabajando en Valencia, decidió volver a Jesús Pobre. Echaba de menos, confiesa, las caminatas entre campos de vides y almendros, a los niños jugando en el Pinaret, la calma y el ritmo de vida lento que aún se respira en las cuatro calles del municipio.

Sefa también forma parte de la junta del mercado desde su nacimiento y con sus manos ha creado una línea de lámparas de papel que, según el día y la inspiración, igual lucen la letra de un poema de Vicent Andrés Estellés que una canción de Ovidi Montllor o un fragmento de su diario. «El mercado me ha ayudado a crecer en el ámbito personal, a acercarme de otra manera a la gente de aquí y a desplegar mi creatividad», asegura la diseñadora, que también se ocupa de la imagen gráfica del mercado.

La catedral de la pasa

El riurau de Benissadeví, también conocido como el grande riurau del Señorito, es el espacio que acoge y da nombre al mercado de agricultores y artesanos de Jesús Pobre. Esta construcción rural, típica de La Marina Alta, servía para proteger de la humedad y los temporales de verano la uva moscatel acabada de escaldar, mientras se secaba sobre cañizos y se transformaba, en pocos días, en pasa de dulzura reconcentrada.

Con un cuerpo alargado y diez arcos carpaneles a cada lado, el monumental riurau del Señorito es un edificio austero y bellissimo, que ha merecido el sobrenombre de catedral de la pasa. Construido a principios del siglo XIX, vivió días de esplendor con el comercio de los dobles de oro, sin embargo, como la mayoría de los riurau de las comarcas centrales valencianas, entró en el siglo XXI en un estado de abandono penoso.

Mirándolo hoy, cuesta recordar que prácticamente se caía a trozos cuando acudieron a su rescate un puñado de vecinos y vecinas de Jesús Pobre, de la mano de la Asociación Riurau Vivos. Su recuperación fue un proceso costoso, ya que se trataba de un bien privado —aún lo es hoy— donde se tuvieron que frenar los intentos de adulterar por completo su esencia, cerrando sus muros y destinándolo a espacio expositivo, como recuerda el arquitecto Fabián Llisterri, que dirigió las obras de restauración.

Hoy, esta joya del patrimonio rural valenciano está más viva que nunca y es el verdadero corazón donde late Jesús



Y es que, aunque las raíces de este proyecto son eminentemente rurales y su compromiso es sobre todo con la agricultura local y los pequeños labradores, el mercado brinda también un magnífico escaparate a los artesanos y artesanas de la comarca para exponer su obra. Gafas de sol de madera, delicados pendientes forrados con pétalos de rosa o buganvilia, mochilas de tela cosidas a mano, ropa para niños con estampados multicolores, carteras, bolsos y zapatos de piel que son piezas únicas, o faldas que en otra vida formaron parte de un pantalón vaquero, o una corbata, se incluyen entre las creaciones que pueden adquirirse.

Del productor al consumidor

En total, unas 40 paradas con productos agrícolas, alimentarios y artesanales, se montan y desmontan cada domingo dentro del riurau de Jesús Pobre y en la gran explanada salpicada de pinos que le abraza. Entre los meses de octubre y junio, la actividad tiene lugar por las mañanas, de 9 a 14 horas, y cuando llega el buen tiempo y el calor, se traslada por las tardes, en horario de 18 a 23 horas. Dos grandes zonas de aparcamiento gratuito facilitan el acceso de los visitantes.

El espacio es limitado y actualmente hay lista de espera para disponer de un expositor. Cada solicitud que llega —y son cada día más— se estudia escrupulosamente. En la admisión tienen prioridad los vecinos de Jesús Pobre, a continuación, los del resto de poblaciones de La Marina Alta y, por último, los procedentes de otras comarcas.

«Este es un mercado sin intermediarios, donde la reventa está totalmente prohibida. Es esencial que aquel que trabaja su producto sea el mismo que lo vende», apunta Carles Hostalet, uno de los siete fundadores del Mercado del Riurau y hasta no hace mucho presidente de la asociación que lo gestiona. «Es en el mercado donde se produce el reconocimiento del trabajo bien hecho y donde se produce un intercambio de conocimientos y experiencias que nos enriquece a todos», añade este valenciano nacido en Silla y establecido en Jesús Pobre hace ocho años.

Esta voluntad de acercar a las personas y propiciar sinergias entre ellas ha cristalizado ya en iniciativas como Calçant el Montgó, un colectivo de labradores y labradoras que comparten la única parada fija de frutas y verduras ecológicas, la de la Red de Agricultores Ecológicos de La Marina Alta. Forman parte de esta red algunos de los artífices del mercado, como Xavier Mulet y Andreu Costa, Eloísa Nicolás y Quico Pastor, una pareja de delineantes que, tras la crisis del 2008, cambiaron la escuadra y el cartabón por la azada y el capazo, y Bea Signes. Desde hace un par de años, los cinco producen calçots ecológicos con la ayuda de una jaca —Calçotet—, recuperando tierras que se perdían. Con ellos y sus cebollas dulces han llegado las calçotades al riurau, toda una fiesta gastronómica que ya se ha incorporado a la programación regular de actividades.

Raciones de cultura

Tres años después de su puesta en marcha, el Mercado del Riurau ha a ser, no solo un lugar donde se acortan las distancias entre productores y consumidores mientras se llena la cesta de la compra, sino un espacio de encuentro, de celebración y de reafirmación ciudadana. Una auténtica plaza de pueblo donde se construyen relaciones más humanas, se inician conversaciones, se siembran semillas pedagógicas y se apuntala una conciencia crítica con el capitalismo depredador. Y todo eso, sin dejar en ningún momento de disfrutar de los pequeños placeres de la vida.

