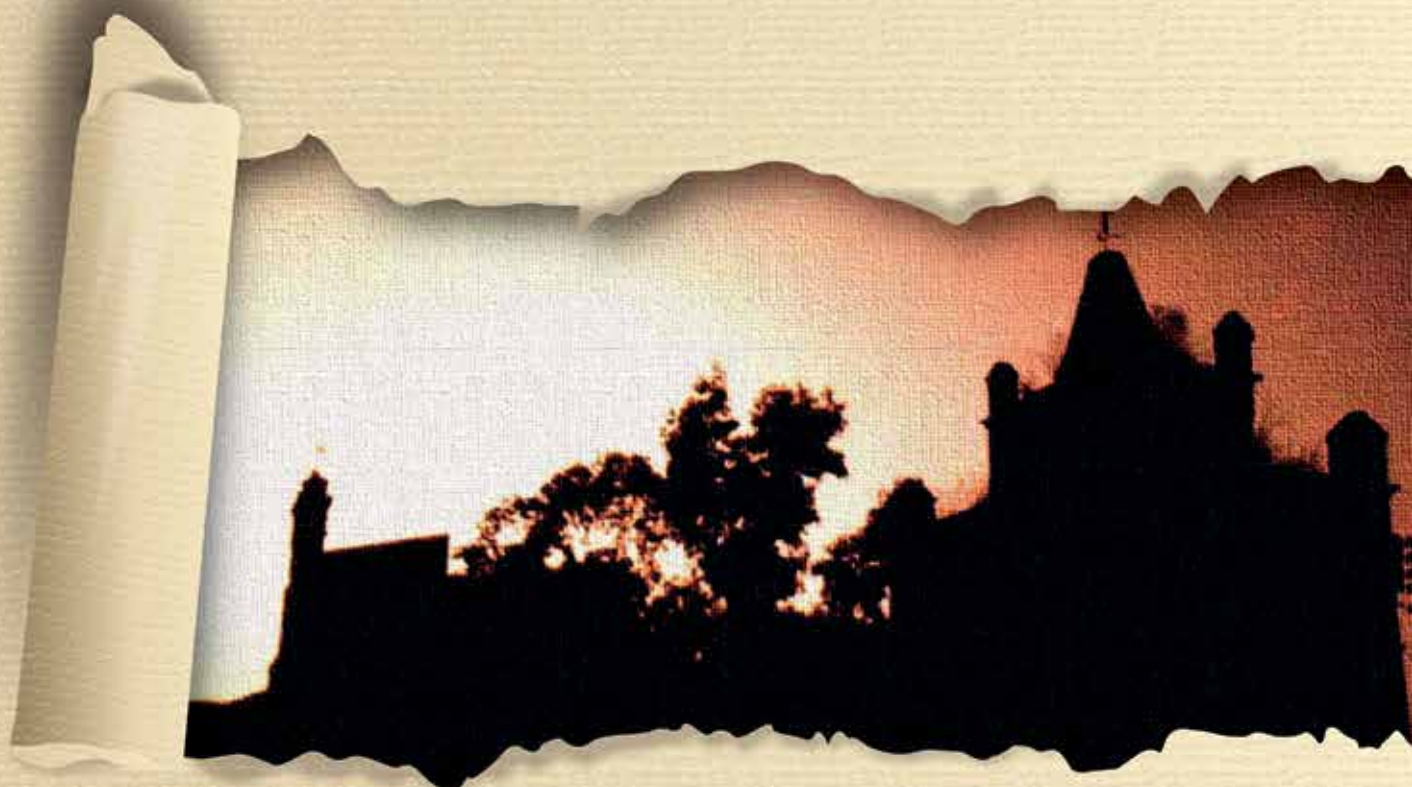


FORMACIÓN PARA EL EMPLEO Y EDUCACIÓN POPULAR

**EL CASO DE LA ESCUELA TALLER
PARQUE MIRAFLORES DE SEVILLA**



TESIS DOCTORAL

Rosario Caraballo Román

Universidad de Sevilla
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO Y EDUCACIÓN POPULAR

**EL CASO DE LA ESCUELA TALLER
PARQUE MIRAFLORES DE SEVILLA**

TOMO I

Realizada por Rosario Carballo Román

Dirigida por: Doctor Don José González Monteagudo

Sevilla, noviembre de 2014

DEDICATORIA

Esta Tesis Doctoral,
tan esperada por muchas personas
a quienes admiro y quiero,
se la dedico a todas ellas...

Pero, puesta a escoger, con las mujeres de mi vida me quedo.

Para ellas, este laaaargo trabajo, se lo dedico entero:

A mi madre, Lourdes, pilar de vida.

A mi tita, Loli, apoyo incondicional.

A mis hermanas: Lourdes, Inés y Olga, compañeras de caminos.

A mis amigas: Ángela y Lola, siempre cerca.

A mis compañeras de profesión: Elena e Isabel, aprendiendo juntas.

A mis alumnas: Alba, Carmen y Cristina,
fuente y sustento de esta amada y bella profesión.

A mi hija, Helena Leyla, motor de vida.

AGRADECIMIENTOS

De corazón, quiero agradecer a Manolo Collado Broncano la gran oportunidad que me brindó al presentarme un mundo de posibilidades dentro de la pedagogía y la educación. El acercamiento a la educación de adultos y a los movimientos sociales de la ciudad de Sevilla provocó en mí un aprendizaje auténtico, reflejado en la construcción constante de mi estilo de vida.

Agradezco profundamente la atención de mi director de tesis, quien ha conseguido ponerme a investigar, con las dificultades que supone retomar esta actividad después de tantos años alejada del ámbito académico. Y, por supuesto, a mis compañeros Rafael Hernández y José Gil por sus amables correcciones.

Agradezco la comprensión de Dolores Limón y de Emilio Lucio-Villegas quienes siempre han estado en mi mente como directores de mis varios intentos de tesis.

Agradezco a mis alumnos y alumnas de las escuelas taller y de otros espacios educativos en los cuales he desarrollado mi profesión docente, porque conociéndoles he aprendido a ser mejor persona.

Agradezco a quienes descubrieron e inventaron el parque Miraflores (Manolo Lara, Manolo Collado, Pepe Carmona, Juan Antonio Vázquez, Carlos Carreño, Carmen Becerra y muchas otras personas) porque ellas han posibilitado mi privilegio de trabajar en una de las experiencias educativas más singulares y conocidas de Andalucía.

No quisiera dejar de agradecerle, su apoyo incondicional, a mi gran amigo de profundos debates, charlas y reflexiones, Antonio Vidal Arias, quien siempre vio en mí una gran vocación como educadora popular. Su confianza y mi admiración hacia él no me han permitido nunca, ni en los peores momentos, alejarme de la Utopía...

Sirva también esta tesis doctoral de humilde y sincero homenaje al educador popular mejicano Carlos Núñez Hurtado, quien con sus enseñanzas ha inspirado estas páginas.

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO Y EDUCACIÓN POPULAR

EL CASO DE LA ESCUELA TALLER PARQUE MIRAFLORES DE SEVILLA

ÍNDICE

RESUMEN	17
SUMMARY	21
INTRODUCCIÓN GENERAL	25
Iª PARTE. Formación para el empleo, escuelas taller y educación de jóvenes adultos en Andalucía: la propuesta de la educación popular	33
IIª PARTE. Diseño, proceso metodológico y contexto de la investigación.....	135
IIIª PARTE. El estudio del caso: procesos educativos en la escuela taller “Parque cultural Miraflores” (2011/2013).....	217
IVª PARTE. Conclusiones y propuestas. Hacia un modelo educativo de formación para el empleo con jóvenes adultos.....	373
IVth PART. Conclusions and suggestions. For an educational model of job training with young adults	395
REFERENCIAS	415
WEBS CONSULTADAS	424
LEGISLACIÓN DE REFERENCIA	425
Vª PARTE. ANEXOS	429

TOMO I

RESUMEN.....	17
SUMMARY	21
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	25

Iª PARTE

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO, ESCUELAS TALLER Y EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS EN ANDALUCÍA LA PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

INTRODUCCIÓN	35
--------------------	----

Capítulo 1. POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO EN ANDALUCÍA

1. Concepción e introducción histórica	37
2. La formación profesional ocupacional.....	43
2.1. Aproximación histórica a la FPO	46
2.2. Conceptos y características de la FPO	47
2.3. La integración de los sistemas de FP, FPO y FC.....	52
2.4. Formación profesional para el empleo en Andalucía.....	55
3. Programas desarrollados y marco actual de FPE.....	57

Capítulo 2. EL PROGRAMA “ESCUELAS TALLER Y TALLERES DE EMPLEO”

1. Definición del programa de escuelas taller	63
2. Historia del programa de escuelas taller	68
3. Diversidad de las experiencias	71

Capítulo 3. EL FRACASO ESCOLAR EN ANDALUCÍA

1. Aproximación al concepto de fracaso escolar.....	81
2. Diferencias territoriales y de clase social en el fracaso escolar.....	84
3. Niveles de fracaso escolar, responsabilidades y propuestas	89

Capítulo 4. EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS Y EDUCACIÓN POPULAR

1. Amplitud del concepto de educación de jóvenes y adultos	93
2. La educación de adultos en Europa	99
3. Peculiar evolución de la educación de adultos en Andalucía	103
4. La propuesta de la educación popular	111
4.1. Alfabetización como lectura de la realidad	111
4.2. Introducción histórica a la educación popular	114
4.3. ¿Qué es la educación popular?	117
4.4. Movimientos sociales y educación popular	120
4.5. De la educación popular a la pedagogía crítica.....	126
4.6. Experiencias de educación popular	128
RESUMEN Y CONCLUSIONES	132

IIª PARTE

DISEÑO, PROCESO METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	137
---------------------------	-----

Capítulo 5. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PEDAGOGÍA SOCIAL	139
--	-----

Capítulo 6. LA ETNOGRAFÍA Y EL ESTUDIO DE CASOS EDUCATIVOS

1. Concepto y características	149
2. Técnicas de recogida de datos	156
2.1. Las entrevistas cualitativas.....	157
2.2. El grupo de discusión	161
2.3. Otras técnicas de recogida de datos	165
3. El análisis y la interpretación de los datos	167

Capítulo 7. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

1. El foco y el fin del estudio, y las cuestiones que aborda.....	172
2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección	175
3. Participantes en el estudio, escenario y contexto investigado	182
4. Las experiencias de la investigadora y sus roles en el estudio.....	186
5. Las estrategias de recogida de datos.....	194
6. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.....	207
7. Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones	210
RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	212

IIIª PARTE

EL ESTUDIO DEL CASO: PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ESCUELA TALLER “PARQUE CULTURAL MIRAFLORES” (2011/2013)

INTRODUCCIÓN	219
---------------------------	------------

Capítulo 8. CONTEXTO HISTÓRICO. INTERDEPENDENCIAS LOCAL-GLOBAL

1. La década de los 70's	225
2. La década de los 80's y principios de los 90's.....	230

Capítulo 9. EL PARQUE MIRAFLORES DE SEVILLA. HISTORIA Y FUNDAMENTOS: DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES A UN PROYECTO EDUCATIVO

1. La experiencia socioeducativa y agrícola de “huerta las moreras”	244
---	-----

Capítulo 10. LAS ESCUELAS TALLER DE MIRAFLORES. HISTORIA Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS

247

Capítulo 11. PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

1. Presentación de la experiencia	255
---	-----

2. Un contexto marcado por la crisis	259
3. Descripción del desarrollo de la experiencia	262
Capítulo 12. IDENTIFICACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ESCUELA TALLER PARQUE CULTURAL MIRAFLORES	
1. Aprendizajes realizados	300
2. Cambios provocados por la escuela taller	309
3. Formación política	312
4. Organización de los días	323
5. Aportaciones libres y recuerdos de la escuela taller	325
6. Relaciones con las aportaciones del grupo de discusión	331
Capítulo 13. ESCUELA TALLER PARQUE CULTURAL MIRAFLORES. ACTORES Y ACTRICES COTIDIANOS	
1. El alumnado trabajador	339
2. El equipo educativo	353
3. La comunidad	368
RESUMEN Y CONCLUSIONES	369

IVª PARTE

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS. HACIA UN MODELO EDUCATIVO DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO CON JÓVENES ADULTOS

Capítulo 14. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	
1. Políticas para la igualdad de oportunidades	378
2. Formación para el empleo desde la perspectiva de la educación popular y la pedagogía crítica	382
3. Metodologías de educación popular para los/as jóvenes de los barrios	386
4. Inserción, pero integral: social, económica, laboral, cultural y educativa	389
5. Propuesta de nuevas líneas de investigación	390

UNA PROFESIÓN DE SOÑADORES.	
NOTAS FINALES SOBRE MI VOZ Y MI EXPERIENCIA	392

IVth PART

CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS. FOR AN EDUCATIONAL MODEL OF JOB TRAINING WITH YOUNG ADULTS

Chapter 14. CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

1. Equal opportunity policies	400
2. Job training from a perspective of popular education and critical pedagogy	404
3. Popular education methodologies for neighborhood youth	407
4. Insertion, but whole: social, economic, job, cultural and educational	410
5. Suggestions for new lines of research	411

A PROFESSION FOR DREAMERS.	
FINAL NOTES ABOUT MY VOICE AND MY EXPERIENCE	413

REFERENCIAS	415
--------------------------	------------

WEBS CONSULTADAS	424
-------------------------------	------------

LEGISLACIÓN DE REFERENCIA	425
--	------------

TOMO II

Vª PARTE. ANEXOS

Anexo 1. Ficha de entrevistas. Personas participantes (febrero/noviembre 2013).....	437
Anexo 2. Ficha grupo de discusión. Personas participantes, objetivos y desarrollo (febrero 2013).....	443
Anexo 3. Guías temáticas de las entrevistas	446
Anexo 4. Relación documentos del comité proparque educativo y de la escuela taller parque cultural Miraflores (utilizados en la investigación).....	450
Anexo 5. Resultados del grupo de discusión (febrero 2013)	452
Anexo 6. Análisis Iª entrevistas (febrero 2013).....	457
Anexo 7. Análisis IIª entrevistas (noviembre 2013)	483
Anexo 8. Respuestas cuestionarios iniciales (marzo 2011).....	508

