

La apertura de la escuela al contexto social: una visión alternativa a los modelos educativos hegemónicos

The Opening of Schools to the Social Context: an alternative vision to hegemonic educational models

Claudia Rendón Páez*

Recibido: 4 de octubre de 2021 Aceptado: 11 de enero 2022 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Rendón, C. (2022). La apertura de escuela al contexto social: una visión alternativa a los modelos educativos hegemónicos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 177-189

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13623>

RESUMEN

Escuela y sociedad se presentan como realidades íntimamente relacionadas. Ambas se nutren e interactúan de tal modo que los lazos que se construyen entre ellas influyen en el modelo educativo actual. Las bases, los valores y los postulados que caracterizan el sistema sociopolítico imperante tintan el modo de concebir y desarrollar el sistema educativo, dando como resultado un proceso rígido y hermético al que el alumnado debe amoldarse. No obstante, ante esta situación, otros modos de proceder se han de considerar posibles. Hacer al margen de lo hegemónico, abrir las escuelas a la realidad social en consonancia con las demandas y necesidades de la ciudadanía se presentan como posibles vías hacia la construcción de un sistema más contextualizado y significativo. Por ello, a lo largo del escrito se pretenden plantear algunas claves generales a considerar para generar procesos coherentes con el contexto en el que las escuelas se alzan.

Palabras clave: contexto social; alternativa educativa; apertura escuelas

ABSTRACT

Schools and society are presented as closely related realities. Both are linked and rooted in such a way that the ties that are established between them influence the current educational model. The bases, values and postulates that characterize the prevailing socio political system permeate the way of conceiving and developing the educational system, resulting in a rigid and hermetic process to which students must shape. Nonetheless, in this situation, other ways of proceeding must be considered as possible. Thinking outside the box, opening schools to the social reality regarding the demands and needs of citizens are presented as possible ways towards the construction of a more contextualized and meaningful system. For this reason, this paper is intended to expose some general keys to consider in order to generate coherent processes with the context in which schools are raised.

Keywords: social context; educational alternative; opening schools



*Claudia Rendón Páez [0000-0001-7490-1707](https://orcid.org/0000-0001-7490-1707)

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz (España)

claudia.rendonpaez@alum.uca.es

1. INTRODUCCIÓN

Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza, de allí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias y de una diferencia que no produzca, alimente o reproduzca las desigualdades (Santos, 2003, p.38).

Al trazar la historia de las sociedades actuales, las bases y los postulados del neoliberalismo se describen como símbolo capitular de lo contemporáneo. El presente viene determinado por los grandes cambios acaecidos en materias de corte social fruto del desarrollo de un sistema globalizado, marcado por la sociedad de la información y del consumo. Esta filosofía, motor de la transformación frenética, ha logrado infiltrarse en el hacer ciudadano y en el sentir colectivo, embaucando el modo en el que se construyen los lazos y las estructuras que configuran las sociedades actuales.

Con este punto de partida, la educación como significado y la escuela como uno de sus posibles significantes se presentan como realidades íntimamente vinculadas al contexto sociopolítico en el que se alzan. Ambas se describen como potentes instrumentos para la proliferación de la ideología imperante, envolviendo así el sentido educativo en un halo mercantilista en el que se ensalza, alaba y alienta a aquellas personas que alcanzan los objetivos propuestos por agentes externos al hacer del aula (Viñao, 2001) y a las instituciones educativas, sumergiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un mar de responsabilidades personales y deliberadamente individual. Así, la tradición muestra cómo las escuelas se han hecho eco de los dictámenes sociales dominantes y hegemónicos de cada época.

A nivel nacional, este hecho cobra mayor alcance a partir de la década de los ochenta y noventa, pues la competitividad contra el igual se comienza a considerar un medio para alcanzar metas (Viñao, 2001), con el fin de vincular la educación al éxito personal, evaluando la progresión de todo el proceso a partir de pruebas completamente estandarizadas, primando lo que Han (2017) denomina «el sujeto del rendimiento». De esta premisa se puede extraer que la escuela alberga en sus aulas la capacidad de enaltecer ciertos valores y devaluar otros, así la cultura del esfuerzo, la mentalidad práctica, la funcionalidad, la inmediatez o la eficiencia (Rodríguez Martínez, 2014) se abanderan como garantes de avance y crecimiento desde una óptica puramente económica.