Abundan los rincones, con mesas y sillas, donde calmar la sed y el hambre con delicatessen caseras, helados elaborados con recetas secretas, cervezas artesanas, vinos biodinámicos y del terreno, zumos y batidos orgánicos y todo tipo de delicias azucaradas. Cualquiera puede llevarse su pícnic de casa e instalarse a

Pobre. Sus ojos de piedra acogen todo tipo de actividades sociales y celebraciones, desde conciertos, cenas y comidas populares o bodas, además del Mercado del Riurau y el de Confeccionadores de Brocados y Coleccionistas de La Marina Alta, que se celebra cada primer domingo de mes.

Desde hace siete años, además, el último domingo de agosto el riurau revive la tradición que hay detrás de su origen: l'escaldà, el proceso mediante el cual la uva moscatel se convierte en pasa, después de sumergirse en una caldera con sosa y agua hirviendo, donde la piel se corta para acelerar su deshidratación. La Festa de l'Escaldà, que aspira a ser reconocida como bien de interés cultural inmaterial, es abierta y cualquiera puede llevar su capazo de uva para hacer pasas.



pasar la tarde o a cenar tranquilamente. Incluso hay una zona de juegos, con columpios y toboganes para entretener a las criaturas.

Y si de raciones para alegrar el cuerpo van servidas las paradas y el bar del mercado, también se dispensan alimentos para el espíritu cada semana, y además, de manera gratuita. La sombra de un portentoso algarrobo es el escenario, todos los domingos del año, de animados conciertos, espectáculos de magia, circo y teatro, presentaciones de libros, recitales de poesía y otros tipos de propuestas culturales de pequeño formato. También son habituales, sobre todo en los meses de invierno, los talleres didácticos, en los que grandes y pequeños pueden aprender desde nociones básicas de construcción con cañas, hasta confección de collares con camisetas recicladas o decoración de melones o calabazas.

Otro aliciente de reciente implantación, signo de los nuevos tiempos y del impulso que está cobrando la economía colaborativa, es la iniciativa Llibres lliures, un espacio donde cualquier persona puede dejar y llevarse libros libremente. Cuentos, diccionarios, poemarios, libros de autoayuda, y sobre todo, novelas en inglés, francés, holandés y alemán suelen nutrir esta mini-biblioteca desmontable y multilingüe.

Y es que, aunque el mercado habla en valenciano y ha hecho de la reivindicación lingüística uno de sus rasgos distintivos, no deja de ser una pequeña torre de Babel, donde conviven pacíficamente recién llegados y locales. Muchos de los clientes habituales son residentes europeos, acostumbrados a adquirir productos ecológicos, sensibles a un modelo de producción y consumo que se opone al paradigma agroalimentario industrial y para los que no resulta en absoluto nueva la tradición de los mercados de la tierra o de circuito corto.

Los precedentes

Lo que en países como Francia o Alemania acumula décadas de recorrido, en Jesús Pobre empezó a tomar forma en primavera de 2013. En febrero de aquel año, la Asociación de Vecinos y Vecinas, la matriz en la que se han gestado buena parte de las iniciativas que han hecho de este pueblo uno de los más vivos y magnéticos de la comarca, organizó un ciclo de conferencias, con el título «Crisis global, soluciones locales». La propuesta pretendía poner el foco en la crisis sistémica que sufrimos, dar a conocer experiencias próximas e inspiradoras, ligadas a la tierra y a una nueva manera de relacionarse con ella y replantearse, en voz alta, el horizonte social, económico y turístico hacia el cual quería avanzar el pueblo.

Por la sede del EATIM —lo que vendría a ser la casa consistorial de esta entidad local menor— pasaron, entre otros, el psicólogo y sociólogo Fernando Cembrano, miembro de Ecologistas en Acción, y Susana Cháfer, alcaldesa de Carrícola, un pequeño municipio de la Vall d'Albaida, precursor de un modelo de desarrollo rural basado en la agricultura ecológica y la sostenibilidad.

Aquellas charlas, que se reanudarían en el año 2016 con invitados de lujo como el activista Arcadi Oliveres o la antropóloga ecofeminista Yayo Herrero, abrieron un fértil espacio de reflexión y diálogo y contribuyeron notablemente a reforzar los vínculos de comunidad. «Hacía tiempo que queríamos hacer algo», recuerda Andreu Costa, actual presidente de la Asociación del Mercado del Riurau. «Y fue la conferencia de Fernando Cembrano sobre el Mercado Social de Madrid —una red de producción,

Un pueblo unido y colaborador

«El riurau de Benissadeví es nuestro templo y el ruralismo nuestra fe», proclama con vehemencia Carles Hostalet. «Aquí hay una sensibilidad especial, sin la que no puede entenderse ni el mercado ni las numerosas actividades, arraigadas a la tradición, que los propios vecinos impulsan a lo largo del año. Somos afortunados porque entre nosotros hay mucha gente inquieta, creativa, moderna, que respeta y valora lo que nuestros padres nos han dejado y se siente muy orgullosa de ser de pueblo», afirma este hijo de labradores de Silla, uno entre los muchos valencianos que han encontrado en Jesús Pobre su lugar en el mundo.

Mucho antes de que Hostalet, allá por 1987, llegó a este acogedor rincón de La Marina, Tica Marqués, nacida en Almenara (La Plana Baja) y durante cuatro años, la única maestra del pueblo. «Aquí convocas una reunión y no falta nadie. Son personas muy colaboradoras y solidarias, acostumbradas a ayudarse entre ellas, a actuar unidas, seguramente porque el poder siempre ha estado lejos», asegura esta carismática profesora, con la autoridad que le dan 29 años de educar a personitas en el respeto y la estima hacia su entorno.

«Este pueblo es una piña» señala con rotundidad Fabián Llisterri, arquitecto originario de Valencia, residente en Jesús Pobre desde hace nueve años. «Si te adaptas, te sientes un privilegiado. La gente es realmente cooperativa y tiene un gran sentido de comunidad».



distribución y consumo de bienes y servicios que funciona con criterios éticos, democráticos, ecológicos y solidarios— la que nos dio la llave y el empujón que nos faltaba».