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acciones educativas de formación profesional según el contexto.....	45
Tabla 2. Objetivos del Plan Nacional de Formación Profesional	50
Tabla 3. Tres dimensiones de los proyectos de escuelas taller.....	67
Tabla 4. Número de proyectos por año (SEPE, 2007)	72
Tabla 5. Edificio del éxito y el fracaso escolar.....	89
Tabla 6. Educación de jóvenes adultos y educación popular.....	98
Tabla 7. Evolución de la educación de adultos en Dinamarca. Esquema aproximativo....	101
Tabla 8. Comparación: educación domesticadora y educación liberadora	112
Tabla 9. Representación del triángulo de Nerfin.....	122
Tabla 10. Cuadro-resumen: opción metodológica final	215
Tabla 11. Porcentajes de inserción laboral en ET Miraflores, (2000/2013).....	251
Tabla 12. Ficha identificación del proyecto ET “Parque Cultural Miraflores”	256
Tabla 13. Ejemplos de temas tratados en asambleas. Convocatorias.....	284
Tabla 14. Jornadas de Puertas Abiertas. Programa del acto.....	291
Tabla 15. Programa Iº Día de Evaluación, (abril 2011)	294
Tabla 16. Programa Día de Clausura, (febrero 2013)	295
Tabla 17. Cuadro resumen: procedencias datos, capítulo 11	297
Tabla 18. Cuadro resumen: aprendizajes realizados	308
Tabla 19. Cuadro resumen: cambios provocados por la ET	311
Tabla 20. Cuadro resumen: formación política.....	323
Tabla 21. Organización de los días de Alba	324
Tabla 22. Organización de los días de Alfonso	324
Tabla 23. Organización de los días de Carmen.....	325
Tabla 24. Cuadro resumen: aportaciones libres	329
Tabla 25. Cuadro resumen: procedencias datos, capítulo 12	338
Tabla 26. Cuadro resumen: procedencias datos, capítulo 13	339

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Figura nº 1. Plano de Sevilla y ubicación del parque Miraflores (2014)	234
Figura nº 2. Fotografía. Construcción del barrio de San Diego (1972)	235
Figura nº 3. Fotografía. Huertos del parque Miraflores (2010)	245
Figura nº 4. Fotografía. Marcha vecinal por la escuela taller (1990).....	248
Figura nº 5. Fotografía. Casa de las Moreras, reconstruida en 1992	249
Figura nº 6. Fotografías (5). Edificios de la Hacienda Miraflores (2009).....	257 y 258
Figura nº 7. Fotografías (5). Alumnado trabajador entrevistado (2013).....	423 a 437
Figura nº 8. Fotografías (2). Participantes grupo de discusión (2013)	438

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

- AAVV. Asociaciones de Vecinos.
- ADEPA-A. Asociación para el Desarrollo de la Educación de Adultos en Andalucía.
- AET. Abandono Escolar Temprano.
- AMPA. Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as.

BIC. Bien de Interés Cultural.
CAPP. Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular.
CCOO. Comisiones Obreras.
CEAAL. Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe.
CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training.
CEPA. Centro de Educación de Personas Adultas.
CIE. Centro de Investigación Educativa. (América Latina).
CONFITEA. Conferencia Internacional de Educación de Adultos (UNESCO).
COS. Coordinadora de Organizaciones Sindicales.
CREFAL. Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe.
EA. Educación de Adultos.
EDJA. Educación de Jóvenes y Adultos.
EGB. Educación General Básica.
EPA. Educación de Personas Adultas.
ESO. Educación Secundaria Obligatoria.
ET. Escuela Taller.
ETA. Euskadi Ta Askatasuna.
FC. Formación Continua.
FIP. Plan de Formación e Inserción Profesional.
FO. Formación Ocupacional.
FORCEM. Formación Continua en la Empresa.
FP. Formación Profesional.
FPE. Formación Profesional para el Empleo.
FPO. Formación Profesional Ocupacional.
FRIDA. Fondo Regional para la Innovación Digital en América Latina y el Caribe.
GD. Grupo de Discusión.
GRAPO. Grupos de Resistencia Antifascista Primero de Octubre.
ICAE. International Council for Adult Education.
IMDEC. Instituto Mexicano Desarrollo Educativo.
INCUAL. Instituto Nacional de Cualificaciones.
INEM. Instituto Nacional de Empleo.
IU. Izquierda Unida.
LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
LODE. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.
LOE. Ley Orgánica de Educación.
LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España.
LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
ONG. Organización No Gubernamental.
OTAN. Organización del Tratado del Atlántico Norte.
PAE. Políticas Activas de Empleo.
PEA. Programa de Educación de Adultos.
PEN. Popular Education Network.
PGOU. Plan General de Ordenación Urbana.
PGS. Programas de Garantía Social.
PISA. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.
POMAL. Programa Operativo de Medio Ambiente Local.

PP. Partido Popular.
PPO. Promoción Profesional Obrera.
PSOE. Partido Socialista Obrero Español.
RAE. Real Academia Española.
SAE. Servicio Andaluz de Empleo.
SEPE. Servicio Público de Empleo Estatal.
TIC. Tecnologías de Información y Comunicación.
UCD. Unión de Centro Democrático.
UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
UGT. Unión General de Trabajadores.

RESUMEN

La investigación que presento se concreta en un estudio de caso sobre la escuela taller del parque Miraflores (Sevilla, Andalucía, España) referido, específicamente, a la última cohorte de estudiantes, entre 2011 y 2013. Es un trabajo desarrollado desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, enfocado en identificar y describir los procesos de aprendizaje acontecidos durante los dos años de la experiencia educativa investigada.

La revisión teórica se centró en las siguientes temáticas: a) las Políticas Activas de Empleo, que constituyen un recurso importante para intentar paliar el problema del desempleo; b) el fracaso escolar, como situación muy extendida entre las clases populares, y la necesidad de atención educativa específica de este colectivo; c) la educación popular de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, que propone un modelo educativo enfocado a la emancipación y al empoderamiento de grupos particularmente discriminados o que padecen desigualdades importantes.

La escuela taller del parque Miraflores se pone en marcha en el año 1992, con la intención de construir el parque y formar profesionalmente a los/as jóvenes procedentes del alto fracaso escolar existente. Desde ese momento comienzan a desarrollarse sucesivos proyectos de formación y empleo que, pretendiendo responder a las necesidades del colectivo de jóvenes desempleados y con escasa formación de la zona norte de Sevilla, se convierte rápidamente en un recurso de referencia para estos jóvenes y para muchos otros procedentes de diferentes zonas de la ciudad de Sevilla. En febrero de 2013 se concluyó esta última escuela taller, un cambio de gobierno municipal y la política de recortes de la administración pública, provocan que el proyecto no se renueve.

La conclusión del proyecto de escuela taller parecía un buen momento para realizar una investigación, pues se trata de una experiencia educativa singular y emblemática, debido a los valores sociales y a las prácticas pedagógicas que animaron esta innovación educativa. En efecto, la escuela taller Miraflores no surge como un programa puesto en marcha por la administración local, sino que fueron los movimientos sociales, educativos y vecinales de una época concreta los que, desde la propuesta y la reivindicación, consiguieron poner en marcha un proyecto de parque educativo basado en la participación ciudadana y en la educación popular, que ha constituido un referente socio-laboral y educativo importante para los jóvenes de baja cualificación educativa de los barrios de clase obrera de la ciudad de Sevilla.

El paso de los jóvenes por la escuela taller ha dejado una profunda huella en el parque, puesto que ellas y ellos han sido quienes han restaurado, rehabilitado y construido los edificios y los jardines que constituyen el patrimonio arquitectónico, histórico, cultural y medioambiental del parque Miraflores. De esta manera, en esta Tesis Doctoral, el eje temático de la investigación está constituido por este alumnado, intentando documentar sus perspectivas sobre los procesos educativos vividos, y sus implicaciones en el contexto de la lucha contra la exclusión social y contra el fracaso educativo; y con el horizonte puesto en una pedagogía popular, resistente y comprometida, que dé respuesta a las necesidades ciudadanas y formativas de los jóvenes de las clases populares.

Los objetivos perseguidos en la investigación van desde la puesta en valor de la educación popular dentro de la formación para el empleo, hasta el descubrimiento del valor otorgado por los/as jóvenes a la experiencia educativa de la escuela taller. En esta búsqueda se proponía descubrir y describir los procesos educativos y los cambios más importantes experimentados por los/as participantes, desde su propia visión, teniendo en cuenta la situación de desventaja de la que provienen.

El paradigma de acercamiento a la realidad a estudiar debía proporcionar la visión de los protagonistas de la experiencia: el alumnado trabajador. La investigación cualitativa brinda esta posibilidad. La presentación del caso debía conceder la palabra a los jóvenes participantes, por varias razones: por la naturaleza del problema de investigación, por cuestiones ideológicas que envuelven la investigación, por la concepción epistemológica y metodológica elegida, y porque la investigadora –además- ha sido coordinadora docente de la experiencia educativa investigada.

La etnografía educativa, descriptiva e incluyendo una dimensión crítica, ha sido la metodología escogida para el diseño de la investigación, concretada en un estudio de caso con carácter longitudinal y composicional.

Para la selección de los/as informantes clave sobre el caso se contó con la ayuda del equipo educativo de la escuela taller, así se decidió elegir a seis alumnos, dos por módulo profesional, con el criterio de paridad en cuanto a género, la implicación en el proyecto, y la diversidad de procedencia, etnia y nivel académico. Con estos criterios, la muestra se corresponde con la diversidad que caracteriza a los grupos de participantes en los proyectos de escuelas taller.

Por otro lado, los educadores constituían también un grupo de informadores necesario para completar la presentación del caso. Así mismo, la colaboración de personas implicadas en las reivindicaciones por la creación del parque, ha sido parte de la muestra de participantes en la investigación.

Las entrevistas y el grupo de discusión han sido las técnicas primordiales para la producción de los datos empíricos.

La entrevista biográfica narrativa se conforma como técnica ideal para la elaboración de los datos empíricos. Los testimonios, de los seis jóvenes entrevistados, tienen capacidad para describir el caso de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” (2011/13). Estas entrevistas se han diseñado incorporando una perspectiva longitudinal, mediante la realización de dos entrevistas en profundidad, con foco biográfico, a cada participante, con una distancia temporal de nueve meses. Las primeras entrevistas se realizan en febrero de 2013, quince días antes de finalizar la formación de la cohorte investigada. Las segundas entrevistas se realizan en noviembre de 2013.

Se han realizado un total de doce entrevistas, grabadas con consentimiento y transcritas de forma completa, produciendo alrededor de 400 páginas de material empírico, más de 160.000 palabras. Su análisis está basado en el análisis del discurso, y se han utilizado categorías, previamente diseñadas de forma flexible, para la organización y la focalización del tema a describir.

El grupo de discusión que se concibe como técnica principal junto a las entrevistas, se ha realizado con siete participantes, todos ellos con responsabilidad educativa en la escuela taller. Se desarrolla, el grupo de discusión, una vez finalizada la primera fase de entrevistas, a finales de febrero de 2013. Se consiguen dos horas de grabación, transcritas en un total de 32 páginas (18.000 palabras), que posteriormente han sido organizadas de forma sumativa, y teniendo en cuenta las coincidencias en el discurso. Esta técnica ha permitido establecer relaciones entre las narraciones del alumnado trabajador y los testimonios del equipo educativo, favoreciendo una interesante triangulación de los datos, interpretados desde la perspectiva del análisis de discurso.

Finalmente, se han utilizado una gran cantidad de documentos (oficiales, públicos, personales, etc.), procedentes de los archivos de la escuela taller, de las asociaciones locales y del archivo personal de la investigadora.

Con respecto a los resultados de la investigación se ha conseguido poner en valor una experiencia educativa de formación para el empleo y educación popular que ha sido, durante 20 años, referente socio-laboral y educativo para los jóvenes de los barrios de Sevilla. La experiencia queda descrita con el testimonio de los participantes en ella.

Los siete objetivos que se propusieron como guías en el diseño metodológico, han sido respondidos en el proceso desarrollado, con algunos matices y ciertas adaptaciones a las dinámicas y los rumbos de la propia investigación.

Entre ellos, se ha conseguido la identificación de los aprendizajes obtenidos en la experiencia educativa o de los cambios producidos en el alumnado, en su visión de la realidad. También, se han detallado sus definiciones sobre las formas preferidas para el aprendizaje, la utilidad y satisfacción de aprender con metodologías que les permiten hablar entre ellos/as y expresarse con libertad. Estas son las metodologías participativas que propone la educación popular.

Se ha conseguido una reconceptualización del concepto de formación para el empleo, desde la perspectiva de la educación popular y la pedagogía crítica, que incluye la formación y la acción sindical y política, enfocada a la transformación de la situación del mercado laboral, que es visto como injusto y excluyente.

La formación política, como proceso de concienciación, adquiere un papel protagonista entre los testimonios del alumnado y del equipo educativo. Se descubre y representa el proceso de generación de nuevas ideas sobre la política, partiendo del rechazo inicial y desembocando en la acción, provocada por la toma de consciencia sobre la situación de desventaja y la emergencia tímida de la consciencia de clase social de pertenencia.

Se han conseguido adquirir conocimientos que han provocado profundos cambios en la vida de los participantes, cambios de mentalidad, de forma de ver y entender la realidad. Se ha provocado consciencia sobre las situaciones de desventaja y sobre la clase social, que la definen, esta última, difuminada entre el desempleo y la normalidad.

El equipo educativo aporta, además, un discurso elaborado desde la praxis educativa, que constituye un modelo alternativo, de resistencia y crítica al actual mercado laboral y su

imposición. El contexto, marcado por la crisis, ha acentuado esta opción antihegemónica, reflejada en la dinámica de la escuela taller y en los aprendizajes, la formación política y los cambios presentados.

Se ha puesto en evidencia la escasez de recursos y opciones para el desarrollo educativo y cultural de los jóvenes de los barrios, además de la falta de calidad en cuanto a conexiones con el ámbito de la formación académica o el ámbito del empleo.

Se ha demostrado que la situación socioeconómica global influye en el desarrollo de los proyectos educativos, así como la procedencia del alumnado influye su desarrollo educativo. Sin embargo, estas influencias no son determinantes, porque siempre existe una fórmula para romper los determinismos, convirtiendo lo irremediable, el papel reproductor de la educación en una experiencia de cambio y transformación. Esta es la propuesta y aportación educativa de la escuela taller del parque Miraflores, considerando la educación desde la perspectiva de la transformación se convierte en una escuela crítica con el sistema socioeconómico en el cual, se supone, debería incluirse el alumnado trabajador participante.

En esta tesis no se ha tratado de criticar otros modelos, sino de reconocer que hoy en día, más que nunca, queda mucho por hacer en el ámbito educativo, y de aportar un plan para volverle a conceder, a lo educativo, su papel transformador.

Por último, se presentan las conclusiones de la Tesis Doctoral, que cuentan con los resultados y hallazgos informados por la teoría. Temáticas como el riesgo, la desigualdad, la precariedad laboral, la falta de recursos, la diversidad biográfica, el capital cultural, aparecen en los discursos de los jóvenes entrevistados, y estas temáticas son coincidentes y sustentadas por la teoría.