Igualmente, las particularidades que diferencian los conceptos de «calificar» y «evaluar» se diluyen. La evaluación entendida como un proceso democrático, participativo, negociador, inherente a la enseñanza y al aprendizaje (Álvarez, 2014) se ve limitada al hecho de ofrecer una calificación numérica sin aportar información relevante sobre los porqués de esta. Ante esta problemática, es necesario establecer diferencias entre calificar como medición y la evaluación como medio crítico, continuo y dialógico de comprensión (Ortiz Ocaña y Salcedo Barragán, 2020) desde el que repensar y reconducir la actividad pedagógica a diferente escala, ofreciendo evidencias sobre la existencia de otros modos de hacer.

El hecho educativo desde su raíz más profunda hace aflorar un sistema complejo que presenta tantas interpretaciones y posibilidades de ser como miradas observen. La educación como

proceso vinculante y vinculado al contexto presenta infinitas formas de incidir en el andamiaje social, por ello, limitar lo educativo al hacer del aula o a la transmisión pasiva de contenidos compactos implica acotar su alcance. Por ello, siendo coherente con su relevancia, el sistema educativo ha de estar en continua revisión. Se ha de reflexionar sobre qué valores defiende y promueve, así como el impacto que estos producen en las sociedades actuales dado los nexos existentes entre ambas esferas. Asimismo, se requiere repensar el modo en el que estos lazos influyen en el desarrollo integral de las personas y la ciudadanía, finalidad que a su vez se acompaña de la necesidad de abrir las escuelas y las sociedades para el enriquecimiento de ambas, partiendo del individuo como eje vertebrador.

Del mismo modo se ha de señalar el carácter vivo y cambiante del entramado social que ha de ser considerado por las instituciones educativas como el punto de referencia para ser y hacer. Es destacable tener como primera premisa que la diversidad es inherente a las sociedades, a la convivencia, por ello se ha de considerar el valor que esta encarna sin caer en la instauración de características socialmente aceptadas y aquellas que quedan relegadas al margen. En este sentido, entran en confrontación los conceptos de igualdad y diferencia. Desde una perspectiva crítica se ha de considerar la importancia de reconocer la diferencia para evitar teñir de abstracto el concepto de igualdad.

No obstante, al alzar la vista se puede comprobar que la diferencia tanto dentro como fuera de las escuelas queda desatendida, omitida u obligatoriamente moldeada hasta configurar un individuo a imagen y semejanza del sistema. Los proyectos y las prácticas educativas, en grandes ocasiones, no contemplan la multiplicidad de maneras de ser y aprender ubicadas en un mismo momento, sino que esta subordinación se torna intentando encuadrar a los individuos en sistemas altamente estructurados con una estratificación vertical encabezada por lo puntero, y elevada sobre lo considerado potencialmente soslayable; es decir, entre los grupos sociales valorados y respetados ubicados en el vértice de la pirámide y aquellos que han sido víctimas de políticas de exclusión (Torres, 2017).

Por ello, partir y abogar por una visión que conecte lo social y lo educativo requiere reflexionar sobre los conocimientos y las prácticas desarrolladas tanto dentro como fuera del aula y del centro, desde una óptica tanto profesional como ciudadana con la finalidad de construir un sistema en el que sociedad y escuela consigan generar un tándem coherente en el que se respete la diversidad en todas sus acepciones, evitando la generación de desigualdades y exclusión (Sales *et al.*, 2019) como consecuencias de la filosofía neoliberal.

2. LA ÓPTICA HEGEMÓNICA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

El constante intento de unificar los modos de entender el desarrollo de la vida en un solo sentido se ha posicionado en la cúspide de los cometidos actuales. Arrighi (2005), siguiendo a Gramsci, alude a la relevancia y alcance del concepto de hegemonía como el poder añadido del que disfruta un grupo posicionado como dominante para reorientar el camino de la sociedad en la dirección que no solo sirve a sus intereses personales, sino que también adquiere una reputación general como el modelo válido y más eficiente para el desarrollo personal y social. Así, entre las características que determinan la idiosincrasia del sistema neoliberal, la secuenciación jerárquica de

valores y poderes se presenta como un modo organizativo que, en sí mismo, se ha proclamado la única y mejor manera de articular las distintas esferas sociales y con ello, el ámbito educativo.

Este hecho lleva consigo la instauración de una estructura vertical recurrente en el recorrido de las políticas educativas, de tal modo que la visión más academicista del aprendizaje se ha visto favorecida en detrimento de aquello considerado conocimiento presente y necesario únicamente fuera del aula (Prieto y Duque, 2009); no obstante, en ocasiones, los conocimientos reglados distan considerablemente de lo que el alumnado percibe como propio, y de lo que aprende realmente.