Dos años atrás, en 2011, Costa y Xavier Mulet, otro labrador inquieto de La Marina, ya habían empezado a intuir por donde había que hacer camino. Juntos habían parido el Encuentro del Tomate Autóctono de Jesús Pobre, una jornada agrícola-festiva, en la que se exhibieron más de 20 variedades de tomate del terreno —y 80 cultivares diferentes—, y que reunió, bajo el cobijo del riurau, una selecta cosecha de viejos labradores con arrobos de sabiduría y una remesa de jóvenes agricultores con muchas ganas de labrarse un futuro. Y como no podía ser de otra manera, el almuerzo que coronaba la muestra derivó pronto en una apasionada tertulia donde empaparse de lecciones magistrales de cultura rural y donde cargarse las pilas de energía trapisondista.

Con el apoyo del EATIM

El terreno estaba, pues, abonado, cuando los dos visionarios se acercaron a la realidad que Fernando Cembrano les dibujó con su charla. Pocos días tardaron en trasladar a la Asociación de Vecinos y Vecinas la propuesta de montar un mercado que permitiría dar salida, con un precio justo, a los productos de temporada cultivados en los bancales de la zona. Sería un banco de pruebas que reforzaría la agricultura ecológica como alternativa de consumo responsable, ético y respetuoso con el medio ambiente. Y sería, por supuesto, un proyecto comprometido con la soberanía alimentaria, la dignificación del oficio de labrador, la preservación del paisaje rural y la creación de oportunidades para incentivar el retorno de los jóvenes al campo.

«En cuatro meses lo hicimos todo. Pensamos qué mercado queríamos, le pusimos nombre, nos reunimos con el alcalde para contarle nuestros planes y convocamos a los vecinos para invitarlos a ser parte del proyecto. Más de 50 acudieron a la primera gran reunión y mostraron su voluntad de participar», rememora Juanra Conca, cofundador de la Asociación de Vecinos y Vecinas de Jesús Pobre y del Mercado del Riurau.

El 7 de julio de 2013 el mercado escribía la primera página de su historia. Nacía con 22 paradas y con expectativas inciertas. Contaba, eso sí, con el apoyo de la Junta Vecinal, encabezada por el alcalde, Javier Scotto di Tella Manresa, quien vio inmediatamente la potencialidad del proyecto y ha hecho todo lo posible para que este fuera adelante.

«En aquel momento, las normativas autonómica y estatal no preveían la realidad de los mercados de proximidad emergentes y el EATIM tuvo que diseñar un marco legal municipal que garantizara su implantación», explica Scotto. «Hemos demostrado que, con la voluntad de la administración pública, estas iniciativas pueden ser exitosas. El convenio asociativo de autogestión que hemos impulsado ha sido un acierto para trabajar conceptos como el cooperativismo, el emprendimiento colectivo, la sostenibilidad, el desarrollo local e incluso la solidaridad».

Al apoyo incondicional del gobierno local, se ha sumado recientemente el de la Generalitat Valenciana. Tres consejeros, Elena Cebrián, titular del departamento de Agricultura, Medio Ambiente, Cambio Climático y Desarrollo Rural; Vicent Soler, consejero de Hacienda y Modelo Económico, y Rafael Climent, responsable de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo, visitaron el pasado mes de abril Jesús Pobre para interesarse por el proyecto, y lo reconocieron como un modelo a seguir de economía colaborativa, sostenible y arraigada al territorio, perfectamente exportable a otros puntos de nuestra geografía.

Autofinanciado y autogestionado

El mercado es una iniciativa ciudadana autogestionada y autofinanciada. Son las cuotas que sufragán las paradas —distintas según el tipo de productos que ofrecen— y la cantidad de horas sin cobrar que le dedican las personas que colaboran —alrededor de 25— las que lo hacen posible. Sin embargo, además, la

«La clave de todo es la gente, sin ningún tipo de duda» rubrican la pareja formada por Pepa Cucó, catedrática de Antropología a la Universidad de Valencia y cofundadora de la Asociación Riurau Vivos, y Manolo Miralles, uno de los músicos fundadores del grupo Al Tall. Dos «forasteros con estatus especial», como ellos mismos se autodenominan, que además de estar enamorados de Jesús Pobre, donde pasan parte del año, colaboran, cada uno desde su vertiente profesional, en lo que se cuece en la localidad.



iniciativa también ha generado, de manera directa, diez puestos de trabajo para los vecinos. Uno de ellos es Joan Fornés, cofundador del proyecto y gerente del mercado.

Hasta el año 2015, cuando se constituyó de manera oficial la Asociación Sociocultural del Mercado del Riurau, de su gestión se hizo cargo la Asociación de Vecinos y Vecinas. «Ha sido un proceso lento: la aprobación de los estatutos, del reglamento, la regularización fiscal, hacer comprender a todos que el bien común debe estar siempre por encima que del particular, pero es impresionante el trabajo que se hace, con una junta que se reúne prácticamente cada semana», señala Quico Pastor, secretario de la asociación.

Temas como la creación de un registro sanitario, adaptado a los productores de los mercados de proximidad, la incorporación de un cuaderno de campo para los agricultores, la implantación del etiquetado en todos los productos o la formación en economía colaborativa y solidaria para los vendedores, son algunos de los frentes en los que más se trabaja actualmente.

La entidad, sin ánimo de lucro, está estructurada en tres sectores (agricultura, elaborados y artesanía) y varias comisiones, entre ellas, las de funcionamiento, comunicación, imagen y acontecimientos. Esta última es la que organiza, cada verano, la Festa del Batre, con la que se celebra el aniversario del Mercado del Riurau. Pensada como un homenaje a los labradores y labradoras que trabajaban duro en los campos y las eras, la propuesta recupera y dignifica los cantos de trillar, las composiciones breves y anónimas, interpretadas a pelo y con constantes interpelaciones al animal —«Arre, jaca!»— que cantaban nuestros antepasados mientras hacían el vareo del trigo.