Por ello, se finaliza con unas conclusiones concebidas como los resultados informados por la teoría y con intención de propuesta, las cuales giran alrededor de cinco puntos clave, ampliamente desarrollados:

- Las políticas para la igualdad de oportunidades, como marco general de desarrollo de los proyectos educativos.
- La formación para el empleo desde la perspectiva de la educación popular y la pedagogía crítica. Perspectiva que parte del análisis de la realidad laboral con intención transformadora.
- Las metodologías de educación popular para los/as jóvenes de los barrios. Estas metodologías se centran en el desarrollo de procesos participativos que generen autonomía.
- La inserción integral: social, económica, laboral, cultural y educativa, de acorde con una concepción holística del ser humano.
- Para finalizar, algunas propuestas para el desarrollo de nuevas investigaciones, las cuales, sin duda, contribuirán al conocimiento sobre los procesos educativos y su incidencia.

SUMMARY

This research is based on a case study about the Miraflores Park training school, in Seville, Andalusia, Spain, to be precise, during the last group of students from the years 2011 to 2013. It is done from a scientific educational perspective, focusing on identifying and describing the learning process and accomplishments in the stated two years.

The theory revision based itself on the following themes: a) the current policies of employment, which is an important aspect in trying to solve the unemployment issue; b) school failure which is extensive through this class, and the specific educational need this collective faces; c) the popular education of youth and adults, from a perspective of critical pedagogy, which proposes an educational model focused on emancipating and empowering these groups, which have been discriminated against or lack equal opportunities.

The Miraflores Park training school began in 1992. Its purpose was to have a park and to train the youth with a high dropout rate. Since then, a series of training and employment workshops and classes have taken place in order to help solve the high unemployment problems and low educational achievement issues. These activities quickly become a reference point for many young adults not only in the Miraflores area but also the surrounding neighborhoods. In February 2013, the last class ended due to a change of government and the cutbacks fostered by the new administration.

The end of the training school appeared to be an ideal moment for research. It was a singular and emblematic institute. It was a place that inspired pedagogical innovation and social values. The Miraflores training school did not come about and develop from the top, from administration. There were social, educational and neighborhoods participating in this movement. The participants managed to create a project that was based and citizen participation and popular education. The movement has created a social-labor, educational movement that became a reference point to youth and young adults of the working class of the city of Seville.

The participation of young adults in the school has left a deep impact in and around the park. They (the youth) have been the ones to restore, remodel and construct building and gardens in the area, an area full of a rich architectural, historic, cultural and environmental heritage. This thesis bases its main topic of research on the students; their perspective on what they have experienced, the implications of the struggle against being excluded socially and academic failure. The sights are set on a popular pedagogy, committed and resistant, to provide answers to citizens' needs and training to the youth of the blue collar class.

The objectives are placed on the popular educational values within a framework of job training, up to the value placed by the youth on the educative experience of the training school. In this search, the discovery and description of the educational processes and the most important changes the participants' experiences was sought after. A process and change described by the participants themselves, taking into account the disadvantaged background whence they come from.

The paradigm of approaching studying this reality is of providing the vision of the main characters of this experience: the student worker. Qualitative research offers this possibility.

The introduction of the case should grant the young participants a voice, for many reasons: the nature of the research problems, ideological issues and surround the research, for the epistemology and the selected method and finally because the researcher has been the educational coordinator of the work being researched.

The educative ethnography, descriptive and including a critical aspect, has been the chosen methodology for the design of this research, specifically on a study that was longitudinal and compositional.

The educational team of the training school assisted in the selection of key informers. Six students were chosen, two for each module, with gender equality being a criteria, thereby providing ethnic, gender, and academic diversity. With this criteria fulfilled, the sample reflected the actual groups of participants in the projects of the training school.

On the other hand, the educators also take part in the groups of informers necessary to complete this work. In this way, the collaboration of individuals implicated in the creation of the park, has been part of the sample of the participants of the research.

Interviews and group discussion have been the primary techniques in the gathering of empirical data.

The biographical interview serves as an ideal technique in the elaboration of empirical data. The testimonies of the six youths interviewed, are more than enough to describe this case in the training school “Parque Cultural Miraflores” (2011/2013). These interviews have been designed with a long-term perspective, through two profound interviews, using a biographical focus and lasting nine months. The first interviews were done in February of 2013, fifteen days before finalizing the training of said group being researched. The second interviews were conducted in November of 2013.

A total of twelve interviews have been conducted. All have been recorded with permission and transcribed. There are approximately 400 pages of empirical data, over 160,000 words. Its analysis is based on an analysis of the responses. Categories have been used, designed to be flexible for the organization and focusing on the theme to be described.

The discussion group was conceived as a main technique along with the interviews. There were seven participants. All of them had educational responsibilities in the training school. The group develops once the first phase of the interviews was done in February of 2013. Two hours of recordings were obtained. Thirty-two pages (18,000 words) were transcribed which afterwards were organized as a whole taking into account the speech/talk. This method/technique has permitted a connection between the narratives of the student interviews and the testimonies of the educational team, allowing an interesting triangulation of data, interpreted from a perspective of analysis of the speech.

Finally, a large quantity of documents (official, public, personal, etc.) has been utilized, using the training school archives as resources, and the local associations along with personal archives of the researcher.

With respect to the results of the research, a value has been placed on the educational experience of the job training and popular education that, for twenty years, been a reference point of socio professional and educational for the youth of the neighborhoods of Seville. The experience remains described by the testimony of the participants.

The seven objectives proposed as guides in the methodology design have been answered in the process of development, with some shading and specific adaptations to the dynamics and path of the research itself.

Amongst everything, an identification of the learning has been obtained, along with the educational experience or the changes created in the students, in their vision of reality. The preferred learning, their use and satisfaction have been identified and defined in detail along with the methodologies that permit the students to freely express themselves. These are the methods that a popular education proposes.

A "reconceptualization" of the concept of job training, from the perspective of popular education and critical pedagogy has occurred. One which includes training, union activity and policy, focused on transforming or changing the labor market which is seen as unjust and exclusive.

Political training, as a process of making aware, takes on a primary role amongst the testimonies of the students and the educational team. New ideas about politics and policies are discovered and represented, starting from an initial rejection and coming to fruition in action, instigated by a growing awareness of the disadvantaged situation and the timidity of conscientiousness of this social class.

New awareness has been able to be obtained creating profound changes in the lives of the participants. Changes of attitude, perspective and ways of understanding reality have been observed. A new consciousness has been created about the disadvantage and about social class, what defines them, and this last one, spread amongst the unemployed and normalcy.

The educational team also provides, among other things, an elaborate speech from the praxis of education, which constitutes an alternative model, one of resistance and criticism of the current labor market and its imposition in our society. The context of this, marked derisively by the economic crisis, has stressed this anti hegemonic option, reflected in the dynamic training school and the apprenticeship, the political education and the changes shown.

A lack of resources and options for the educational development and cultural activities for the youth in these neighborhoods has been demonstrated. A lack of quality when it comes to contacts in academic training and the job market has also been shown.

The overall socio economic situation has been demonstrated to affect the development of an education. Similarly, the students' backgrounds also influence. Nonetheless, these influences are not necessarily determining. There exist formulas to break these determining factors, breaking the mold of education as a reproductive agent of education into an experience of change and transformation. This is the proposal and educational provision of the training school of Parque Miraflores. Seeing education as something transformational it becomes a

school critical of the socioeconomic system in which, assumingly, should include the student work involved.

This thesis is not about criticizing other models but one of recognizing that nowadays, more than ever, there is a lot of work to be done in the world of education, and return it to grant it its role as a transforming agent.

Finally, the conclusions are presented, which show the results and discoveries enhanced by the theory. Themes such as risk, inequality, unstable/unreliable jobs, lack of resources, biographical diversity, cultural capital, appear in the speeches given by the youth interviewed. These themes coincide and supported by the theory.

This is why conclusions are presented conceived as a result of the research, achieved through the theory. The following five points are key, all of which are fully developed:

- The policies for equal opportunities as a general framework for educational projects.
- Job training from a perspective of popular education and critical pedagogy, a perspective which starts from a realistic view of employment and with transforming intentions.
- The popular education methodology used. The methodologies center on the development of participative processes that generate independence.
- Integral insertion: social, economic, work, cultural and educational, according to a holistic concept of a human being.
- To end, some proposals for the development of new research which, without a doubt, will contribute to the general knowledge of these educational processes and the incidences that occur.

INTRODUCCIÓN GENERAL

“Hasta ahora, los filósofos se han dedicado a interpretar el mundo; se trata de cambiarlo.”
(Karl Marx)

El trabajo de investigación, introducido en estas páginas, es una tesis doctoral para optar al grado de doctora. El título definitivo de la tesis doctoral ha sido: *Formación para el empleo y educación popular. El caso de la escuela taller Parque Miraflores de Sevilla.*

Nuestra¹ tesis presenta una ventana abierta a un trozo de experiencia educativa construida de forma colectiva, una micro experiencia educativa. Esta tesis es un trozo de historia de la ciudad de Sevilla, un trozo de las luchas de los movimientos sociales por la mejora de la calidad de vida de nuestros barrios, y un trozo, también, de las biografías de algunos/as jóvenes de barrios.

Este trabajo parte del cuestionamiento y de la duda práctica de la investigadora, quien asume este papel junto con el de educadora en el proyecto educativo estudiado (coordinadora docente). Esta duda práctica se ha compartido constantemente con el resto de compañeros/as del equipo educativo y a menudo se ha respondido con intuiciones y suposiciones.

El trabajo educativo con jóvenes en desventaja social en la escuela taller del parque Miraflores nos ha provocado grandes satisfacciones. En escasos dos años de experiencia educativa, observábamos cómo los/as jóvenes, y el equipo educativo, cambiábamos. Encontrábamos sorprendente la cantidad de relaciones humanas tejidas entre los/as participantes, y cómo estas relaciones se mantenían en el tiempo. Los mismos/as jóvenes reconocían y expresaban cómo “les cambiaba la vida” al formar parte del proyecto.

De ahí surgió el interés por comprobar, de forma empírica, hasta dónde llegaban las intuiciones generadas por la observación informal de los procesos y las personas involucradas en ellos.

Otro de los motivos al que responde la investigación, fue al inminente y definitivo cierre del proyecto “Escuela Taller Miraflores”, tras veinte años de mantenimiento de un proyecto educativo conquistado por los movimientos ciudadanos de la ciudad de Sevilla.

Los objetivos perseguidos en el desarrollo del trabajo de investigación giran alrededor de la idea de conseguir que sean los participantes en el proyecto educativo quienes reconstruyan los hechos, la experiencia, los aprendizajes y logros alcanzados. Intentando, en todo momento, otorgarle la voz a quienes concebimos como protagonistas y sin embargo, a menudo como técnicos docentes, no les dejamos expresar ni elaborar sus propias conclusiones.

¹ Quiero dejar constancia de que esta tesis doctoral se ha elaborado contando con la participación de 19 personas, por lo cual podemos considerarla como una obra colectiva. Sin embargo, el trabajo académico requiere la autoría de una persona. A partir de este párrafo, aunque justificable el uso del plural de cortesía, me he inclinado hacia la utilización de la primera persona.

El desarrollo del estudio constituye en sí mismo un modelo singular, construido en la acción práctica de la investigación. Aunque cuento con un diseño previo, este permite cierta flexibilidad para las vueltas al campo y las vueltas a la teoría, cuando el proceso investigativo así lo demanda.

En el largo proceso de investigación, casi dos años, he tomado decisiones para la introducción de nuevas opciones teóricas y metodológicas. Ello ha provocado, por ejemplo, el cambio de nombre de la tesis, denominada en el primer diseño de investigación: *Procesos Educativos y Formación Profesional Ocupacional en Escuelas Taller. El Caso del Parque Miraflores de Sevilla*. Esta denominación se va alejando del contenido aportado por los datos empíricos, lo cual supuso el replanteamiento de un título que representara concretamente el contenido encontrado.

En este sentido, se han revisado los objetivos constantemente y se han añadido algunos y retocado otros. Los siete objetivos definitivos, a los cuales se responde con hallazgos y conclusiones, han sido los siguientes:

1. Poner en valor la educación popular de jóvenes-adultos como instrumento para la transformación personal y colectiva dentro de la Formación para el Empleo.
2. Descubrir, sistematizar, analizar y describir los procesos educativos desarrollados en la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”, edición 2011/2013.
3. Describir cuáles son los cambios más importantes experimentados por los/as participantes después de dos años de experiencia educativa, desde su propia visión. Cambios respecto a su autonomía, habilidades profesionales y sociales, capacidad para el aprendizaje permanente, tolerancia y respeto.
4. Analizar la importancia de la formación para el empleo y la educación en las biografías de los/as jóvenes participantes, teniendo en cuenta la situación de desventaja social (geográfica, educativa, económica, social y laboral) en la que viven.
5. Describir cómo las metodologías de educación popular, que nos llevan a la toma de conciencia sobre nuestra situación social de partida, permiten generar estrategias propias y colectivas para transformar la situación y compensar la desigualdad de oportunidades.
6. Definir buenas prácticas que contribuyan a la construcción de un modelo educativo en Escuelas Taller y Formación Profesional Ocupacional, a partir de la revisión del caso estudiado y de los datos generados.
7. Demostrar que en la situación de paro estructural de Andalucía, los proyectos de FPO con/para jóvenes desarrollados desde una perspectiva de educación de adultos y educación popular provocan unos efectos más allá de la propia estructura, con gran valor para las biografías de estos/as jóvenes.

Estos objetivos han guiado tanto la elección de las líneas teóricas como las metodológicas de esta investigación.

Por ello, he descubierto, en el proceso de investigación, e integrado en el informe, perspectivas teóricas y metodológicas. Es el caso de la teoría de la pedagogía crítica, con la cual cerramos el capítulo cuarto, dedicado a las teorías pedagógicas de referencia en el desarrollo de la experiencia educativa.

La elección del caso responde a su singularidad contextual. A primeros de los años 80 del pasado siglo XX, se organiza en el estado español y concretamente en Sevilla, el movimiento vecinal que con las sinergias de otros movimientos sociales son generadores de experiencias muy significativas para la pedagogía, la sociología y otras ciencias afines.

Una de estas experiencias, muy entroncada con el ámbito educativo, ha sido la conquista ciudadana del parque Miraflores de Sevilla. Este parque pone en marcha el programa de huertos urbanos pionero de Andalucía, y varios proyectos más encaminados a dar respuestas a las necesidades educativas del territorio.

Presento a continuación un estudio de caso sobre uno de los proyectos educativos puestos en marcha en y para la construcción del parque: La escuela taller “Parque Cultural Miraflores”, desarrollada durante estos últimos años (2011-2013).

El parque Miraflores es un ejemplo de las luchas justas, y por ello exitosas, que consigue transformar un territorio. Y a la vez, en este proceso se han ido transformando personas, en la participación y gestión de los recursos educativos que ofrece este parque. La Asociación Cultural y Ecologista “Comité Proparque Educativo Miraflores”, entidad ciudadana que aglutina la lucha, se ha ocupado de crear un parque diferente.