Esta óptica instrumental ha favorecido la preponderancia de contenido técnico sobre saberes que presentan igual relevancia para el despliegue de la ciudadanía acorde a valores de justicia, democracia, ética y solidaridad (Torres, 2017). Esta legitimación de ciertos saberes y determinados modos de expresión no siempre se asemejan a los utilizados de manera cotidiana en todos los hogares, ya que la comunicación y las relaciones interpersonales pueden fluir en infinidad de términos. De este modo se incurre en visiones y pensamientos puramente *representacionistas* (Paraskeva, 2016) en los que, al partir de un único modelo en el que se ha de sentir representada toda la población, se obstaculiza la libertad del pensamiento al mismo tiempo que niega la diferencia. Tener como objetivo ajustar a toda la ciudadanía a un diseño educativo estándar limita el desarrollo del alumnado y las posibilidades que las escuelas pueden ofrecer, pues el contexto influye en los intereses, las motivaciones y en el modo de acceder al conocimiento dotándolo de significado.

Actualmente, este hecho se puede ratificar en la floración de discursos con firmes pilares burocráticos que han dado como resultado un sistema de carácter restrictivo en el que las personas se han de adaptar al modelo descrito con artículo definido, considerado única forma de proceder. Esta manera de actuar implica que cada individuo debe adaptarse al molde creado, buscando y encontrando así su sitio, en lugar de sentir como propio el entorno en su conjunto y apostar por construcciones educativas socialmente permeables, ricas y emancipadoras. Solo con observar el día a día de los centros se puede deducir la «multiplicidad de formas de conocimiento» (Paraskeva, 2020, p.166) que conviven y comparten escenario, superando los marcos restrictivos de lo impuesto, autorizado y hegemónico. Lo considerado pertinente para saber y enseñar no siempre se encuentra en estrecha vinculación con lo característico y propio de la zona en la que se elevan los cimientos de los centros escolares.

A nivel práctico, este hecho ha llevado en sí mismo la construcción de trabas en el avance del desarrollo tanto personal como académico del alumnado que redundan de modo directo en su constitución como sujeto político perteneciente a una ciudadanía. Con el objetivo de ejemplificar lo tratado y sin necesidad de retroceder demasiado en el tiempo, los denominados test psicológicos de inteligencia o las pruebas objetivas de rendimiento han sido una muestra de las consecuencias que puede suponer la descontextualización entre la escuela y la vida personal y familiar del alumnado. En este sentido, diversas investigaciones centradas en ahondar en el porqué de los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas han constatado que una de sus causas radica en el desfase existente entre el vocabulario utilizado y el propio del alumnado (Prieto y Duque, 2009); sin embargo, este hecho queda oculto y camuflado con medidas compensatorias focalizadas en el individuo como único responsable de lo obtenido y no en el sistema incapaz de responder a las necesidades reales del alumnado; el sujeto siempre se retrata como

el «deficitario». Este ímpetu por la adaptación personal a la norma general se traduce en una cultura socioeducativa del déficit (Valls y Munté, 2010) en la que la diversidad se acompaña a medidas reduccionistas de limitadas expectativas, que en ciertas circunstancias se traducen en procedimientos de segregación, clasificación y etiquetaje sin considerar las condiciones sociales de cada estudiante, de su contexto escolar y sin cuestionar los marcos vigentes (Torres, 2017) que generan, desde su interseccionalidad, desigualdades y exclusiones.

Asimismo, los tiempos vienen determinados con notable rigidez desde la legislación estatal, hecho que a su vez se contrapone con los objetivos que esta persigue al exponer la idoneidad de formar en la escuela desde una perspectiva integral y global. A modo de ejemplificación, desde el Anexo I de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se determina el tiempo que se debe dedicar a las distintas áreas, así como se especifica el que se ha de invertir en diversos contenidos como la oratoria o el debate, las habilidades de cálculo o resolución de problemas, así como la robótica en el último curso de la etapa primaria. Indudable es la relevancia de presentar el mayor número de recursos posibles contextualizados a la realidad actual, entre los que los entornos digitales adquieren una notoria relevancia. No obstante, determinar un tramo horario concreto denota la visión cuantitativa que envuelve el hecho de enseñar y aprender. Cuantificar el tiempo invertido limita las posibilidades de hacer en el aula, desatiende —en cierto modo— el carácter espontáneo de las jornadas escolares y desaprovecha los «acontecimientos» de la vida cotidiana de la escuela. Organizar y planificar es esencial en la labor docente; sin embargo, esta debe contemplar los imprevistos como una variable segura.