Una era circular, dibujada, con balas de paja es el improvisado escenario donde, mientras las jacas y los caballos giran arrastrando el carro, se han dejado la voz artistas como Pep Gimeno *Botifarra*, Carles Dénia, Josep Aparicio «Apa», los glosadores de Mallorca Mateu Xuri y Maribel Servera, Pep Espinós, Gerard Terrafort, Manolo Miralles, Lluís *el Sifoner* o su hermano Alberto Fornés *Pelotari*.

Este año, además, el Mercado del Riurau ha lanzado la I Muestra de Canto de Trillar, una apuesta para agrandar esta tradición musical, ponerla al día y abrirla a la creatividad y la participación ciudadana, que invita a la gente a reescribir, con letras actuales, los viejos cantos que entonaban los labradores.

Un pueblo apoderado

«Este es un pueblo donde los vecinos se han apropiado de su destino», declara con solemnidad Quino de la Concha, un joven madrileño establecido en la Vall de Gallinera y experto en proyectos de turismo comunitario. De la Concha es el impulsor de «Viajes al corazón del pueblo», una manera de descubrir La Marina Alta de la mano de anfitriones locales. En Jesús Pobre ya tiene dos: Claudia Ribas, que ofrece talleres donde combina la elaboración de pan artesanal con la práctica del yoga, y Andreu Costa, quien, de vez en cuando, abre su huerto para desvelar qué se esconde detrás de un tomate e invita a probarlo mientras el sol se pone.

Costa tiene muy claro que la primera piedra de esta «apropiación» de su destino por los habitantes de Jesús Pobre, se puso en el año 1992, cuando se creó la Asociación de Vecinos y Vecinas, de la que él fue cofundador y presidente durante más de 20 años. Entonces, Jesús Pobre era una pedanía de Dénia donde vivían poco más de 500 personas. «Estábamos hartos de sentirnos abandonados y necesitábamos una herramienta para reivindicar nuestras necesidades» explica. «Formaban parte de la asociación casi todas las familias del pueblo», recuerda Costa. Fueron años de mucha movilización, de buscar información, de organizar charlas, de recoger firmas» Primero reclamaron el derecho a elegir un alcalde no impuesto por Dénia, más tarde, un referéndum para dotarse de una estructura administrativa propia. Finalmente, en 1999 se conseguía la descentralización del gobierno municipal y se creaba el *EATIM*, regulado por una Junta Vecinal con un alcalde y cuatro concejales.

Después de aquellos primeros años de activismo en la calle, la asociación se volcó en la creación de cultura para el pueblo, hasta el punto de que hoy se ocupa de gestionar buena parte de lo que se mueve en esta área. «La respuesta de la gente siempre ha sido muy buena, y eso anima mucho a hacer cosas», justifica Andreu Costa.

De la cabecita de gente como Antoni Alberola, alias *Xorri*, Juanra Conca, Tica Marqués, Pep Fornés, Pepa Martínez, Pepa Tortosa, Paca Fornés, el mateix Andreu Costa o Lluís Fornés, más conocido como *el*



Sifoner, surgieron iniciativas hoy institucionalizadas, como las fiestas dedicadas al poeta andalusí Ben-Al-Labbana —nacido en Benissadeví, la antigua alquería que corresponde al término de Jesús Pobre— que culminan con la tradicional Escaldada de uva moscatel; la Subida al Montgó que procura la transmisión de la cultura oral por parte de las generaciones más mayores; la Fiesta de la Bici, para reivindicar una movilidad sostenible; La Cena de Mujeres, que desde 1992 reúne a gran parte de la población femenina del pueblo; el Concurso de Vinos del Terreno, que con 14 años de vida, es el más antiguo de la comarca y ha supuesto un estímulo para volver a elaborar vino artesanal de calidad; la Ojeada al Mundo, un pretexto para reunirse y visionar las fotografías de algún vecino viajero; la cena de verano, centrado en un producto de la tierra y que incluye una tertulia con algún invitado de nivel; el Encuentro del Tomate Autóctono; las charlas «Crisis global, soluciones locales» o el mismo Mercado del Riurau.

«La clave», resume Andreu Costa, «es hacer corro, escuchar a todos, no dejar fuera a nadie y no tener miedo a la hora de hacer propuestas. Hay que apoderar a las personas individualmente, para que tengamos capacidad para organizarnos. Debemos ser los creadores de nuestra vida cada día» remata este labrador comprometido como pocos con la vida de su pueblo.

biblos

JÓVENES Y SUS POTENCIAS CREADORAS

Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras

Ana Corina Fernández Alatorre et al.

Universidad Pedagógica Nacional, México.

156 págs. \$ 75 (mexicanos)

Para nuestros lectores, empezaré comentando lo que este libro me produjo como experiencia, *eso que me pasó* como dijera Jorge Larrosa. Primero, lo viví como un lugar de exterioridad, de invitación a conocer. En el transcurrir de su lectura encontré puntos de encuentro, de apoyo a lo que yo he conocido, pero también, me convocó a pensar en el trabajo realizado con jóvenes y a los desencuentros con puntos de vista para poner a discusión.

Lo que me hizo pensar este libro

Resulta muy alentador encontrarse con una perspectiva conceptual que piensa a la juventud como una construcción histórico-social. Esta mirada hace comprensible cómo cada sociedad visibiliza, describe y funcionaliza, desde sus lógicas de estructuración materiales y simbólicas, el tránsito en el devenir del ser niño a las configuraciones identitarias



de constituirse como adultos. Pero además muestra, a través de resultados de investigación¹, la pluralidad de posibilidades respecto a los *anclajes*

1. Contó con la participación de estudiantes y profesores de dos instituciones universitarias: la Universidad Pedagógica Nacional en la carrera de Pedagogía y la Universidad Autónoma de México-Plantel Xochimilco en licenciatura Psicología.



específicos con los que se singularizan estos procesos de subjetivación en jóvenes.