Mi acercamiento a esta experiencia se produce por una serie de acontecimientos que me llevan a ella. Tengo noticias del parque Miraflores y sus actividades educativas allá por el año 1992, en un Congreso sobre Educación de Adultos, en la Universidad de Sevilla. Alrededor del año 1995 participo en la asociación de vecinos “Andalucía” del barrio de San Diego, que había sido una de las organizaciones sociales implicadas en la conquista del parque Miraflores, lo que me permite conocer la experiencia más de cerca. Casi diez años después, en el año 2004, comienzo a trabajar como coordinadora docente de la escuela taller que desde 1992 venía funcionando en el parque.

Cuanto más me acercaba y profundizaba en los procesos de conquista del parque Miraflores más insólita y única me parecía la experiencia. Y con la escuela taller, donde se formaban los/as jóvenes provenientes de los barrios de alrededor, el proyecto de parque educativo se completaba.

Con la presentación de un caso con estas características, esta tesis pretende divulgar, dar a conocer y dejar escrito, una experiencia con un profundo significado para los movimientos sociales, y para otras y futuras experiencias educativas.

No obstante el proceso de investigación se ha convertido en una experiencia didáctica, educativa, la cual nos ha permitido aprender, disfrutar y recordar de forma colectiva. En sí mismo, el proceso de la investigación ha generado consecuciones más allá de las propuestas en su diseño.

Este asunto sobre los otros objetivos conseguidos, los resultados “colaterales” me ha llamado la atención durante todo el proceso investigativo.

Añadiéndolo a lo anterior, quisiera que fuese un estudio de caso desenmascarador, denunciante de la situación de desigualdad y reivindicativo de un reparto más equitativo de las riquezas, ya sean materiales como culturales.

Desde una perspectiva crítica de acción educativa, quisiera que este trabajo de investigación nos envolviese en una reflexión profunda sobre el mantenimiento de un sistema socioeconómico injusto, sobre el negocio de la pobreza en el cual participamos, a menudo desde una consciencia ingenua y sobre las experiencias socioeducativas “al margen” que resisten al neoliberalismo apoyando otros modos de mirar e interpretar la realidad.

Por todo ello, la metodología utilizada en la investigación se propone como una fórmula coherente con estos planteamientos básicos. Se trata de encontrar las relaciones con el contexto histórico, las interacciones e incluso algunas relaciones de causa-efecto. El alumnado entrevistado también explica cómo les afecta el contexto.

Serán los/as lectores/as quienes comprueben y juzguen si la profundidad conseguida llega a la radicalidad deseada.

Introduzco a continuación las diferentes partes del trabajo de investigación:

Presento la tesis doctoral dividida en cinco partes. En la Iª parte he intentado elaborar un marco teórico, integrando la multitud de aspectos que afectan a la experiencia educativa que presento. Cada capítulo de esta Iª parte tiene una conexión importante con la práctica educativa que desarrollamos en el estudio de caso, y principalmente el capítulo 4 tiene una relación significativa no solamente con el planteamiento educativo del proyecto, sino también con las metodologías escogidas para el desarrollo de la investigación.

Tanto la teoría como la metodología están salpicadas por el cambio de paradigma, por la incorporación de la cuestión crítica, del diálogo y la dialéctica como formas de interpretar el mundo.

En la IIª parte de la tesis presento los fundamentos que me han acercado a las metodologías cualitativas y a modelos más humanistas y transformadores de la investigación. En esta parte me esfuerzo en describir, de forma pormenorizada, el proceso de investigación, para dejar constancia de ello, con el objetivo de entender mejor los resultados obtenidos.

Me he situado, desde una perspectiva paradigmática, en la investigación cualitativa. El paradigma interpretativo ha proporcionado flexibilidad suficiente para la realización de un estudio de caso, desde la etnografía educativa, que esta vez no se centra en la observación participante, sino en otras técnicas en las que los testimonios y el discurso asumen el protagonismo. La entrevista y el grupo de discusión han sido utilizadas como técnicas principales. Los métodos compositivos me han permitido incluir e integrar un contexto muy determinante, tanto en la generación histórica del proyecto de escuela taller en el parque Miraflores, como en la dinámica cotidiana de desarrollo del proyecto educativo (elementos didácticos) que describo.

La IIIª parte es el núcleo de la investigación. En sí misma es la parte que se genera a partir de la interpretación de todos los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Se concreta en la presentación del caso estudiado, con toda la rigurosidad y profundidad, adherida a los datos recogidos.

En esta parte se pone en juego la capacidad para interpretar y relacionar la cantidad de datos empíricos recogidos. Y conformándose como texto a partir de la práctica educativa, considero que constituye la parte más interesante para pedagogos/as sociales y educadores/as que quisieran encontrar pistas para educar.

Pudiera caracterizarla, además, como la parte más emotiva de la tesis. No encontramos neutralidad alguna en los testimonios de los/as jóvenes, están cargados de sentimientos, a veces contradictorios; llenos de alegría y a la vez de frustración, llenos de agradecimiento y también de expectativas empobrecidas y difusas.

En la IVª parte presento las conclusiones de la investigación, que por un lado giran alrededor del caso presentado, y por otro intentan la superación del caso mismo para trascender a la esfera de lo político, para la denuncia y la demanda de soluciones a tantas necesidades sociales y educativas que se evidencian en el desarrollo de nuestro trabajo.

Entre las conclusiones y propuestas, he identificado algunas lagunas que abren líneas para el desarrollo de nuevos proyectos de investigación. Considero que es una de las aportaciones fundamentales de la tesis, proporcionar temáticas, metodologías y contextos para continuar profundizando sobre los procesos educativos en las experiencias que ocurren, espontáneamente, y en otras que diseñamos. Acerca de estos procesos, además, tienen mucho que contar quienes los viven, sus protagonistas.

Para finalizar, un listado de referencias bibliográficas, webs y legislación, concluye el Tomo Iº de la tesis. Referencias que han sido trabajadas y manejadas para la elaboración, y han servido como guía en la presentación. El tema de investigación va necesitando informarse de teoría, y a cuanto más información se accede más se conoce y nuevas ideas aparecen y nuevas propuestas, apareciendo más bibliografía relacionada. Considero que existen cuestiones en las que debo continuar profundizando. Me queda mucha bibliografía por descubrir y muchas obras de autores y autoras en las que continúo profundizando.

La Vª parte constituye el IIº Tomo de la tesis y está compuesta por los anexos, imprescindibles para la composición del estudio de caso. Contamos con la presentación de las personas que participan de forma directa en el desarrollo de la investigación. Esta presentación nos permitirá identificar a quienes hablan y los datos proporcionados sobre ellos/as mismos/as, facilitarán el entendimiento de sus discursos y sus realidades.

En esta última parte incluyo también el primer análisis de todos los datos empíricos generados por el trabajo de investigación, pareciéndome conveniente que formara parte de la tesis, y así provocar en el lector/a nuevos y personales análisis e interpretaciones.

La elección del tema de investigación, del marco teórico y del metodológico está impregnada de los presupuestos éticos e ideológicos de la investigadora. El trabajo está realizado desde la admiración a las personas y colectivos sociales que han sido capaces de poner en marcha

experiencias educativa innovadoras, como la que presento, y desde la humildad, dejando a un lado los dogmatismos, intentando ser crítica con el propio trabajo realizado. Respetando en todo momento la diversidad de modelos, la pluralidad de perspectivas y alejándome de realizar imposiciones de puntos de vista mejores que otros.

Es fundamental dedicarnos a estudiar profundamente un proyecto educativo enfocado a la inserción laboral de jóvenes en una sociedad marcada por la crisis y el desempleo, que además afecta de forma dramática a este colectivo, llegando a cifras de más de un 50% de desempleados/as en Andalucía. Aunque, como introducimos en la tesis, no es solamente el desempleo, sino la desocupación o la inactividad, lo preocupante.

La escuela taller “Parque Cultural Miraflores” (2011/2013) comienza su andadura marcada por la crisis económica, por consiguiente la inserción laboral será considerada como la meta frustrante que debe guiar el proyecto. Sin embargo, el faro fundido no sirve de guía y hay que buscar nuevas luces, nuevas ideas y objetivos que ayuden al “mientras tanto” y prepare el camino para la transformación de las condiciones socioeconómicas, que provocan situaciones nocivas para las biografías de los/as jóvenes entrevistados/as.

En otro orden de cosas, debo aclarar el lenguaje utilizado en la tesis, que intenta tener en cuenta el género, pretendiendo ser un lenguaje no sexista o inclusivo. He utilizado el genérico plural para denominar a los colectivos y no tener que recurrir a la diferenciación que, a menudo, dificulta la fluidez de la lectura.

Al principio pudiera parecer pesado, sin embargo se acostumbra la vista y reconoce la palabra como una, integrada, pero con dos terminaciones, la masculina y la femenina.

Cada vez más, los informes sobre trabajos científicos se redactan incorporando un lenguaje no sexista. Existen algunas guías interesantes de seguir y varias revistas científicas sobre educación han incorporado entre sus requisitos el uso de un lenguaje no sexista o inclusivo. La Real Academia, por su parte, no considera necesario la utilización del doble artículo, el/la, ni de la doble terminación. Para la RAE, el masculino es el género gramatical no marcado (genérico), es decir, en él se encuentran incluidos los individuos de ambos sexos, todo el conjunto, tanto en plural como en singular.

Aun sabiéndolo, considero que, con todas sus consecuencias, podría tomarme ciertas libertades respecto a la RAE.

En algunos párrafos se convierte en redundante y repetitivo, en estos casos he preferido aliviar la lectura utilizando el masculino genérico.

Para la lectura del trabajo quisiera facilitar algunas pautas que considero importantes. Si tenemos en cuenta que es una investigación cualitativa, interpretativa de un trozo de realidad en interacción con el mundo, debemos proporcionar datos en bruto que permitan nuevas interpretaciones. Por ello la presentación de la investigación en dos tomos diferentes constituye un formato práctico para realizar una lectura en paralelo. Principalmente, la lectura de la tercera parte, se enriquecerá sustanciosamente si leemos teniendo presente, físicamente, el IIº tomo.

Desde una perspectiva personal, considero que es un trabajo de investigación concreto porque dedica la mirada a un proyecto educativo y a las necesidades a las que responde. Y es un trabajo sencillo, sin grandes pretensiones teóricas, que ha optado por mostrar un aprendizaje práctico sobre la educación de los/as jóvenes de los barrios en una sociedad con pocas expectativas hacia el futuro.

Lo presento en una época convulsa, de incertidumbres y duda expectante. No se sabe claramente lo que ocurrirá, con nuevas leyes que están cambiando el panorama de los servicios a las personas desde las administraciones públicas. Época de desempleo y de emigración forzosa a otros países con más recursos laborales. Época de desesperanza y tristeza.

Esta tesis cuenta con una fuerte intención didáctica, espero no sea tediosa de leer y vuelva a generar conocimientos, como en mí los ha generado.

Iª PARTE

**FORMACIÓN PARA EL EMPLEO, ESCUELAS TALLER Y
EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS EN ANDALUCÍA**

LA PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

INTRODUCCIÓN

En esta primera parte pretendo presentar un marco teórico completo, capaz de apoyar y fundamentar las ideas y los conceptos con los cuales he contado para la realización de la investigación. Al ser esta investigación un estudio de caso, la teoría se hace esencial para conseguir esquemas idóneos de presentación y descripción del propio caso.

La elaboración de esta primera parte no permite una dedicación exclusiva, sino que necesitas ir combinando diversas partes (lectura de las primeras entrevistas realizadas, planteamiento y diseño de las próximas entrevistas, búsqueda de documentación, desarrollo del diseño de la investigación...), volviendo de una sobre otra y de otra sobre una.

Por eso, el esquema utilizado no se termina, ni siquiera es lineal, sino que se convierte en una espiral, por la que vamos dando vueltas, volviendo del principio al medio y del medio al fin para volver a comenzar... Y así hasta que toma la forma coherente en la línea de los objetivos propuestos en el diseño, flexible, de la investigación.

El índice de esta primera parte se ha ido conformando y cambiando hasta llegar a configurarse tal como lo presento. He intentado elaborar un marco teórico que defina el encuentro de diferentes conceptos en la práctica educativa, presentada en el caso. Estos son los conceptos de Formación para el Empleo y de Educación Popular principalmente. He considerado una perspectiva amplia de inserción social, la cual necesita de la formación de un sujeto político capaz de interpretar la realidad vivida, para transformarla.

En consecuencia, comienzo introduciendo las cuestiones relacionadas con las políticas activas de empleo, marco jurídico y económico que permite el desarrollo del proyecto en cuestión: la escuela taller. Las políticas activas de empleo se concretan en acciones de formación. Actualmente se encuentran en un momento de cambio: desde la extinguida Formación Profesional Ocupacional hacia la emergente Formación Profesional para el Empleo.

El momento de realización de la tesis doctoral (2013) ha sido un año lleno de cambios dentro del Sistema de Formación Profesional en el estado español y en Andalucía en concreto. El Programa “Escuelas Taller y Talleres de Empleo” ha pasado de formar parte del organismo responsable de empleo al responsable de educación, o lo que es lo mismo; de la Consejería de Empleo a la Consejería de Educación en Andalucía. Esto supone un cambio cualitativo y cuantitativo, el cual no está claramente definido por el momento.

En el centro de las cuestiones teóricas de la investigación presento el fracaso escolar, en el capítulo 3, como problema social y pedagógico estrechamente relacionado con las desigualdades sociales, como causas y con el desempleo como efecto. Este fenómeno ha configurado una serie de programas y proyectos complementarios, los cuales intentan paliar sus consecuencias. En este sentido presento el proyecto de escuela taller como respuesta eficiente a tal situación.

Continúa la primera parte con la propuesta de la educación de adultos desde la perspectiva de la educación popular, como forma pedagógica de acción cultural idónea para construir respuestas contextualizadas y coherentes con las necesidades educativas y sociales de las personas.

La introducción de fuentes orales responde a la idea de conectar con el contexto, con el momento histórico y con el territorio, generadores de conceptos descriptores de situaciones locales significativas para la tesis. Por ello, he considerado relevante presentar algunos conceptos de educadores² andaluces, junto con los conceptos de autores reconocidos mundialmente. Por lo cual, las fuentes orales forman parte del marco teórico de la investigación.

La educación popular se presenta como una propuesta didáctica integradora, basada en la concienciación de las personas que participan en el proceso de formación para el empleo, no solamente del alumnado sino también de sus formadores/as. He intentado dejarlo reflejado en el último punto, realizando una introducción a su concepción, su historia y sus fundamentos, señalando, además, algunas experiencias prácticas.