Igualmente, tener acceso a la información no implica el aprendizaje, pues para que este sea significativo se han de movilizar diversos procesos cuyos orígenes se ubican en la curiosidad, el interés y la construcción de andamiaje sólido con lo ya conocido. De este modo, la familiaridad que el alumnado tenga con lo tratado en el aula y la relevancia que estos contenidos posean para la vida se considerarán variables a tener en cuenta para el desarrollo íntegro a nivel personal, social y académico de las alumnas y los alumnos. Con ello, la existencia de diversos modos de hacer y sentir corrobora la posibilidad de trabajar desde otras perspectivas. Para ello, se ha de conocer qué significado guarda lo educativo para la comunidad que se desarrolla en los centros escolares y reflexionar sobre cómo hacer tangibles sus demandas.

3. EL CARÁCTER PLURAL DE LAS UTOPIÁS

Tal y como se ha mencionado con anterioridad en este escenario de sociedades plurales, diversas en intereses, motivaciones e historia, la instauración de un solo modelo educativo restringe las posibilidades de hacer y ser de la ciudadanía. La variedad de formas de concebir el hecho de enseñar y aprender entra en confrontación con un modelo único, cerrado y burocratizado en el que la labor docente se ve condicionada por tiempos en constante aceleración y restricciones externas a las aulas. Ser consciente de las dificultades que este hecho encarna para la atención completa y coherente de las situaciones heterogéneas que se producen en los grupos-clase es la ratificación en sí misma de la importancia de buscar, plantear y construir alternativas que puedan llegar a ser coherentes con las realidades de las personas que frecuentan las instituciones escolares y con las vidas que en ellas se forjan.

Siguiendo los postulados defendidos por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018) al hablar de alternativas, el plural se presenta como cualidad impuesta al término. Presentar una sola opción como ecuación inequívoca para la superación de las limitaciones socioeducativas actuales vuelve a ser un planteamiento restrictivo en relación a las posibilidades de hacer escuela, reubicando la diversidad como complemento del molde en lugar de ocupar el papel de núcleo en las propuestas. Por ello, para reflexionar sobre posibilidades fuera de lo hegemónico se ha de tener en cuenta la pluralidad de los espacios y la necesidad de trabajar a favor de una convivencia pacífica y equitativa en la que las voces y las miradas de los individuos sean puntos de partida para la construcción. Sin embargo, es de reiterada frecuencia teñir de utópicos planteamientos similares, lo que hace que sean concebidos como propios del mundo onírico y no como un valor añadido a las propuestas. Lo alternativo se ve enmascarado bajo esa valoración para poder imponer la visión hegemónica del neoliberalismo, que defiende como única vía posible la que se propone desde sus agendas y por sus agentes. Así, las utopías son presentadas con un carácter tan poco pragmático y posible que acaban siendo silenciadas (Vázquez Recio, 2018).

Al ahondar en sus particularidades y acorde a las acepciones lingüísticas del término, lo utópico se define como un hecho deseable y de difícil realización, así como el anhelo imaginativo de una sociedad centrada en favorecer el bien humano (Real Académica Española, 2014). Para colmar de viabilidad las alternativas el foco se ha de orientar en el cómo hacer posible ambas acepciones, validando así la posibilidad de otras formas de proceder. Aceptar lo utópico como un hecho difícil es en sí mismo garantía de posibilidad, pues tal vez lo ficticio del término se halle en considerarlo un concepto individual y de número singular. Así, tintado de principios modernistas (Santos, 2018), tratar la utopía sin un carácter plural recae en la instauración de un nuevo pensamiento único en el que solo existe un sistema ideal, necesario y fructífero con una sola vía de acceso y trayecto, ausente de bifurcaciones, sentidos inversos, paradas y reflexiones sobre las huellas propias y vecinas que van quedando en él. En contraposición, los sentidos de las utopías se han de considerar desde enfoques diversos, teniendo en cuenta las distintas matizaciones que puede encarnar el concepto de «ideal» que cada persona haya construido en relación a su bagaje cultural, social y personal.

Igualmente, el carácter utópico ha de ir acompasado con lenguaje reflexivo, teniendo como punto de partida situaciones reales y concretas ya existentes (Santos, 2018; Torres, 2007) desde las que se puedan comenzar a producir cambios:

Urge recuperar el valor de la utopía como motor de la reconstrucción social, pero esta ha de ir acompañada del lenguaje de la crítica. Es necesario asumir como consustancial al ser humano la corresponsabilidad social, aprender a vernos como interdependientes, iguales y libres (Torres, 2007, p.12).