Postura que diserta y contraviene, en el caso de tres de los capítulos, con las miradas de corte sociológico y demográfico que sólo suelen distinguir con la noción de juventud, una cohorte cronológica con el rasgo de edad y de ahí vincular elementos socioeconómicos y culturales, cuyo sesgo, limita la comprensión de ese trayecto de vida a prefiguraciones preestablecidas por un orden social nutrido de un «ideal de la modernidad» cada vez más cuestionable. Posición que, por tanto, pondrá en discusión la postura sostenida con el capítulo II.

De igual modo, disiente de las posturas de orden biológico-psicológicas que tipifican a este tránsito vital desde una relación causa-efecto, al poner en primer orden a los cambios biológicos como causa y, desde ahí, explicar las consecuencias de carácter psicológico y sus repercusiones en el contexto social.

El libro parte de una sustentación precisa con el trabajado de Raúl Anzaldúa en un recorrido histórico que deja ver desde el punto de vista occidental, cómo la noción de juven-

tud toma sentidos en los imaginarios sociales formulados bajo las exigencias y condiciones de distintas épocas, así por ejemplo, nos hace notar desde el siglo XVI el trayecto de procesos que redundan en el reconocimiento de una cultura juvenil con las disposiciones jurídicas que pautan, a través de la figura del servicio militar, una delimitación de largo aliento en la distinción entre la niñez y la adultez. A su vez, desde esta mirada de largo alcance, se observa cómo se fueron agregando sentidos a la configuración cultural de la juventud, por las prácticas de lo juvenil a través del surgimiento de movimientos sociales y culturales promovidos por jóvenes, cuya presencia hizo patente la distinción frente a la generación adulta de principios del siglo XIX con resonancia hasta nuestros días.

Claro está que hoy, toma otras distinciones y matices por las características propias de los intereses y fuerzas socioeconómicas, políticas y culturales de la época, pero aún hay marca y huellas en un correlato con las pautas que les preceden, como por ejemplo, las expresiones culturales que se hacen manifiestas a través del rock en la cultura anglo o la rebelión juvenil de los años 60 que dieron pie a movimientos contracul-



turales opuestos al orden establecido. Actualmente esas prácticas potencian una heterogeneidad de manifestaciones como las «tribus urbanas» que en los últimos 40 años se han sostenido hasta nuestro días: punks, darks, rastas, rappers, emos, skas y skinheads y los jóvenes del siglo XXI que son identificados, por algunos, como la *generación post-alfa*.

En esta idea de marcas precedentes y agregados de sentido María Luisa Murga Meler en el capítulo II, hace referencia a la noción de juventud, para el caso mexicana desde las formaciones culturales de la vida social en el mundo prehispánico, situadas en la zona central desde la lengua náhuatl. Marcas que toman sentido en tres diferentes tipos de enunciaciones: a) Voces que referían a los «jóvenes» para quienes estudiaban en los *telpochcalli*, siendo varones o doncellas. b) Significantes personales para aludir a joven o muchacho a través de las enunciaciones *telpócatl* o *telpochtli* y c) Enunciados que aludían al proceso de crecimiento del individuo a través de la voz *chamahua*, con sus derivaciones en *chamactic* de *chamahua* al referirse «embarnecer del niño o muchacho que está creciendo».

El hacer memoria de estos modos de configuración, me provocó imaginar la diversidad de elementos que se yuxtaponen entre sí, producen paradojas y crean una red compleja de sobredeterminaciones, ello nos obliga a pensar en la juventud desde una mirada de la pluralidad, lo heterogéneo y, a su vez, en el reconocimiento de lo contingencial que singulariza y particulariza ese tránsito de vida, pues a decir de Rosa Nidia Buenfil la sobredeterminación permite focalizar los «trazos de la génesis de un proceso, se reconoce que éstos proceden de otros ámbitos distintos al proceso en cuestión por lo que siempre estamos ante la presencia de unas identidades en otras —identidades «contaminadas» irremediablemente— [...] más que una presencia nos enfrentamos al encadenamiento ineludible de contingencias [...] y aunque la sobredeterminación alude en términos analíticos a una estrategia que depende del contexto, nunca puede apresarlos en su totalidad». (Buenfil, 2007:186)

Tanto es así, que en el capítulo III, Eurídice Sosa Peinado nos muestra desde los resultados de una investigación-acción realizada en México en Querétaro, Guanajuato y Sinaloa, así como en cuatro experiencias



piloto del Distrito Federal, la multiplicidad de narrativas producidas por estudiantes universitarios con respecto a los cambios de vida que les significó el tránsito entre su capital social —derivado de la socialización primaria en la familia— hacia el capital cultural adquirido durante su experiencia universitaria. Dada la diversidad de aspectos reconocidos en las narraciones, Eurídice Sosa señala los retos metodológicos para hacer reconocible esa multiplicidad y complejidad, sugiere entablar una relación texto-contexto-significación como elemento a profundizar tanto conceptual como de manera práctica, a fin de no descontextualizar los discursos.

Esta consideración de Eurídice Sosa, vale la pena tenerla presente para cuestionarnos sobre el tipo de objetivos y preguntas de investigación que suelen sostenerse desde un proceder deductivo o prescriptivo que dan poca o nula posibilidad a las líneas de fuga y lo contingencial de los procesos que convergen en esos tránsitos del niño hacia la adultez.