Concluye esta parte con un acercamiento a la pedagogía crítica, que ubica la acción transformadora en la educación, y en sus protagonistas, como sujetos transformadores (docentes y discentes).

Quisiera puntualizar una cuestión que me parece interesante y me ha facilitado la elaboración del trabajo, y es el conocimiento previo sobre la gran cantidad de materiales bibliográficos manejado durante estos nueve años de experiencia laboral-profesional en la escuela taller del parque Miraflores. La experiencia profesional me ha permitido contar con una cantidad considerable de información sobre el tema, e incluso la mayor parte de los procesos descritos han sido vividos en primera persona, como parte implicada.

Este bagaje teórico-práctico anterior me ha facilitado, en muchos momentos, la elección bibliográfica. Por ello, la redacción de la teoría se mezcla con la experiencia educativa vivida, impregnando la teoría, y quedando plasmada en la redacción completa del trabajo.

Además de facilitarme la elaboración del trabajo he podido percatarme del aislamiento padecido por los/as educadores/as referente a la producción bibliográfica novedosa sobre educación. He descubierto muchos materiales los cuales me hubieran sido muy útiles en el desarrollo de estos últimos proyectos de escuelas taller en el parque Miraflores. Entre ellos los materiales sobre experiencia y alteridad en educación, o las nuevas aportaciones sobre el aprendizaje experiencial, o los nuevos movimientos de pedagogía crítica y educación popular.

Comencemos entonces por las cuestiones normativas, circunstancias políticas y necesidades educativas y sociales, las cuales provocan y permiten el desarrollo del proyecto educativo presentado, para pasar a describir un proceso dinámico de creación colectiva de un modelo educativo propio, centrado en las personas, y no en el mercado laboral.

² Educadores, alfabetizadores y diseñadores del Programa de educación de adultos de Andalucía, premiado por la UNESCO en 1983.

Capítulo 1

POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO EN ANDALUCÍA

1.- CONCEPCIÓN E INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

Las Políticas Activas de Empleo en el estado español se configuran como el marco general para el desarrollo de las medidas de Formación Profesional Ocupacional, entre ellas el Programa “Escuelas Taller, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Empleo”.

A modo de introducción histórica y siguiendo a Martínez (2008), se puede afirmar que las Políticas Activa de Empleo comienzan a aparecer en Europa a mediados del siglo XX, en una situación general de los mercados de trabajo muy diferente a la actual, y por supuesto muy distinto al contexto español y más distinto aún al contexto andaluz de esa época³.

Con las Políticas Activas de Empleo (PAEs) se quería conseguir poner en marcha unas medidas que pudieran ayudar a la población desempleada a mejorar su cualificación y así a aumentar sus oportunidades de insertarse en el mercado de trabajo, o promocionarse en sus propios empleos.

Estas políticas son formuladas y propuestas por primera vez en Suecia, partiendo de una situación de pleno empleo⁴, y con la idea de mejorar la cualificación de las personas en tránsito entre el empleo y el desempleo. Ese contexto se ha definido como de paro ficcional. Como señala Martínez:

Con ellas se perseguía la puesta en marcha de unas medidas, que asociadas a una política macroeconómica de inspiración básicamente keynesiana, pudieran ayudar a la población parada a mejorar sus cualificaciones y sus oportunidades de insertarse en el mercado de trabajo. (Martínez, 2008: p.104).

Siguiendo el artículo de Martínez López, al tratar el origen histórico de estas políticas, señala a los economistas suecos Rehn y Meidner como pioneros en formular la idea y sentar sus bases, allá por 1948.

Hay cierto acuerdo en ubicar el nacimiento de estas propuestas de políticas activas en Suecia, propugnadas por un grupo de economistas y sindicalistas convencidos de que el gobierno tenía que hacer más esfuerzos para llegar a una situación de pleno empleo y consolidarla de forma estable.

Pero estas políticas activas se han ido transformando en su fundamentación ideológica originaria, a lo largo de las décadas de los ochenta y de los noventa, principalmente influenciadas

3 Podemos acercarnos a la realidad andaluza de mediados del siglo pasado, donde el paro, el hambre, la pobreza, el analfabetismo, el miedo, son característica de la gran mayoría de la población.

4 Situación a la cual nunca se ha llegado en Andalucía, e incluso se ha dejado de poner en los programas electorales de los partidos políticos por considerarse demostrado que se trata de un objetivo inalcanzable en un sistema de producción capitalista.

por las políticas sociales del *workfare* estadounidense, y por el cambio de paradigma sobre el empleo. En consecuencia, se abandona la propuesta de una sociedad de pleno empleo al comprobarse que el desempleo es y será un problema estructural de las sociedades capitalistas.

Actualmente no se trata del mismo tipo de medidas que se defendían en sus inicios. Hoy en día no se habla de solidaridad salarial y la filosofía con la que se implantan las PAEs, está ligada al concepto de flexibilidad en los mercados laborales y en la necesidad de reducción de costes sociales y laborales, para aumentar la competitividad de las empresas.

Los programas de *Workfare* de política de empleo comienzan a implementarse en los años 70 en los EEUU, caracterizados como un tipo de medidas dirigidas, principalmente, a aquellas personas y colectivos con riesgos de exclusión social. Cuentan, siempre, con una contrapartida a la percepción de algún tipo de subvención económica, que se concreta en la realización de un trabajo impuesto por las autoridades del programa.

En cualquier caso, el debate, tanto en ámbitos económicos como sociológicos, en torno a cómo han de plantearse las políticas sociales en el paso del fordismo al postfordismo, giró en los EEUU en el sentido del conocido binomio del Welfare al Workfare. Y para sus defensores el Workfare se convierte en un modelo estructural de políticas sociales y de empleo postfordistas. El debate implica una crítica y revisión a los modelos de bienestar basados en el Keynesianismo, a su ineficiencia, a su centralismo, y los conocidos argumentos de que continuar en la línea de favorecer las transferencias económicas en el Estado del Bienestar supone una trampa de la pobreza (Poor Trap), de la que habría que huir a través de una política activa de empleo. (Martínez, 2008: p. 108).

Es en un principio el concepto sueco de PAE el que impregna la construcción de Europa. Sin embargo, en el Consejo de la OCDE de 1964, el enfoque sueco de PAE comienza a cambiar influido por las políticas del *Workfare* de los EEUU.

Se produce un giro del sentido original de las PAs, hacia la acentuación del concepto de recursos humanos proveniente del ideario del Workfare, y muy bien difundido por Becker (1994). De esta forma las PAs, se separaban, progresivamente, de las circunstancias socioeconómicas e históricas en que nacieron: pierden la estrecha relación que guardaban con la política macroeconómica (de tipo Keynesiano), y en lo sucesivo se asociarán de manera sistemática a un programa de cambio económico y social cuyos principales nodos de preocupación son: fomentar la flexibilidad del mercado de trabajo (reducir costos laborales y sociales), facilitar la competitividad en un contexto globalizado, reducir la excesiva protección del desempleo y del empleo, que es culpada de las tasas de paro, etc. (Martínez, 2008: p. 108).

En definitiva, los programas de políticas de empleo de la OCDE debían permitir en base a su diseño, la cobertura de tres áreas: el mejoramiento de la oferta de empleo, la flexibilidad de los mercados laborales y sus ajustes estructurales.

De hecho, en la Cumbre de Essen de 1994, la Comisión Europea usó el concepto de políticas activas, para promover este tipo de medidas, centradas en el concepto de empleabilidad⁵ y la mejora de los recursos humanos como solución europea al desempleo.

5 Potencialidad de una persona para conseguir y mantener un empleo.

Una definición de PAEs bastante concreta es la presenta por Antoni Aluja, citado también en Martínez:

Hacen referencia a los esfuerzos por conseguir el ajuste simultáneo entre oferta y demanda de trabajo a través de una mejor información y unas oficinas de empleo eficaces. En esta definición tendrá cabida el análisis de los servicios de empleo como eje de la política activa. Estos constituyen a su vez el elemento central de la coordinación y la aplicación de las distintas medidas activas. (Martínez, 2008: p. 106).

En el año 2003 la Ley de Empleo 56/2003, redefine las políticas activas de empleo como:

el conjunto de acciones y medidas de orientación, empleo y formación dirigidas a mejorar las posibilidades de acceso al empleo por cuenta ajena o propia, de las personas desempleadas, al mantenimiento del empleo y a la promoción profesional de las personas ocupadas y al fomento del espíritu empresarial y de la economía social. (Isomer, 2011: p. 2).

Sin embargo se entiende más fácilmente el concepto cuando lo comparamos con el de las políticas pasivas de empleo. La agrupación CIN-CEET realiza un estudio sobre las políticas activas de empleo en Andalucía (2004-2005), diferenciándolas de la siguiente forma:

Las políticas activas de empleo hacen referencia a la intervención directa de los gobiernos en el mercado de trabajo para prevenir o aliviar el desempleo y para mejorar el funcionamiento del mercado de trabajo en términos generales. Consisten en medidas de inserción, formación y políticas de promoción de la creación de empleo. Estas políticas inciden sobre la oferta y la demanda de trabajo, aumentando la empleabilidad y fomentando la creación de nuevos empleos.

A su vez, las políticas pasivas están centradas en torno al mantenimiento de un cierto nivel de ingresos para los parados. En claro contraste con las políticas activas, no afectan a las características de los individuos (oferta de trabajo) ni a la demanda de trabajo, únicamente a la renta del individuo receptor (a través del sistema de prestación por desempleo y mediante políticas fiscales pasivas). (CIN-CEET, 2005: p. 15).

Los rasgos diferenciadores de las políticas activas y pasivas de empleo se centran en el colectivo al cual van dirigidas y en los objetivos perseguidos. De esta forma:

Las políticas activas promueven la inserción laboral y el mantenimiento del empleo, mientras que las políticas pasivas se limitan a proporcionar y asegurar una parte de la renta de las personas desempleadas⁶, rentas retenidas durante el periodo anterior de actividad (cotización por desempleo).

El colectivo sobre el que actúan es otro rasgo diferenciador. Las políticas pasivas, por su propia definición, tienen como destinatarios finales a un colectivo concreto de la población: las personas desempleadas. A su vez, las políticas activas están dirigidas, al menos potencialmente, a las personas inactivas laboralmente, con el fin de convertirlas en población activa

6 Para una reflexión y debate radical sobre este tema debemos plantearnos la necesidad de subsistencia de las personas, la concepción sobre el “empleo” y las diferencias con respecto al concepto de “trabajo” o de “actividad”, la importancia que tiene la vocación en nuestro desarrollo profesional y vital y la valoración del empleo como una actividad social y ecológicamente útil (sostenible).

y elevar la tasa de actividad, a las personas desempleadas, para lograr la inserción y a la población ocupada con miras a garantizar el mantenimiento del empleo.

En definitiva la estrategia que utiliza actualmente estas medidas:

Consiste en intervenir sobre el juego de la oferta-demanda del mercado de trabajo, incidiendo sobre el mejoramiento de la oferta, a través del concepto que no se menciona expresamente, pero que resulta nuclear, de la mejora de la empleabilidad individual. (Martínez & Delgado, 2011: p. 3).

Pasamos por tanto a considerar a la persona responsable de su situación de empleo o desempleo, liberando al estado de la obligación de cuidar un derecho básico y universal que responde a una necesidad primordial de subsistencia de la población, para convertirlo en responsabilidad individual, con todo lo que ello conlleva.

A continuación presento una clasificación de las acciones realizadas a través de las políticas activas de empleo, diferenciándolas en función de su línea de actuación:

1. Intermediación. Comprende la actuación de las entidades intermediadoras para facilitar la interacción entre oferentes y demandantes de empleo, así como las acciones generales de orientación realizadas por las entidades intermediadoras u otras. Las principales actuaciones sobre los oferentes de empleo son las de orientación, formación, información y seguimiento. Sobre la oferta se incide facilitando los procesos de búsqueda de personal con las características adecuadas.

Podemos nombrar el servicio público de orientación laboral que financia la Consejería de Empleo, a través de entidades locales, denominado y conocido como “Programa Orienta”. Un programa, actualmente, con un futuro algo incierto.

También han ido surgiendo a gran velocidad las Empresas de Trabajo Temporal, entidades privadas que cobran altos precios por la gestión del empleo, pero que para muchas personas se ha convertido en la única forma de acceso al empleo, eso sí, al empleo precario. Con esta apertura a las entidades intermediarias el estado transfiere su responsabilidad al mercado laboral generado alrededor de estas entidades intermediarias. De esta forma, se ha convertido el derecho al trabajo (art. 35 de la constitución española) en una mercancía, y la persona en única responsable de su inserción laboral.

2. Formación para el empleo. Comprende las medidas destinadas a facilitar que la capacitación de una persona sea adecuada para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo a lo largo de la vida. Es clave para aumentar la empleabilidad.

La escuela taller “Parque Cultural Miraflores” se enmarca concretamente en estas acciones de formación para el empleo.

3. Fomento del empleo. En esta línea de actuación se integran diferentes medidas que tienen como objetivo la creación de nuevos empleos, por cuenta propia o por cuenta ajena.

Se enmarcaran en estas medidas las relativas a subvenciones o exenciones de impuestos a empresas contratantes, y al fomento de lo que se viene denominando emprendimiento, nuevas ideas empresariales, más sociales, más éticas.

Antes de realizar valoraciones vamos a conocer qué dicen los/as expertos/as sobre las PAEs. Martínez y Delgado (2011) realizan una interesante investigación basada metodológicamente en entrevistas a expertos, en Granada. En este estudio se entrevista a diferentes expertos/as locales del Servicio Andaluz de Empleo (SAE), del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y de los sindicatos mayoritarios, llegando a la siguiente conclusión, acerca de las PAEs:

Todos los relatos de expertos consultados pueden acogerse bajo la rúbrica de defensores de la utilidad y del sentido de las políticas activas de empleo; todos ellos aparecen imbuidos de una creencia en la importancia de las mencionadas políticas, pero al mismo tiempo críticos, en diverso grado, con la realidad con que se desarrollan las medidas concretas y con los resultados precisos en materia de eficacia y eficiencia que obtienen. (Martínez & Delgado, 2011: p. 4).

En consecuencia a lo anterior existe un consenso claro respecto a la necesidad de apoyo económico y social, sin embargo no se conoce otra fórmula de actuación, y si se conoce no se propone. La solución parece girar únicamente alrededor de la mejora de la calidad de estas acciones que vienen desarrollándose desde hace tres décadas.

Posteriormente a la clarificación de los conceptos manejados desde la economía política y la sociología, surgen reflexiones, dudas y críticas a esta idea de las PAEs, en la línea de los grandes debates de estas últimas décadas:

La primera crítica es referente a la cuestión de la deshumanización del empleo. El mercado laboral no cubre las necesidades de las personas, son las personas quienes deben responder a las demandas y a las necesidades del mercado laboral. Demostrado por un cambio profundo de las PAE, desde la solidaridad a la empleabilidad, como concepto que responsabiliza directamente al individuo de su situación de desempleo.