Desde esta visión no existe en sí una meta a alcanzar impuesta desde una posición finalista, sino que el camino a recorrer y la transformación progresiva de este es en sí mismo trayecto y finalidad. Por ello, es importante visibilizar modos de hacer y prácticas educativas que corroboren que lo deseable es posible, que existen caminos entre lo viable y lo soñado (Trujillo Sáez, 2018), teniendo como objetivo principal el desarrollo integral de las personas que frecuentan las escuelas y el contexto en el que estas se elevan, dando respuestas auténticas (Juan Santos, 2019) a las situaciones y demandas del ahora.

Así, lo educativo alberga la posibilidad de ser la voz de otras formas de pensar y sentir. Desde esta visión es necesario replantear el alcance de los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente la reconsideración del currículum como un elemento a construir a partir del posicionamiento del alumnado como eje, superando las visiones más técnicas del pensamiento (Paraskeva, 2016). En suma, diversos son los caminos que permiten reorientar el sentido de la educación y la escuela dejando atrás la reproducción de lo establecido, revalorizando su capacidad transformadora y su carácter solidario, gracias a la reubicación de lo comunitario como planteamiento contribuyente, y constituyente, para el cambio hacia la emancipación.

4. UTOPIÁS REALES: ALTERNATIVAS A LO ESTABLECIDO

Siguiendo la línea argumental trazada, los acontecimientos acaecidos en los últimos años han dado lugar a defender y apostar por la relación directa existente entre educación y cambio social (Trujillo Sáez *et al.*, 2020). La educación se ha posicionado como un elemento vertebrador para la transformación, y con ello un medio factible para la consecución de un mundo más justo que requiere pensar qué sociedades estamos construyendo, qué tipo escuelas tenemos, cómo se forja la relación entre ambas, qué futuro próximo queremos y cómo podemos hacer tangible aquello que se considera necesario. En este sentido, la reflexión crítica de los valores sociales imperantes se posiciona como punto de partida hacia la resolución efectiva y significativa de los cuestionamientos anteriormente expuestos.

En las últimas décadas, se ha producido un importante ascenso de prácticas sumidas en visiones mercantilistas propias del sistema actual. Los individuos se han desligado de su sentir ciudadano con voz y capacidad de actuación, y de manera progresiva se han ido aproximando a perfiles de corte consumidor-emprendedor (Santos, 2018; Torres, 2017; Díez Gutiérrez, 2018, 2020). Partir de la formación desde esta dirección pone de manifiesto la proliferación de cualidades sociales tales como la competitividad o la ambición (Santos, 2018) que irremediablemente implican beneficios para ciertos sectores poblacionales y déficits para otros. Así, como consecuencia de un sistema que debilita los hilos de cohesión social, se alzan barreras tanto en el acceso como en el recorrido académico de los individuos. La detección de las desigualdades requiere la formación de una ciudadanía comprometida, conocedora de sus derechos, con las herramientas necesarias para prevenir o resolver (Torres, 2017) las injusticias consecuentes del sistema.

Desde una óptica crítica, cuestionar este modo de hacer implica la instauración de alternativas abiertas, plurales e inclusivas que, focalizadas en el ámbito educativo, requieren diseñar propuestas curriculares en las que realmente se cuestione y reflexione sobre los valores sociales, la exclusión, la opresión de las clases subalternas y las barreras que limitan el pleno desarrollo de la ciudadanía. Para ello, es importante contextualizar los programas, las actividades y las tareas a la idiosincrasia del *ahora*, de los centros y de los agentes educativos que conviven en las aulas, a su edad, sus intereses, motivaciones y realidades socioculturales, creando continuidad entre el hacer no formal y formal.

Algunas investigaciones y algunos trabajos centrados en analizar el currículum (Gutiérrez Sánchez *et al.*, 2018; Williamson, 2019; Gimeno Sacristán, Clemente Linuesa, Feito Alonso y Pe-

rrenoud, 2020) han corroborado la existencia de una doble vertiente entre aquello que se ha considerado necesario explicar, conocer y aspirar y entre lo que se ha estigmatizado, reprimido y silenciado, siendo, en ocasiones, un silencio percibido como tal solo por aquellas personas o colectivos a los que directamente les afecta este hecho:

Es demasiado escandaloso cómo se siguen silenciando o deformando y manipulando las explicaciones acerca del racismo, del sexismo, de la homofobia, de la existencia de clases sociales, del neocolonialismo, de la pobreza y la marginación, de las injusticias en el mundo laboral, de la realidad cotidiana de las personas con discapacidades intelectuales y/o físicas, de las enfermedades y sus consecuencias de todo tipo, etc. (Torres, 2017).