Al hilo de pensar en la pluralidad y lo contingencial Ana Corina Fernández Alatorre en el capítulo IV nos invita a entender «que las identi-

dades son el resultado de interacciones sociales y de procesos de reconocimiento recíproco, que al pasar el tiempo pueden ser modificadas, negadas, reasumidas y hasta intercambiables» (p. 140). Desde una perspectiva cercana a la investigación de corte biográfico-narrativo, comparte la recuperación de historias de vida desde las trayectorias de jóvenes involucrados en proyectos de intervención educativa comunitaria, proyectos cuya pretensión es promover la autonomía y las formas democráticas de convivencia.

Los hallazgos de Ana Corina relativizan las caracterizaciones que clasifican a la juventud, sobre todo las que distinguen desde la edad. Para ella, juventud es una categoría histórica y de construcción cultural que está sometida a permanentes recomposiciones que, a su vez, modifican las visiones sobre la adultez. De esta manera, los relatos de vida de los jóvenes, emanados de entrevistas y del trabajo en grupos focales, refieren a experiencias entrecruzadas de lo familiar y lo escolar como nutrientes para sus procesos de crecimiento y formación, pero de igual forma, reconocen otros espacios de socialización. Su experiencia en campañas de alfabetización, marcó el pasaje



entre la infancia y la vida adulta. El trabajo de Ana Corina abre otra veta importante, la convivencia en espacios entre pares que les permitió a estos jóvenes, hacerse cargo de sí mismos, organizarse, trabajar en colectivo y para otros, de ser parte de la construcción de normas de convivencia frente al reto de dar continuidad a la intervención educativa en la comunidad.

Otro elemento clave que puede desprenderse de los relatos de estos jóvenes, es lo que Ana Corina denomina «un circuito simbólico transgeneracional, vivido de otras formas por sus padres y, en un par de casos, incluso por sus abuelos, también por haber sido integrantes de organizaciones civiles o movimientos sociales promotores de desarrollo social y defensores de los derechos humanos» (p. 149).

Para ahondar en la discusión, hay un aspecto que no se aborda de manera explícita en el libro, sólo podría decirse que está insinuado y, desde mi punto de vista, resulta ser crucial en la reflexión sobre la juventud: *la dimensión «psicosexual»*. Dimensión que responde a configuraciones histórico-sociales en la producción de los cuerpos. Ana María

Fernández abre con la interrogante ¿Cómo pensar las lógicas de la multiplicidad? Interrogante que nos obliga a pensar en desdisciplinarizar saberes y prácticas, en ir más allá de los territorios profesionales, con el afán de hacernos inteligible cómo se configuran esos otros modos de devenir cuerpo, de corporalizar, que van más allá de las formas instituidas de hacer cuerpo o que están en los márgenes y que emergen como transformaciones del mundo político, laboral, cultural, público-privado, pero también, en las prácticas sexuales y en las modalidades de entablar lazos sentimentales. (Fernández, 2006).

Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Responsable en México del Proyecto Internacional: «Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG)»

Bibliografía

- BUENFIL BURGOS, R. N.** (2007). «Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable» en Silvia Fuentes Amaya (coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. México: Casa Juan Pablos, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), 173-198.



FERNÁNDEZ, A. M. (2007) Las lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos pasiones y políticas. México: *Revista tramas* 25, UAMX, pp. 129-153.



FUTURS NÚMEROS DE *kult-ur*

FUTUROS NÚMEROS DE *kult-ur*

NEXT ISSUES OF *kult-ur*

Els autors interessats poden presentar propostes de participació per a les diferents [seccions](http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions) de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* seguint les pautes especificades en <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procediment de presentació d'originals: mitjançant la plataforma OJS de publicació de la revista (previ registre d'usuari): <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Instruccions per a autors disponibles en PDF en https://drive.google.com/file/d/0Bw5r-hWVb1D_T2kxdmotLWtXMUE/edit?usp=sharing.

Los autores interesados pueden presentar propuestas de participación para las diferentes [secciones](http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions) de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* siguiendo las pautas especificadas en <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procedimiento de presentación de originales a través de la plataforma OJS de publicación de la revista (previo registro de usuario): <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Instrucciones para autores disponibles en PDF en https://drive.google.com/file/d/0Bw5r-hWVb1D_T2kxdmotLWtXMUE/edit?usp=sharing.

Authors wishing to contribute can send their proposals for the various [sections](http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions) of *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* following the guidelines specified in <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procedure for submitting original manuscripts: via the OJS platform (authors must first register): <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Authors guidelines are available in PDF at https://drive.google.com/file/d/0Bw5r-hWVb1D_T2kxdmotLWtXMUE/edit?usp=sharing.

**CALL FOR PAPERS: Vol. 4. Núm. 8**

Data límit de presentació d'originals per a totes les seccions: **1 de maig de 2017**

Data de publicació: **tardor de 2017**

Àgora (secció monogràfica de la revista) dedicada a:

Dret a la ciutat en un món global

Coord. Natalia García Fernández

Per primera vegada en la història de la humanitat el món és urbà. Un món global que veu reflectides a la ciutat les majors desigualtats. Un món urbà en el qual més del 15% de la població mundial viu en la pobresa. Un món global en què desigualtat, vulnerabilitat i segregació urbana caminen de la mà, amb independència de la latitud geogràfica on ens situem.

Recentment s'ha debatut a l'Equador la Nova agenda urbana que marcarà els horitzons globals de les nostres ciutats per als pròxims 20 anys. *A quins reptes presents i futurs s'enfronten les nostres ciutats? Són aquests models globals vàlids en qualsevol territori?*

L'agitació del segle XXI i la seua velocitat han evidenciat les nostres urbs com un paisatge de contradiccions. Els ciutadans, aquells que intervenen en el govern de la seua ciutat, conditio sine qua non per a habitar-la, s'han vist desproveïts, de vegades, d'aquest dret.