Con una segunda crítica, quisiera comentar, que aunque la idea de PAEs parezca en si misma generosa no debemos dejar de plantear que la exigencia de la formación como contraprestación acaba con la idea pedagógica de la voluntariedad de las personas jóvenes y adultas para participar en los procesos educativos.

Una tercera crítica hace referencia a la centralidad del empleo, del mercado laboral, que se convierte en principal regulador de la vida del ser humano como ciudadano, puesto que las PAEs se están convirtiendo en la fórmula en que las sociedades europeas se enfrentan a los problemas de exclusión social. Pero la exclusión estructural que se mantiene en todas las sociedades demuestra que el empleo no puede ser el medio de subsistencia para ciertas personas que siempre van a estar excluidas. ¿Cómo se resuelven entonces los problemas de exclusión de estas personas? Existen algunas respuestas interesantes fundamentadas en el reparto de las riquezas y no solamente en el reparto del empleo.

La última crítica para la reflexión y el debate es la confusa relación existente entre la formación profesional ocupacional y la inserción laboral, y con su máxima, afirma que la for-

mación puede resolver los problemas del mercado laboral y el desempleo. En la actualidad la idea de que a mayor formación mayores posibilidades de empleo no es fácil de demostrar, ni de mantener, existiendo otros factores influyentes de gran peso.

Alujas y Tamayo (2006) realizan un estudio empírico sobre la eficacia real de las PAEs en el mercado de trabajo, reflejado en el proceso de emparejamiento⁷. En este estudio concluyen que:

Respecto al objetivo del presente trabajo, la formación presenta un efecto positivo pero no significativo, no teniendo incidencia alguna sobre el proceso de emparejamientos. Este resultado se encuentra en la línea de los obtenidos por Puhani (2003) para Polonia y Hujer y Zeiss (2003) para Alemania, autores que encuentran que la formación no influye en la tasa de salida del desempleo y no interviene en el proceso de emparejamientos. No obstante, García-Serrano et al. (2001) obtienen que la formación de desempleados incide positivamente en el flujo de salida del desempleo. (Alujas & Tamayo, 2006: p. 89).

Estos estudios a los que me he ido acercando, certifican la idea de que si la formación para el empleo no está solucionando el problema del desempleo, para lo que fueron creadas como respuestas, cuáles son entonces sus efectos reales.

Queda demostrado, en la línea de Alujas y Tamayo (2006), que la provisión de cursos para desempleados/as desde las PAEs necesita una profunda revisión:

En consecuencia, parece lógico que existan dudas acerca de la utilidad de los programas de formación a la hora de mejorar la intensidad de búsqueda de los individuos, o si se prefiere, mejorar su elegibilidad por parte de los empleadores. En cualquier caso dichos resultados reflejarían, dado su nulo efecto, el pobre diseño y orientación de los programas. Por tanto, es posible que la formación mejore las oportunidades de los participantes a nivel microeconómico a expensas de los no participantes, reflejando la existencia de un efecto sustitución. No obstante, la descoordinación entre los subsistemas de formación y la insuficiente conexión de los mismos con el sistema productivo podrían explicar el nulo efecto de la formación ocupacional sobre la intensidad de búsqueda, o elegibilidad de los desempleados. (Alujas & Tamayo, 2006: p. 92).

En este estado de cosas urge proponerse nuevos horizontes para los proyectos formativos que ponemos en marcha educadores/as, con grupos ilusionados que ven reflejados sus objetivos personales en los procesos educativos que protagonizan. El enfoque del aprendizaje de la ciudadanía activa, descentralizando el empleo y la inserción laboral como meta única, debe tomarse en cuenta como alternativa sociopedagógica.

Dentro de las medidas propuestas por las PAEs las que más nos interesan son las referidas a la formación para el empleo, segunda línea de actuación. Del conjunto de estas medidas de formación me centraré en la formación profesional ocupacional, presentando el amplio marco de formación para el empleo en el que se fragua la idea del Programa “Escuelas Taller y Talleres de Empleo”.

7 Emparejamiento como número de colocaciones totales.

2.- LA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

La Formación Profesional es el concepto amplio y general que engloba la modalidad concreta de la Formación Profesional Ocupacional (FPO), como una de las principales medidas de las políticas activas de empleo en el estado español.

Considero que la Formación Profesional (FP), en general, son todos aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a la inserción, reinserción y reciclaje laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar las competencias profesionales de los/as actuales y futuros trabajadores/as a lo largo de toda la vida.

Para las Ciencias de la Educación los procesos de formación pueden ocurrir en diferentes contextos: Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal.

La tripartición del universo educativo supone una respuesta conceptual y de acotación sobre los procesos educativos acaecidos fuera y dentro de la escuela.

Esta distinción, ya clásica en campo de la pedagogía, tiene su origen, como es habitual, con la aparición primero del fenómeno y posteriormente del concepto, de educación no formal. La definición de Coombs, Prosser y Ahmed (1973) continúa siendo la más ampliamente aceptada.

Estos autores justifican la conveniencia de crear una nueva terminología educativa que permita la discusión acerca de las diversas formas no convencionales de educación, proponiendo las siguientes definiciones:

Al hablar de educación *informal* nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación.

La educación *formal* significa, desde luego, el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo.

(...) definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables. (Cursiva en el texto original), (citadas por Pastor, 2001: p. 527)⁸.

Esta distinción ha sido muy discutida a lo largo de las últimas décadas, sin embargo cuenta con aceptación internacional y está legitimada por instituciones relevantes en el ámbito educativo, entre ellas la UNESCO, la Comisión Europea o el CEDEFOP, como señala Reggio (2010: p. 59). Por lo cual supone la adopción de un lenguaje educativo común a nivel in-

⁸ Esta cita está copiada literalmente. El texto original usa la cursiva de forma alterna, así que he preferido reproducirlo tal cual.

ternacional. Este lenguaje educativo se ha ido estructurando en el discurso y en el marco de “*Lifelong Learning*”.

Además, insiste Reggio en señalar que los tres ámbitos educativos se refieren a los contextos y no a los tipos de aprendizajes, a los cuales otorga un mismo valor, independientemente del contexto en el que hayan sido adquiridos.

En este sentido considero conveniente la utilización de esta clasificación para entender este trabajo de investigación, desarrollado en el contexto de la educación no formal. Introduzco en primer lugar la descripción de los subsistemas de FP, para clasificarlos posteriormente según el contexto donde acaecen.

Generalmente, dentro de la FP y dependiendo de la especificidad de cada país, nos encontramos con tres subsistemas (Aznar, 2003; Morales, 2006):

- **Formación Profesional Específica o Inicial:** destinada, en principio, al colectivo de alumnos/as del sistema educativo que decide encaminar sus pasos hacia el mundo laboral, cuyo objetivo es la formación en una profesión determinada y la inserción laboral.

Esta primera acepción se relaciona directamente con la vocación y el derecho a elegir libremente la profesión que cada persona quiere y necesita para su desarrollo personal y social. Se produce en un contexto muy formalizado y escolar, con el cumplimiento normativo del desarrollo de un curriculum educativo.

Sin embargo presenta muchos problemas en su ejecución en el estado español y concretamente en Andalucía. Existen números clausus en las especialidades más demandadas, lo cual provoca unas largas listas de espera demostrando la imposibilidad de asegurar la cuestión vocacional. Es una formación especializada y “zonificada” provocando que el alumnado estudie las especialidades que se ofertan en los institutos de sus pueblos y/o barrios, preponderando el criterio de la cercanía frente a la vocación. Además, está considerada como demasiado teórica y por tanto muy alejada del sistema productivo y del mercado laboral, y también produce fracaso escolar.

Estas cuestiones están ligadas a la consideración de la Formación Profesional como la “hermana pobre” del sistema educativo, que intenta dar respuesta a los “fracasos” de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o del Bachillerato. Tradicionalmente ha sido la única alternativa para los/as jóvenes que, supuestamente, no podrían llegar a la universidad.

- **Formación Profesional Ocupacional (FPO):** destinada al colectivo de desempleados, su objetivo central es la reinserción laboral de la persona, a menudo por medio de la recualificación, lo cual supone un cambio en cuanto a la libre elección de la profesión.

En la FPO, la vocación de los/as participantes no es considerada como criterio de selección. Es una cuestión más relacionada con la necesidad de subsistencia de las personas a través del empleo. Lo que supone que los/as jóvenes, o quienes se presentan a una acción educativa de FPO eligen entre la oferta existente, teniendo en cuenta, principalmente, el lugar de impartición y las posibilidades de inserción ofrecidas. La FPO es considerada como una segunda

oportunidad, y la motivación para la formación, aunque cuenta con la voluntariedad, se hace extrínseca y se enfoca a la consecución de un empleo.

- **Formación Profesional Continua:** destinada al colectivo de trabajadores/as en activo, cuyo objetivo es la adquisición de nuevas y más complejas competencias que permita una actualización permanente del trabajador/a al puesto de trabajo que desempeña u optar a otro más cualificado, como mejora de sus competencias profesionales y su empleabilidad, y de su calidad de vida, atendiendo al derecho de promoción en la empresa. Depende exclusivamente de las necesidades e intereses formativos de la empresa y del mercado laboral.

Los tres subsistemas de FP se pueden, a su vez, clasificar atendiendo al contexto educativo en el cual se desarrollan, de la siguiente forma:

ACCIONES EDUCATIVAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL		
Contexto Formal	Contexto No Formal	Contexto Informal
Formación Profesional Específica o Inicial, dentro del Sistema Educativo	Formación Profesional Ocupacional y acciones de Formación Profesional Continua	Aprendizajes en el desarrollo del puesto de trabajo
Existe un Curriculum educativo	Los programas se elaboran en función de las necesidades del mercado laboral	No existen programas

Tabla nº 1. *Clasificación de la FP según el contexto educativo.*
Elaboración propia.

En estas dos últimas décadas, desde primeros de los 90's, la FPO se ha encontrado en continua fluctuación, con dificultades para estabilizarse. Tanto a nivel legislativo, como en relación al establecimiento de los espacios para su impartición, la diversidad de familias profesionales y el proceso de organización de las certificaciones. Por un lado denota que la FPO es dinámica y cambiante en función de las demandas del mercado laboral, por otro lado demuestra la dificultad de enmarcar la FPO en el ámbito de las políticas de empleo y/o en el de las políticas educativas.

Esto la ha llevado a su desaparición, siendo denominada desde el año 2009 como FPE (Formación Profesional para el Empleo) concepto poco extendido y bastante desconocido, sobre todo entre los/as participantes en estas acciones. Años después, la denominación de FPO se sigue utilizando y el término de FPE hay que comenzar explicándolo.

Desde el año 1985, en el ámbito de la FPO se han generado una gran cantidad de empleos, directos e indirectos, caracterizados por su precariedad (temporalidad, salarios bajos dependientes de la entidad contratante, jornadas extenuantes, espacios de trabajo poco condicionados, con escasez de materiales y servicios...).

Los/as profesionales de la antigua y extingida FPO tienen que actualizarse continuamente con respecto a tantos cambios consecutivos.

Introducida la idea de Formación Profesional en general y en los contextos donde se desarrolla, determinantes del tipo de FP, centrémonos en uno de los conceptos objeto de este estudio: la Formación Profesional Ocupacional.

2.1.- APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA FPO

En sus inicios, las enseñanzas profesionales se encontraban ligadas a los gremios, que se encargaban de tener sus propios aprendices para el mantenimiento de su producción artesanal. En estos gremios la formación se basaba en la transmisión, oral y por observación, de los conocimientos, habilidades y destrezas del oficio. El maestro transmitía su experiencia acumulada en un contexto informal, en el propio puesto de trabajo y el aprendiz participaba en el proceso productivo desde el primer momento⁹.

Es en el siglo XX podemos encontrar el origen de la Formación Profesional en España que, según Lama (1997) aparece en 1928, durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Posteriormente, en 1955 se pone en marcha la Formación Profesional Industrial¹⁰, considerada como antecedente de la incorporación de la FP al sistema educativo español con la Ley General de Educación de 1970¹¹.

A principios de los años 60's y con la mecanización de los campos andaluces, los trabajadores/as del sector primario se ven obligados a buscar empleo en el sector secundario y terciario. Comienza entonces la emigración masiva, el éxodo rural y la búsqueda de oportunidades laborales en los territorios más industrializados¹².

En 1964, en el marco de los planes de desarrollo, se crea el Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO), con el objetivo de formar a los trabajadores que como excedente de mano de obra de la agricultura, tenían que reconvertirse en trabajadores de los sectores industriales y de servicio. Lama describe el PPO de la siguiente forma:

El PPO impartía una formación acelerada, basándose en cursos móviles que se desplazaban a los diferentes lugares, con el objetivo de capacitar a los trabajadores para el desempeño de un puesto de trabajo específico. Se organizaban acciones formativas dirigidas a los tres sectores económicos. (Lama, 1997: p. 16).

En 1973 se crea el Servicio de Acción Formativa, y tras varias reformas administrativas se convierte en el Servicio de Empleo y Acción Formativa. Este nuevo servicio asume las funciones de las oficinas de colocación de la Organización Sindical de la dictadura franquista.

9 Desde una perspectiva de género es importante tener en cuenta la diferencia entre el concepto de empleo y trabajo. En esta época gremial la mujer que trabajaba en la casa o en el campo, tenía bajo su responsabilidad la formación de sus hijas con la intención del mantenimiento de la ocupación de ama de casa, madre y trabajadora ocasional, o como servidumbre, empleo tradicionalmente ocupado por las mujeres. Hasta en nuestros días la mujer sigue manteniendo su trabajo y su empleo, y aunque ha habido profundos cambios visibles y positivos en cuestiones como el reparto del trabajo doméstico y la función de la mujer en el hogar, todavía queda mucho por hacer.

10 La Universidad Laboral de Sevilla, actual sede de la Universidad Pablo de Olavide, sería un vestigio arquitectónico de esa época, muy interesante de visitar.

11 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

12 Alrededor de un millón de andaluces y andaluzas se fueron a Cataluña.

Recién estrenada la democracia, en 1978, y tras los Pactos de la Moncloa se crea el Instituto Nacional de Empleo (INEM), mediante el Real Decreto Ley 36/1978, de 16 de noviembre. El INEM asume la función de fomentar la formación del colectivo de trabajadores en estrecha vinculación con la política de empleo.

El INEM tendrá la misión de unificar la gestión del empleo y la formación ocupacional, y se constituirá adscrito al Ministerio de Trabajo. Su ámbito de actuación será estatal y contará con Direcciones Provinciales, Red de Oficinas de Empleo y Centros de Formación Profesional Ocupacional nacionales y provinciales.