Emprender el camino educativo desde los recursos y prácticas culturales del alumnado se esboza como un garante de congruencia entre las demandas y las necesidades del alumnado en todas sus dimensiones (social, afectivo, cognitivo, comunicativo, etc.) (González *et al.*, 2005). Este planteamiento encuentra su hacer en el marco teórico-metodológico de los «fondos de conocimiento», entendidos como el acopio histórico de saberes y habilidades sustanciales para los contextos familiares y el alumnado, para su desarrollo y su bienestar (Moll *et al.*, 1992). En este sentido, se apuesta por la necesidad de conocer y comprender las prácticas culturales del alumnado reconociéndolas e incorporándolas como saberes necesarios, válidos y propios de la escuela, teniendo como objetivo transformar las prácticas educativas acercando lo académico a la realidad cultural de las personas que frecuentan las escuelas. Asimismo, se extrae la importancia de tener en cuenta, desde una visión de lo justo, los conocimientos que cada individuo ha construido o asumido como propio, relevante y significativo en la narrativa constituyente de su persona. Con ello, se hace alusión a la relevancia de los «fondos de identidad» (Esteban-Guitart, & Moll, 2014) de cada individuo reconocido como sujeto activo e incorporando lo propio de cada uno de ellos como «prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las aulas» (Brito Rivera *et al.*, 2017, p.6). Es significativo, a su vez, trabajar este reconocimiento en comunidad, evitando los posibles agrupamientos herméticos de identidades próximas, por ello se ha de incidir en la implicación y la cohesión de distintas realidades convivientes desde el diálogo y el fomento de prácticas democráticas y éticamente comprometidas.

Junto a este planteamiento se expone el alcance del hecho de «escuchar para conocer», para comprender realmente al alumnado presente en el aula desde su propia voz, conocer su modo de expresar vivencias, sus preocupaciones y respetar sus silencios, teniendo como premisa que su propia historia es parte de su conocimiento, de su formación y de su manera de estar en el mundo y con ello, en la escuela. En este planteamiento no existe jerarquización de saberes en relación a la proximidad que estos presenten con los conocimientos más academicistas.

Se ratifica así la necesidad de replantear la esencia del currículum en la etapa primaria desde el papel que juega la diferencia en las aulas, poniendo de manifiesto los aspectos más significativos de cada sujeto al mismo tiempo que florecen las características socioculturales compartidas y discrepantes entre el alumnado; singularidad y diferencia combinadas bajo los derechos humanos. Esta mirada hacia lo educativo se hace tangible gracias a posturas inclusivas en las que los saberes propios del contexto cercano se vinculan con la cultura escolar, construyendo

espacios para compartir e interrelacionar la diversidad de la zona (Jiménez Naranjo, 2009). Así, las escuelas fraccionan los muros que la disocian del entorno ganando conocimiento y contexto, ganando tejido humano.

Cada estudiante, acorde a su realidad cultural y social, ha de ocupar su papel como sujeto político en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las prácticas y pedagogías escolar, teniendo como marco de referencia la relevancia de construir didácticas culturales inclusivas (Brito Rivera *et al.*, 2017). Para ello, se apuesta por transformar el papel del docente desde la formación inicial hacia una consideración del enseñante como guía y aprendiz capaz de revisar las relaciones entre el proceso de enseñanza y el aprendizaje del alumnado desde una visión crítica.

Siguiendo la senda de la formación inicial del profesorado, un elemento a destacar es la necesidad de desestimar esquemas estáticos desde los que atender a una realidad múltiple y cambiante. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el proceso educativo y la actividad docente se han de emancipar de «cuadros *representacionistas*», valorando y atendiendo el potencial de la diferencia (Paraskeva, 2016, p. 123). De nuevo, este hecho rompe con la jerarquización de poder en relación a los agentes educativos colocando a todos los miembros en un eje horizontal.

Igualmente, al abrir las escuelas se posibilita la vinculación de lo local y lo global (Jiménez Naranjo, 2009) evitando la colonización (Paraskeva, 2016) y la clasificación jerárquica de los saberes, conocimientos, habilidades y las distintas formas de estar en el mundo y de ver e interpretar este (Santos, 2019). Esta apertura se concibe como un medio directo hacia el conocimiento y la comprensión de las prácticas, materiales, recursos, lenguajes, valores y actitudes (Sales, *et al.*, 2019) que demanda la ciudadanía. Se aboga así por derribar muros y considerar nuevas cartografías (Gros, 2015) como entornos de aprendizaje para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de las aulas.