Ciutat i ciutadania s'han dissociat. El desplaçament i la invisibilització d'alguns sectors de la població han posat de manifest que quan una part no interessa és expulsada i es prefereix sacrificar pel bé comú. Tot i que no hi ha parts que puguen ser sacrificades sense posar en perill de mort la totalitat de la ciutat. Aquestes situacions i processos no són espontanis i contribueixen al reforçament de les desigualtats.

Com i des d'on definim aquestes desigualtats? Qui dicta la definició de ciutat? Parlem de ciutat quan parlem de suburbis? Un suburbi és ciutat? Són ciutadans els qui viuen en la ciutat informal? Com retornem la ciutat a la ciutadania? I a qui mai ho ha estat?

Aquesta segregació urbana, que engloba aspectes socials, econòmics, funcionals, ambientals, etc., du implícits un desigual accés, i dret, a la ciutat. El dret a la ciutat es basa



en els processos de participació i inclusió social com a motors de canvi, en la construcció col·lectiva de ciutats perquè siguin les que desitgem. L'accés a la ciutat és un dret col·lectiu que inclou als grups més vulnerables i desfavorits.

Com es reflecteix en les nostres ciutats el dret a la ciutat? On queden en elles els drets de la ciutadania? És igualitari per a tots els col·lectius i grups socials el dret a la ciutat? Com reconeixem l'accés desigual a la ciutat a escala global i local?

De quina manera noves vies o alternatives, accions, processos i iniciatives amb perspectives àmplies i integradores contribueixen a mitigar o reverteixen aquesta desigualtat en pro d'una nova resiliència urbana que permeta demostrar que podem somiar que una altra ciutat més justa és possible.

Objectiu general:

En el món global, desigualtat i vulnerabilitat urbana són una realitat a tots els territoris. Per això es proposa per a aquest número de la revista *kult-ur* reflexionar sobre mirades i experiències que contribuïsqen a la construcció col·lectiva del dret a la ciutat per a totes les persones sense excepció.

Línies temàtiques:

- Vulnerabilitat urbana en un món global
- Desigualtat i exclusió urbana en un món global
- Resiliència urbana en un món global
- La segregació i informalitat urbana i el dret a la ciutat
- Migració i dret a la ciutat
- Reivindicació, participació i gestió col·lectiva i dret a la ciutat
- Polítiques urbanes globals i locals i dret a la ciutat
- Polítiques inclusives i dret a la ciutat

**CALL FOR PAPERS: Vol. 4. Núm. 8**

ES

Fecha límite de presentación de originales para todas las secciones:

1 de mayo de 2017

Fecha de publicación: **otoño de 2017**

Àgora (sección monográfica de la revista) dedicada a:

Derecho a la ciudad en un mundo global

Coord. Natalia García Fernández

Por primera vez en la historia de la humanidad el mundo es urbano. Un mundo global que ve reflejadas en la ciudad las mayores desigualdades. Un mundo urbano en el que más del 15% de la población mundial vive en la pobreza. Un mundo global en el que desigualdad, vulnerabilidad y segregación urbana caminan de la mano con independencia de la latitud geográfica donde nos situemos.

Recientemente se ha debatido en Ecuador la Nueva agenda urbana que marcará los horizontes globales de nuestras ciudades para los próximos 20 años. *¿A qué retos presentes y futuros se enfrentan nuestras ciudades? ¿Son estos modelos globales válidos en cualquier territorio?*

La agitación del siglo XXI y su velocidad han evidenciado nuestras urbes como un paisaje de contradicciones. Los ciudadanos, aquellos que intervienen en el gobierno de su ciudad, *conditio sine qua non* para habitarla, se han visto desprovistos, en ocasiones, de este derecho.

Ciudad y ciudadanía se han disociado. El desplazamiento y la invisibilización de algunos sectores de la población han puesto de manifiesto que cuando una parte no interesa es expulsada y se prefiere sacrificar por el bien común. Aunque no hay partes que puedan ser sacrificadas sin poner en peligro de muerte la totalidad de la ciudad. Estas situaciones y procesos no son espontáneos y contribuyen al refuerzo de las desigualdades.

¿Cómo y desde dónde definimos estas desigualdades? ¿Quiénes dictan la definición de ciudad? ¿Hablamos de ciudad cuando hablamos de suburbios? ¿Un suburbio es ciudad? ¿Son ciudadanos quienes viven en la ciudad informal? ¿Cómo devolvemos la ciudad a la ciudadanía? ¿Y a quien nunca lo ha sido?



Esta segregación urbana, que engloba aspectos sociales, económicos, funcionales, ambientales, etc., lleva implícitos un desigual acceso, y derecho, a la ciudad. El derecho a la ciudad se basa en los procesos de participación e inclusión social, como motores de cambio en la construcción colectiva de ciudades para que estas sean las que deseamos. El acceso a la ciudad es un derecho colectivo que incluye a los grupos más vulnerables y desfavorecidos.

¿Cómo se refleja en nuestras ciudades el derecho a la ciudad? ¿Dónde quedan en ellas los derechos de la ciudadanía? ¿Es igualitario para todos los colectivos y grupos sociales el derecho a la ciudad? ¿Cómo reconocemos el acceso desigual a la ciudad a nivel global y local?

De qué forma nuevas vías o alternativas, acciones, procesos e iniciativas con perspectivas amplias e integradoras contribuyen a mitigar o revierten esta desigualdad en pro de una nueva resiliencia urbana que permita demostrar que podemos soñar que otra ciudad más justa es posible.

Objetivo general:

En el mundo global, desigualdad y vulnerabilidad urbana son una realidad en todos los territorios. Por ello se propone para este número de la revista *kult-ur* reflexionar sobre miradas y experiencias que contribuyan a la construcción colectiva del derecho a la ciudad para todas las personas sin excepción.