En la Ley 51/1980 Básica de Empleo se declara al INEM como organismo gestor de la política de empleo. En el artículo 43 de la citada Ley podemos encontrar las funciones del Instituto. Entre ellas destaco la siguiente referida a la formación: “Fomentar la formación del trabajador en estrecha vinculación con la política de empleo a través de las oportunas acciones de actualización, perfeccionamiento y, en su caso, reconversión profesional.”

En 1985 España entra en la Comunidad Europea, y con la firma del Acuerdo Económico y Social, la FPO toma un gran impulso, llegando a ser uno de los tres Sistemas de Formación Profesional en nuestro país.

Evidentemente, profundizamos sobre un tipo de formación profesional relativamente nueva, con escasos 30 años desde su implantación.

Tras esta breve introducción histórica presento a continuación diferentes definiciones de la FPO, para llegar a una propia y concluyente, ofrecida de referente en esta investigación.

2.2.- CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA FPO

Para la definición de FPO me remito a la tesis doctoral de Aznar (2003), en la que presenta algunas definiciones de FPO, realizando una diferenciación entre las que enfatizan los procesos formativos y las que enfatizan los procesos laborales. A continuación presento dos de ellas, representativas de una tipología de la clasificación de Aznar. Además se observa una evolución en cuanto a la amplitud del concepto:

Jiménez (1996) define la FPO como un tipo de formación profesional para promocionar el empleo, facilitándolo; está orientada no hacia una profesionalización, entendida en términos formales, sino para desarrollar las tareas de un puesto de trabajo o de una ocupación. (Aznar, 2003: p. 183).

Según Ferrández (1997), la FPO es “una acción educativa de carácter técnico-profesional que adecua la competencia profesional a las necesidades cambiantes del mundo laboral”. (Aznar, 2003: p. 186).

Estas dos definiciones primeras están enfocadas al mercado y la formación técnica. A continuación, las definiciones de Alujas y Aznar estarán enfocadas a los procesos formativos y a los colectivos con mayores dificultades.

Para Alujas:

La Formación Profesional Ocupacional es la destinada a potenciar la inserción y reinserción profesional de los desempleados que tienen dificultades para encontrar un puesto de trabajo que responda a sus aptitudes, mediante la cualificación, recualificación o actualización de sus competencias profesionales. (Alujas, 2004: p. 15)

Y concluye Aznar su tesis con un concepto amplio e integrador:

Por tanto, la Formación Ocupacional está concebida para facilitar la inserción y la reinserción profesional de desempleados, permite adquirir una serie de habilidades y conocimientos propios de un puesto de trabajo concreto y conduce a la obtención de una certificación profesional. (Aznar, 2003: p. 186).

La definición de Aznar contempla tres puntos destacables:

1. El colectivo al que va dirigido es el colectivo de desempleados.
2. El objetivo intermedio que se propone es la adquisición de habilidades y conocimientos de una profesión concreta (formación, aprendizaje), para conseguir el objetivo final de inserción o reinserción laboral.
3. Conducente a una certificación. Una formación demostrable.

La FPO se ha constituido como un ámbito de educación con unas características y una legislación específicas, ocupando un lugar preferente en el marco de las políticas activas de empleo. Acerquémonos a sus características más relevantes:

- La Formación Profesional Ocupacional está fuera del sistema educativo, por eso se produce en contextos de Educación No Formal, y vinculada al sistema laboral y a sus instituciones: Ministerio de Trabajo, INEM, Consejerías de Empleo de las Comunidades Autónomas, así como a sindicatos, asociaciones no lucrativas y empresas.
- Su principal característica es la orientación a la adquisición de cualificaciones vinculadas a ocupaciones concretas, intentando adecuar la cualificación profesional de las personas que pretenden incorporarse al mundo del empleo o mantenerse en él, a las demandas del mercado laboral.
- Otra de sus características definitorias es que va dirigida a las personas jóvenes y adultas, por lo que estamos tratando de una formación en la cual se unifica teoría y práctica y debe utilizar metodologías no escolares, globalizadoras e inductivas. Son consideradas por tanto procesos de educación de adultos, más o menos libremente escogidos, consecuentemente se deben tener en cuenta las teorías de la educación de adultos en su implementación. Este planteamiento no es eludido por las administraciones públicas competentes, sino que lo proponen en diversos materiales didácticos elaborados para estas acciones formativas, como “Libra” y “Orienta”, por ejemplo, materiales publicados por la Junta de Andalucía.

- La duración de las acciones formativas es enormemente variada, y se regula en función de los actuales certificados de profesionalidad, de los que trataremos brevemente a continuación.
- Los lugares o establecimientos donde se imparten estas acciones también son muy variados, desde centros especializados a empresas, desarrollando las acciones en el propio puesto de trabajo, entre otros.
- La variabilidad de sus contenidos es otra característica de las acciones de FPO, consecuencia de las fluctuaciones del mercado laboral y de las políticas de empleo. Las profesiones ofertadas, en acciones formativas, dependerán de los diagnósticos realizados sobre las demandas del mercado laboral.
- El personal docente realiza esta función, a menudo, de forma esporádica y es seleccionado en base a su experiencia laboral y no por su titulación académica.
- Por lo que se refiere a la evaluación es importante valorar la incidencia en la experiencia laboral posterior del alumnado, además de la evaluación del proceso formativo completo. Existen instrumentos de evaluación utilizados por el SAE, y las entidades promotoras cuentan con herramientas elaboradas en los propios proyectos. Cada centro y cada monitor construye sus instrumentos de seguimiento y evaluación, a su medida.

El amplio conjunto de instituciones con competencias en FPO se coordina a través del Plan de Formación e Inserción Profesional.

El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan F.I.P.) se creó por Orden Ministerial en 1985 y se ha ido modificando anualmente por sucesivas órdenes hasta 1990. El Plan F.I.P. ha sido considerado como el instrumento básico de la política de Formación Profesional Ocupacional de nuestro país. Su última modificación se realizó a través del Real Decreto 631/93 con una validez de tres años. En este caso se adapta el Plan F.I.P. al Programa Nacional de Formación, especialmente en cuanto a colectivos y traspaso de la gestión a las Comunidades Autónomas, y al Acuerdo Tripartito de Formación Continua.

Según se dispone en el artículo 1º de este último Decreto:

El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional comprende el conjunto de acciones de formación profesional ocupacional dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada. (Real Decreto 631/1993).

El Plan FIP desemboca en el año 1993 en el Programa para la integración de los diferentes subsistemas de FP. El Programa Nacional de Formación Profesional para el periodo de 1993-1996, elaborado por el Consejo General de la Formación Profesional, y aprobado por el Consejo de Ministros en marzo de 1993, supuso el plan estratégico para el desarrollo de la Formación Profesional en España (Morales Lozano, 2006). A partir de este momento, los esfuerzos políticos tenderán a la integración de los tres subsistemas de FP.

Los objetivos del Programa Nacional de FP quedan recogidos en el siguiente cuadro, haciendo referencia a la oferta, a los/as demandantes y a la calidad del propio sistema. La gestión de la oferta formativa se distribuía entre las administraciones educativas (central y autónomas), laborales (central, autónomas e INEM) y los agentes sociales (sindicatos, asociaciones empresariales...). De forma integrada, aparecen a continuación los tres subsistemas de la FP, propuesta del nuevo Plan Nacional de FP:

Oferta	Demandantes	Calidad
<p>Creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, a partir de los estudios sectoriales de cada sector productivo (1994).</p> <p>Elaboración y aprobación de un Catálogo de Títulos profesionales y de un Repertorio de Certificaciones Profesionales (1994).</p> <p>Establecimiento de un sistema de correspondencias entre la FP reglada y la FPO y la experiencia laboral (1995).</p> <p>Realización de programas de FP a distancia.</p>	<p>FP reglada para la población en edad escolar.</p> <p>Programas de Garantía Social para la población en edad escolar sin titulación académica y/o profesional.</p> <p>Programas de FPO para desempleados que cobran prestaciones por desempleo; para jóvenes que hayan tenido empleo anterior o parados de larga duración, mayores de 25 años y para otros colectivos.</p> <p>Programas de formación básica para colectivos que figuran en los apartados anteriores que la necesiten como requisito para el aprovechamiento de la FPO.</p> <p>Programas de FP reglada para la población activa que acredite titulación o formación adecuada.</p> <p>Programa de formación continua para los trabajadores ocupados, a través del Acuerdo Nacional de Formación Continua.</p>	<p>La formación del profesorado.</p> <p>La consolidación de una red estatal de Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la FP y de Centros Nacionales de FPO.</p> <p>Programa de dotación de equipamientos.</p> <p>Programa de cualificación de demandantes de empleo.</p> <p>Programa de orientación profesional para la población escolar y la población activa.</p> <p>Programa de evaluación de las enseñanzas profesionales en relación con el grado y modalidad de inserción.</p> <p>Programa de certificación de cualificaciones para la libre circulación de trabajadores.</p>

Tabla nº 2. *Objetivos del Plan Nacional de Formación Profesional.*
(Morales, 2006: p. 44).

Los objetivos tienden a la integración final de los tres subsistemas de la FP en uno solo.

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales viene elaborando un Repertorio Nacional de Certificados de profesionalidad, en coordinación con el Catálogo de Títulos Profesionales del Ministerio de Educación y Cultura, a efectos de establecer el sistema de correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas de formación profesional reglada y los aprendizajes adquiridos en la formación profesional ocupacional y en la experiencia laboral.

Para dar respuesta al objetivo de expedición de títulos o certificados de profesionalidad se crea la Comunidad virtual del Comité Técnico de Cualificaciones, en 1999.

En el caso de Andalucía, la Consejería de Trabajo e Industria¹³ es la encargada de la formación, desde que le fueron transferidas las competencias para la gestión de la Formación Profesional Ocupacional por el Real Decreto 427/1993. Posteriormente se establecerán los Programas de Formación Profesional Ocupacional desde la Junta de Andalucía, a partir del *Decreto* 204/1997, de 3 de septiembre.

Los Programas se diseñan y financian por la Consejería de Empleo, siendo las acciones formativas impartidas a través de los centros propios de formación de la Consejería, de los Consorcio de Formación y de los Centros Colaboradores, que son los responsables, además, del seguimiento de la inserción laboral del alumnado participante.

El perfil exigido para participar en las acciones será especificado en la convocatoria pública de cada curso. Esta convocatoria indicará la titulación académica requerida y/o la experiencia profesional correspondiente, ajustándose al certificado profesional de cada acción formativa.

En Andalucía se crea el Instituto Andaluz de Cualificaciones, en 2003. El Instituto tiene como misión establecer un Sistema de Cualificaciones Profesionales, que integre la Formación Profesional Reglada, Ocupacional y Continua, con criterios de calidad y compromiso de mejora constante. Plan en la línea de las directrices expuestas por Morales Lozano, en el Tabla nº 2.

Con los certificados de profesionalidad se pretende mejorar la transparencia del mercado laboral y facilitar la libre circulación de trabajadores a nivel comunitario, se establecerán los itinerarios formativos y los conocimientos mínimos en cada especialidad que conduzcan al Certificado de Profesionalidad que, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, será expedido por las administraciones competentes, laborales o educativas, al alumnado que supere las evaluaciones correspondientes al nivel profesional.

La Consejería de Empleo, en el caso andaluz, era la encargada y tenía la titularidad para la expedición de los certificados de participación a las personas que realizaran el curso con evaluación positiva. En el certificado se indica el nombre de la acción formativa, el número de horas (teóricas y prácticas) y la valoración del aprovechamiento, realizada por el/la monitor/a del oficio.

Se da también el caso de que otras administraciones desarrollen programas de formación en este ámbito. Este es el ejemplo de aquellas que tienen aprobadas subvenciones de la Unión Europea en el marco de los programas comunitarios.

Por último, he de incluir y mencionar los conocidos Centros Colaboradores, que son aquellos cuya capacidad para impartir Formación Profesional Ocupacional ha sido reconocida por el INEM o por las Comunidades Autónomas con las competencias transferidas.

¹³ Los cambios en los nombres de nuestras instituciones estatales, autonómicas y locales son continuos y algunos solamente llegan a durar lo que una legislatura. Consejería de Empleo, de trabajo, de innovación.

En las comunidades autónomas sin competencias transferidas en FPO y/o materia de empleo, el INEM gestionaba a través del Plan de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) la oferta formativa. En las restantes comunidades, el INEM se limitaba a gestionar la formación en los Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional.

En Andalucía la oferta formativa del Plan de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) no estaba gestionada por el INEM sino por la Consejería de Empleo. Solía existir otra oferta paralela gestionada por la comunidad autónoma, además de la propuesta por el Plan FIP.

Alcanzado el año 2007, se lleva a cabo en España una remodelación sustancial de la Formación Profesional. Con la entrada en vigor del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo (BOE nº 87, de 11/04/2007), se produce la integración de las dos modalidades de formación profesional en el ámbito laboral que, hasta esa fecha, coexistían en nuestro país: la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua. Apareciendo así la denominada Formación Profesional para el Empleo (FPE).

El artículo realizado por Bermejo y Martínez (2010) sobre los sistemas de FP, explica como la Junta de Andalucía en el año 2009, reorganiza la Formación Profesional para el Empleo con el fin de adecuarse a este nuevo sistema más flexible, ajustando la formación a las demandas de las empresas y coordinándola con el sistema educativo.

De esta forma, se recoge en el decreto que integra la Formación Profesional Ocupacional (FPO) y Continua (FC), el objetivo de mejorar su coordinación con la Formación Profesional Inicial (FPI) o Reglada. Se produce así la integración de los tres subsistemas de FP. Vamos a detenernos en este reciente proceso de integración.

2.3.- LA INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE FP, FPO Y FC

El sistema actual de Formación Profesional del estado español está básicamente regulado por la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio). Esta ley ordena un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación. Con ella se crea el Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional, que orienta las acciones formativas en coordinación con las políticas activas de empleo.

La Ley concibe la formación desde una visión sistémica, incluyendo todos los tipos de formación profesional y regulando la integración de los distintos subsistemas de formación profesional (inicial, ocupacional y continua). Lógicamente esta Ley pretende estar estrechamente ligada al mercado laboral. A su vez, presenta la formación como un proceso de aprendizaje permanente a desarrollar durante toda la vida, en la línea de la nueva generación de programas comunitarios. Integrándose la idea de *Lifelong Learning*.

Posteriormente, se han desarrollado dos Reales Decretos a partir de esta Ley, que establecen, de hecho, dos subsistemas: uno de ellos regula la formación inicial en el marco del sistema educativo (Real Decreto 1538/2006) y depende del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, mientras que el otro, que integra la antigua formación ocupacional y la formación

continua, regula la formación para el empleo (Real Decreto 395/2007) y depende del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Esta integración de los subsistemas de FPO y FC responde, como explica Hernández en su tesis doctoral (2013: pp. 109-111), a diferentes cuestiones diseñadas desde la política europea.