Asimismo, partir de la realidad propia y comunitaria no ha de ser considerado un elemento de restricción para el desarrollo integral del alumnado. Ser el punto de partida no puede implicar visiones reduccionistas en las que el alumnado vea limitadas las posibilidades de conocer(se), pensar(se) y sentir(se). La perspectiva que se muestra pretende partir de aquello que genere significatividad en el día a día del estudiante, siendo consciente de que la diversidad de lo próximo es a su vez una representación a escala de la diversidad que existe a nivel global; es decir, conocer lo propio para construir conocimiento real y útil para comprender la existencia de diversas formas de concebir el mundo.

Con ello, no se pretende desvalorizar los contenidos que promueven las distintas actividades del ser en sociedad, sino ofrecer un proyecto en el que el hecho de ser funcional no se superponga al hecho complejo de simplemente ser. Además, se aboga por crear conciencia propia en colaboración con los iguales para el desarrollo de una ciudadanía solidaria y crítica, comprometida con los valores de justicia social (Shonfeld & Gibson, 2019) y cuyo hacer escolar se desarrolle en centros de código abierto exentos de etnocentrismos (Essomba, 2006 cit. por Sales *et al.*, 2019) con prácticas permeables en constante reconstrucción, es decir, centros en los que la participación democrática de la comunidad construya sinergias garantes de enriquecimiento en ambas direcciones.

Se apuesta por la necesidad de abrir fronteras desde la posición personal de cada individuo y estrechar lazos a partir de la comprensión del otro y del propio. Igualmente, trabajar desde el ámbito de la comunidad como redes de colaboración en pro del entorno y la ciudadanía que lo frecuenta requiere forjar relaciones dialógicas consensuadas entre los diferentes agentes educativos (Valls y Munté, 2010) desechando imposiciones personales. Construir un «nosotros» realmente inclusivo en el que cada ciudadana y ciudadano pueda reconocerse como sujeto activo dentro de un marco plural democrático en el que se escuche, debata y coopere con las diversas realidades y pensamientos que lo habitan, afianzando derechos conquistados y reivindicando aquellos que aún no se han materializado en leyes que igualmente persiguen la construcción de un mundo más equitativo y justo apostando por políticas de reconocimiento, redistribución y participación democrática (Torres, 2017).

5. CONCLUSIONES QUE ABREN PUERTAS A LA ACCIÓN

A modo de síntesis y ante la situación descrita y las posibilidades compartidas, se promueve la apertura de la escuela a través de prácticas que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes reflexivas. Actualmente, las preocupaciones en materia de educación se han planteado en consonancia con el sistema social, político y económico prevaleciente. Los cambios propuestos o realizados han resultado tener un impacto poco notable en el sistema educativo, dando lugar a modificaciones más superficiales que transformadoras. Por ello, se considera necesario plantear nuevas vías que realmente garanticen el carácter inclusivo, justo y reflexivo que la educación defiende y certifica.

Acorde al postulado mencionado, considerar la alfabetización un proceso crítico lleva consigo la necesidad de expandir las puertas de los centros a las realidades en las que estos se construyen. De este modo, se aboga por el autoconocimiento y el (re)conocimiento del otro y de la otra como una doble vertiente interrelacionada desde la que se ha de fomentar el diálogo de la diversidad, de la diferencia, la tolerancia y el respeto como medio para el enriquecimiento colectivo.

Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto la necesidad de no considerar contenido o conocimiento única y exclusivamente «aquel que se produce desde procedimientos reglamentados por la oficialidad positivista» (Rivas-Flores, 2021, p.14), pues el que emana de la cotidianeidad del entorno presenta igual validez y riqueza para la formación personal, académica y social de la ciudadanía. Así, se observa la necesidad de leer y comprender las circunstancias individuales, familiares, comunitarias y sociales desde una posición localizada en un espacio y tiempo concreto, atendiendo al género, a la etnia o a las características del territorio, situando el conocimiento (Rivas-Flores, 2021) y superando propuestas estandarizadas. Independientemente del conocimiento que se aborde, este se produce y reproduce en un periodo histórico y social concreto, por lo que se encuentra vinculado con factores políticos, culturales y sociales (Piazzini Suárez, 2014). Este planteamiento colisiona con la neutralidad con la que se presentan, asimilan y ponen en práctica los contenidos de la escuela, que en ocasiones se exponen descontextualizados de las verdaderas demandas del alumnado.