Líneas temáticas:

- Vulnerabilidad urbana en un mundo global
- Desigualdad y exclusión urbana en un mundo global
- Resiliencia urbana en un mundo global
- La segregación e informalidad urbana y el derecho a la ciudad
- Migración y derecho a la ciudad
- Reivindicación, participación y gestión colectiva y derecho a la ciudad
- Políticas urbanas globales y locales y derecho a la ciudad
- Políticas inclusivas y derecho a la ciudad

**CALL FOR PAPERS: Vol. 4. Iss. 8**

Deadline for submission of original manuscripts for all sections:

May 1, 2017

Publication date: **autumn, 2017**

Ágora (monographic section of the journal) devoted to:

Right to the city in a global world

Coord. Natalia García Fernández

For the first time in the history of humanity the world is urban; a global world whose greatest inequalities are mirrored in the city; a global world in which more than 15% of the world's population live in poverty; a global world in which inequality, vulnerability and urban segregation are par for the course, regardless of geographical latitude.

The New Urban Agenda, recently debated in Ecuador, set global horizons for our cities for the next twenty years. *What present and future challenges do our cities face? Are these global models valid for any part of the world?*

The turmoil and speed of the twenty-first century have exposed our cities as landscapes of contradictions. Citizens, those who intervene in the governance of their cities, a *conditio sine qua non* for living there, have at times found themselves denied this right.

Cities and citizens have become disconnected. The way some sectors of the population are displaced and made invisible shows how when one party is of no interest, it is expelled, it is preferable to sacrifice it for the common good; although no parties can be sacrificed without jeopardizing the continued existence of the whole city. These situations and processes are not spontaneous, and they further embed inequalities.

How and on what grounds do we define inequalities? Who dictates how the city is defined? When we talk about the peripheral neighbourhoods, are we talking about the city? Is an outlying neighbourhood still the city? Are those living in informal cities citizens? How can we hand the city back to its citizens? And who has never been a citizen?

Implicit in this urban segregation, which encompasses social, economic, functional and environmental aspects, among others, is unequal access and unequal right to the city. Right to the city is grounded on the processes of participation and social inclusion as drivers of change, on constructing cities collectively to make them how we want



them to be. Access to the city is a collective right for all, including the most vulnerable and disadvantaged groups.

How is the right to the city reflected in our cities? Where are citizens' rights in the city? Is the right to the city equal for all social groups and sectors? How do we recognise unequal access to the city at a global and local level?

In what way new channels or alternatives, actions, processes and initiatives with broad integrating perspectives contribute to ameliorate or revert this inequality in favour of a new urban resilience capable of showing that we can dream that another, more just, city is possible.

General aim:

Urban inequality and vulnerability are a reality in every part of the global world. In consequence, the topic chosen for issue 8 of *kult-ur* reflects on the views and experiences that contribute to the collective construction of the right to the city for everyone, without exception.

Subject lines:

- Urban vulnerability in a global world
- Urban inequality and exclusion in a global world
- Urban resilience in a global world
- Urban segregation and informality and the right to the city
- Migration and the right to the city
- Collective demands, participation and administration and the right to the city
- Global and local urban politics and the right to the city
- Inclusive politics and the right to the city



PROPER NÚMERO

Primavera 2017

Vol. 4. Núm. 7

Significats i lectures múltiples de l'espai públic.

Coord. *Àgora*: Zaida Muxí Martínez

PRÓXIMO NÚMERO

Primavera 2017

Vol. 4. Núm. 7

Significados y lecturas múltiples del espacio público.

Coord. *Àgora*: Zaida Muxí Martínez

NEXT ISSUE

Spring 2017

Vol. 4. Iss. 7

Multiple meanings and readings of public space.

Coord. *Àgora*: Zaida Muxí Martínez

acròpoli

Editorial..... 9

àgora

Vol. 3. N° 6 . Una introducció a «Mirades educatives a la ciutat: experiència, quotidianitat i participació», M. Mar Estrela Cerveró 19

La Ciudad desde el Activismo y la Cultura Visual: hacia una Mirada Urbana del Colectivo Docente, Ricard Huerta 29

De viaje... captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa, William Moreno Gómez, María Isabel Herrera Velásquez, Daniel Hincapié Bedoya y Santiago Marulanda Hoyos 61

Participación estudiantil comunitaria, Silvia del Rosario López de Maturana Luna ... 89

Un lugar para la infancia: experimentación de nuevas prácticas de transformación urbana desde el proyecto para una escuela plural, Júlia Gomar Pascual y Júlia Pineda Soler 105

Educação integral na cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, Paulo Felipe Lopes de Carvalho, Lúcia Helena Alvarez Leite 129

La influència de l'escola i les cultures juvenils en la generació de l'ensenyament en valencià, Xavier Sarrià 151

Participació, ciutat i educació: els consells d'infància i d'adolescència, José Luís Muñoz Moreno i Sara Colorado Ramírez 171

extramurs

¿Un entorno que discapacita? Principales barreras de transporte e infraestructura identificadas en la historia de vida de Rafa, Almudena Cotán Fernández 195

El derecho a participar en la vida cultural y sus consecuencias para el aprendizaje: una historia de vida, Tomàs Segarra Arnau 215

Le vocable « sahel » comme indicateur discursif de l'espace identitaire du Nord-Cameroun, Zacharie Hatolong Boho 237

«Faena teniu!». Arxius digitals i memòria oral, Cyrille Larpenteur i Nelo Vilar i Herrero 261

stoa

Ciutat i educació: converses amb Jaume Carbonell i Jaume Martínez Bonafé 275

Disoñando sinergias educativas con la comunidad: conversaciones con Carlos Calvo..... 297

Reportatge. Jesús Pobre: ruralisme i modernitat als peus del Montgó, Eva Terol..... 309

biblos

Jóvenes y sus potencias creadoras, Teresa de Jesús Negrete Arteaga 337