A su vez, con la finalidad de trabajar desde una perspectiva en la que el alumnado adquiera un papel protagonista y crítico, los centros tienen la posibilidad de sustentar el proceso de en-

señanza-aprendizaje en el desarrollo interdependiente de conocimientos, actitudes y destrezas para ser, hacer y saber hacer en la cotidianidad del día y en la resolución de problemas reales en situaciones personales y sociales; es decir, promover la transferencia de lo aprendido más allá de los límites colindantes de la escuela de tal forma que sea conocimiento eficaz para la vida. De este modo, la significatividad de lo tratado propicia la relación entre escuela-sociedad, pues lo abordado en las aulas se concibe medio para la comprensión de la realidad y el mundo, teniendo la posibilidad de cuestionar, reflexionar y transformar.

En relación con los postulados y alternativas mencionadas, se aboga por favorecer en la escuela prácticas democráticas tanto a nivel de aula, como de centro y de contexto social, de tal forma que los agentes que intervienen, nutren y se nutren de esta participación desde una posición horizontal y cooperativa. En este sentido, la figura docente ha de tener la posibilidad, desde un marco de referencia inclusivo, diverso y justo, de adecuar el proceso educativo a la realidad de aula teniendo como punto de referencia el desarrollo positivo e íntegro del alumnado.

Por tanto, el hecho de convivir y construir en situaciones plurales guarda en sí mismo la necesidad de hacer del entorno social un espacio abierto en el que la diferencia sea reconocida, respetada y valorada en las diferentes esferas que configuran las sociedades actuales, entre las que destaca el ámbito socioeducativo. De este modo, la escuela se ha de concebir como un entramado igualmente plural con infinitas utopías aún por *re-escribir* pues: «No hay justicia social sin justicia cognitiva» (Santos, 2018).

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, (5ª ed.). Morata.
- Arrighi, G. (2005). Comprender la Hegemonía. *New left review*, (33), 20-74.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D. y Esteban-Guitart, M. (2017). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Díez Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E. (2020). *La educación en venta*. Octaedro.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 41-48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Gimeno Sacristán, J., Feito Alonso, R., Perrenoud, P. y Clemente Linuesa, M. (2020). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata.
- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58-68. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>

- Gutiérrez Sánchez, J. D., Morcillo Loro, V. y Diz Casal, J. (2018). Repensando el Currículum una visión integrada: “El Humanities Currirulum Project” para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, 1(1), 78-96. DOI: <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4958>
- Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural más allá de un contenido escolar*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Juan Santos, J. F. (2019). Fernando Trujillo Sáez. Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción. *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 279(1439), 370-371. <https://bit.ly/3sl1hmp>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Ortiz Ocaña, A., y Salcedo Barragán, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñanza y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayo Pedagógicos*, 15(2), 193-231. DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.9>
- Paraskeva; J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 30(1), 121-134. <https://bit.ly/3mS8bhP>
- Piazzini Suárez, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5(1), 11-33. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Real Academia Española. (2014). Utopía. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <https://bit.ly/3uVOKYl>
- Rivas-Flores, J. I. (coord.). (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-29. <https://bit.ly/3dsmcQx>
- Sales, A., Traver, J. A., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Santos, B. S. y Arriscado, J. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. En B. de Sousa Santos (org.), *Reconhecer para Libertar: os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural* (pp. 25-68). Civilização Brasileira. <https://bit.ly/3sn1Qw9>
- Santos, B. S. (19 de mayo de 2018). La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada. *El Salto*. <https://bit.ly/3mQB0ey>
- Santos, B. S. [CLACSO TV]. (12 de octubre de 2019). *Diálogos - Boaventura de Sousa Santos - Episodio #1*. [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3x2kexK>

- Santos, B. S. (2019). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Shonfeld, M., & Gibson, D. (2019). *Collaborative Learning in a Global World*. Middletown. [Information Age Publishing](#).
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales*. Morata.
- Trujillo Sáez, F. (2018). Activos de Aprendizaje: un nuevo libro para construir la utopía juntos. FERNANDOTRUJILLO_. <https://bit.ly/2QpByMq>
- Trujillo Sáez, F., Segura Robles, A., González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación educativa*, 7(10), 49-60 <https://bit.ly/3dnlRyj>
- Vázquez Recio, R. (2018). Las paradojas de la cultura de la gestión y del liderazgo en el (des)encuentro de la ciudadanía y la sociedad neoliberal. En R. Vázquez Recio (2018) (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 119-156). Madrid: Morata.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15. <https://bit.ly/3x1X6j6>
- Viñao Frago, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (4), 63-88. <https://bit.ly/2QbGK6J>
- Williamson, B. (2019). *El futuro del currículum. La educación y el conocimiento en la era digital*. Morata.