El valor que a nivel de políticas europeas se le ha concedido a la educación a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*), ha ido creciendo en los últimos 30 años. Esto se concreta en un programa de trabajo denominado “Educación y Formación 2010”, que persiguió la cooperación entre los estados miembros para conseguir una serie de objetivos estratégicos:

- Desarrollo de estrategias de formación permanente.
- La reforma de la enseñanza superior.
- El desarrollo de programas de apoyo a la enseñanza escolar.
- El desarrollo de programas de apoyo a la formación profesional y a la educación de adultos.
- La promoción del multilingüismo.
- La eliminación de los obstáculos de movilidad.
- El apoyo en las TIC para la innovación y la formación permanente.

Con la idea de conseguir estos objetivos, el gobierno estatal establece el programa Nacional de Reformas de España (13 de octubre de 2005) con la intención de llegar a la convergencia de renta y empleo para el año 2010.

Así las cosas, bajo este enfoque, se asumió la creación de un único sistema de FPE que unificase los dos subsistemas anteriores (Formación Continua y Formación Ocupacional) y que garantizase el aprendizaje a lo largo de la vida de los trabajadores en general, tanto de aquellos que estaban ocupados como de aquellos que estaban desempleados. (Hernández, 2013: p. 110).

Al final parece que los tres subsistemas se han integrado en dos (FP y FPE), pero nos encaminamos hacia la integración en un solo y único sistema.

En octubre de 2008, los ministros de Educación, Trabajo e Inmigración, presentaron la “hoja de ruta” para impulsar un nuevo modelo de Formación Profesional.

Esta iniciativa persigue que España ofrezca una formación profesional de calidad, adaptada a las necesidades del mercado laboral. Además, pretende impulsar un modelo alternativo de crecimiento económico basado en el conocimiento sostenible¹⁴.

14 La Asamblea General de las Naciones Unidas designó a la UNESCO para que desempeñara el papel de organismo coordinador en la promoción del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).

Los objetivos principales de este nuevo modelo son:

1. Fomentar la excelencia de la formación y la formación permanente:

Implantación de la Red de Centros de Referencia Nacional. Estos centros estarán en las distintas Comunidades Autónomas y serán punteros cada uno en su área. De esta manera, se convertirán en motor de la innovación en la Formación Profesional y desarrollarán los programas de investigación necesarios para atender las necesidades de los sectores emergentes; programas y medidas que se extenderán a través de la Red de Centros Integrados de Formación Profesional, en los que estudian tanto la población joven, alumnado de Formación Inicial, como personas trabajadoras que reciben Formación para el Empleo, lo que permitirá a estos centros avanzar hacia la excelencia de la enseñanza y estar en permanente contacto con el mercado laboral, haciendo realidad el reto de la educación a lo largo de toda la vida.

2. Ampliación de la oferta de formación profesional de manera que responda a la realidad del mercado laboral y a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas.

Además de agilizar la elaboración de nuevos títulos de Formación Profesional, se va a poner en marcha, de acuerdo con los agentes sociales, un programa de becas que posibilite compaginar el desarrollo de un trabajo con el desarrollo de un ciclo formativo. El objetivo es atraer de nuevo al sistema educativo a las personas de entre 18 y 24 años que cuenten como máximo con el título de Secundaria Obligatoria.

También se pondrá en marcha una plataforma virtual que permita realizar a distancia los ciclos formativos, especialmente relacionados con los sectores emergentes e innovadores de la economía.

Otra de las medidas encaminadas a mejorar el conocimiento de la Formación Profesional, y por tanto el número de estudiantes que optan por estos estudios, será la creación de un sistema de información y orientación profesional a través de Internet mediante un Portal que dispondrá de las herramientas necesarias para garantizar a la población la mejor elección de sus itinerarios formativos o laborales.

3. Reconocer las experiencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

Se pretende evaluar y convalidar la experiencia laboral, por los módulos correspondientes y acceder así a un certificado de profesionalidad. A su vez, se prevé orientar a esas y esos profesionales para que, mediante la realización de los módulos restantes, puedan llegar a obtener el título de Formación Profesional.

Por otra parte, también se va a flexibilizar la oferta de Formación Profesional para el Empleo por la vía de mantener convocatorias abiertas que se adapten a las necesidades reales del mercado.

4. Preparar adecuadamente a las personas estudiantes para la sociedad de la información y del conocimiento, incentivando la movilidad internacional de estudiantes y trabajadores/as.

Se le prestará especial atención a la movilidad de las personas estudiantes, fundamental para mejorar las perspectivas laborales, y se elaborará el Marco Nacional de las Cualificaciones, en relación con el Marco Europeo, de forma que los títulos de cada estudiante español y española permitan desarrollar su profesión en cualquier país de la Unión Europea.

En esta misma línea, se impulsará la realización de las prácticas profesionales en distintos países europeos. Por ello, se incrementarán las cuantías y los tipos de becas de movilidad europea que actualmente existen para el alumnado de Formación Inicial de Grado Superior y se creará una nueva línea de ayuda para el alumnado de Formación Inicial de Grado Medio.

Como planteamiento general de intenciones está muy completo y la implementación del nuevo sistema de FP es una realidad que estamos presenciando. Por ello, vivimos estos momentos con incertidumbre, principalmente por la falta de información, pero podrían convertirse en oportunidad para proponer e incidir, de alguna forma, en su concreción, basándonos en una praxis educativa anterior que ha generado procesos educativos muy significativos.

Por un lado, la validación de aprendizajes adquiridos en contexto menos formalizados, es una consecución importante para la aceptación generalizada de la formación en cualquiera de sus contextos.

Por otro lado, la propuesta coherente con la sociedad de la información, en lo referente a la ampliación de la oferta de formación online, se convierte en una propuesta excluyente para sectores poblacionales que no han sido alfabetizados en estas técnicas, o que no poseen los medios o recursos necesarios.

También existe una propuesta de movilidad de trabajadores/as, restringida a quienes de igual forma, posean la mentalidad, los medios y los recursos para considerar la movilidad como una mejora profesional, o personal.

Por último comentar que el mercado laboral mantiene la posición central y se convierte, de nuevo, en regulador y determinante de la oferta.

Veamos cómo queda entonces, la nueva Formación Profesional para el Empleo en Andalucía.

2.4.- FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ANDALUCÍA

La Formación Profesional para el Empleo (FPE) en Andalucía proviene de la antigua Formación Profesional Ocupacional (FPO), regulada por la Orden de 23 de Octubre de 2009 desarrollando el Decreto 335/2009.

La FPE persigue facilitar a las personas trabajadoras, estén ocupadas o desempleadas, una formación que se adecue a las necesidades del mercado y que atienda a la capacitación cualificada para el desempeño de su profesión, superando la tradicional separación entre la Formación Ocupacional y la Formación Continua.

Además, tendrán prioridad para participar en las iniciativas de formación las personas trabajadoras con mayor dificultad de inserción o mantenimiento en el mercado de trabajo como son las mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, personas afectadas y víctimas del terrorismo, víctimas de la violencia de género y mayores de 45 años.

Asimismo, tendrá prioridad la población trabajadora con baja cualificación, desempleada de larga duración, trabajadora de pequeñas y medianas empresas y personas en riesgo de exclusión social.

Recientemente, en el año 2013, la Consejería de Educación asume las competencias de la Formación Profesional para el Empleo. El Consejo de Gobierno aprueba en abril de 2013 un Decreto-ley (4/2013, de 2 de abril), elaborado por la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo. Este Decreto-Ley modifica la Ley 4/2002, de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de Empleo y traspassa, a la Consejería de Educación, las competencias en Formación Profesional para el Empleo (FPE), hasta ahora gestionadas por el Servicio Andaluz de Empleo (SAE).

Esta decisión se enmarca en el proceso de integración de las dos modalidades de FP para el Empleo (la ocupacional para trabajadores/as desempleados/as y la continua para trabajadores/as en activo) y la FP Inicial o reglada (la del sistema educativo), que la Junta de Andalucía viene desarrollando en los últimos años para implantar un sistema más accesible, flexible, individualizado y conectado a las necesidades del tejido productivo. De acuerdo con la norma aprobada, esta gestión única deberá atender a las orientaciones que continuará marcando el SAE en relación con las demandas reales del mercado laboral, en cada territorio.

Junto a la coordinación y gestión de la oferta formativa anual para personas ocupadas y demandantes de empleo, las competencias transferidas a la Consejería de Educación incluyen también la formación a lo largo de la vida y los programas en alternancia como las escuelas taller, las casas de oficio y los talleres de empleo, así como la programación de los centros de formación profesional para el empleo, tanto propios como consorciados, y la gestión de las acreditaciones de competencias adquiridas por la experiencia laboral y por vías no formales.

El proceso de integración de la FP se inició en 2009 con un decreto que, además de fusionar las modalidades ocupacional y continua, incorporó los “Certificados de Profesionalidad”, que refuerzan el reconocimiento de los cursos con la posibilidad de su convalidación por la FP reglada. Sobre los Certificados de Profesionalidad se viene trabajando desde 1999, a través del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL).

En definitiva, con el Decreto-ley aprobado (4/2013), se establecen mecanismos de coordinación entre la Consejería de Educación y el SAE, para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en los cursos y en la propia experiencia laboral.

Los recientes cambios acaecidos en la FPO que pasa a convertirse en la FPE, provenientes de la administraciones públicas de empleo y conformando un sistema integrado de la administración educativa, se presenta por un lado como una oportunidad, por otro como un nuevo

momento de incertidumbre en una sociedad de riesgo, y por otro lado como un gran reto para la administración educativa en un momento de crisis aguda del mercado laboral.

Todos los cambios económicos y políticos que se han sucedido durante la experiencia educativa que presento: el caso de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”, influyen significativamente en su desarrollo.

Puesto que existe una relación causal entre estos cambios y el hecho de que la experiencia se concluya después de 20 años de mantenimiento, se ha reflejado en una mayor actividad política dentro del proyecto educativo, (asambleas, búsqueda de información, reuniones, manifestaciones,...) para intentar remediar la incertidumbre sobre la continuidad de las escuelas taller, los talleres de empleo y otros programas de formación y empleo de la administración local sevillana.

Sin embargo, la conexión entre la política educativa y las prácticas reales no es fácil de encontrar. A menudo hemos prestado atención a cambios legislativos que el único efecto que ha tenido en la ET es el cambio de logotipo de la entidad financiadora.

Nos acercaremos, a continuación, a intentar mostrar la variedad y cantidad de programas de FPO que se han puesto en marcha en estas décadas.

3.- PROGRAMAS DESARROLLADOS DE FPO

Dentro del subsistema de la FPO se han desarrollado muy diversas experiencias educativas, que fuera del sistema educativo, como procesos de educación no formal, han pretendido alcanzar el objetivo de la cualificación profesional para la inserción laboral.

En estos momentos, de cambios y retrocesos, considero necesario señalar lo que ha sido la FPO que ha desembocado en el nuevo sistema de FPE. Deberíamos hacer el intento de ordenar para entender la gran cantidad y diversidad de procesos formativos generados.

Daniel Jover (1991: p. 94) presenta diez tipos diferentes de experiencias, de las distintas acciones emprendidas dentro del subsistema de FPO:

1. FPO en sectores productivos determinados que se hayan visto afectados por algún tipo de reconversión industrial en distintos procesos de expansión, y requieren una cualificación intensa y acelerada.
2. FPO desarrollada dentro de las empresas públicas o privadas, de acuerdo a sus planes de formación interna y orientada tanto a la promoción como a la actualización profesional y tecnológica dentro de la empresa.
3. FPO insertada en programas para la transición de la escuela al trabajo y la vida activa.
4. FPO dentro de planes generales de desarrollo local y regional, municipal o autonómico.
5. FPO vinculada a programas integrales de inserción social y profesional de jóvenes.

6. FPO en el marco de proyectos de educación de adultos.
7. FPO propia de los proyectos de Escuelas Taller y Casas de Oficios.
8. FPO en especialidades agropecuarias, en el marco del desarrollo rural, enfocados a la modernización de explotaciones agropecuarias y en colaboración con los planes de extensión agraria.
9. FPO para sectores de población laboral marginada: toxicómanos, disminuidos físicos, psíquicos, sensoriales y presos. Promoción de aulas o talleres ocupacionales o centros especiales de empleo, cursos en centros penitenciarios, etc.
10. Formación en técnicas de gestión empresarial, en especialidades propias de la gerencia para PYMES.

Se puede comprobar cómo la FPO ha actuado con muchos y diversos colectivos con necesidades específicas y especiales de formación profesional. Llama la atención que no ha dejado de acercarse a poblaciones con necesidades complejas, porque en el fondo se sustentan en la idea del reconocimiento de que la formación y sobretodo el empleo puede cambiar las situaciones de exclusión social de las personas.

Desde diferentes formatos, cursos cortos, vinculados a proyectos más amplios de desarrollo, cursos largos, experiencias experimentales, semipresenciales, a distancia, ... son las diferencias didácticas y metodológicas, los estilos educativos, los estilos docentes, los grupos, los que generan diferencias prácticas y diversidad en las acciones del aprendizaje adulto.

Actualmente, el subsistema de Formación Profesional para el Empleo, se clasifica en cuatro iniciativas de formación. En Andalucía este subsistema se ha transferido a la Consejería de Educación con la intención de unificar los subsistemas de FP. Así pues, en este momento, la Consejería tiene en sus manos la tarea de crear este sistema integrado de FP tal como se viene proponiendo. Las diferentes acciones que se vayan poniendo en marcha tienen como referencia este nuevo marco normativo.

En este nuevo panorama de la FP, el Programa “Escuelas Taller” queda clasificado como Formación en Alternancia, definida como la formación que permite al trabajador/a compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo. Su colectivo destinatario es el personal contratado para la formación y la población desempleada. Engloba básicamente los programas públicos de empleo-formación y los contratos para la formación.

- Los programas públicos de empleo-formación. La responsabilidad de estos programas es a nivel autonómico y su finalidad es facilitar la inserción de personas desempleadas de los colectivos considerados como preferentes.
 - Las Escuelas Taller y Casas de Oficio son proyectos de carácter temporal dirigidos a jóvenes sin empleo entre 16 y 25 años donde se conjuga la formación con un trabajo productivo, en dos etapas diferenciadas y remuneradas, y con una duración aproximada de entre uno y dos años.

- Los Talleres de Empleo son los proyectos destinados a personas desempleadas mayores de 25 años, en los cuales se alternan la formación y el trabajo productivo sin etapas establecidas. Son remunerados, preferentemente bajo un contrato de formación y con una duración no inferior a seis meses ni superior a doce.
- Los Contratos para la formación permiten que las personas trabajadoras puedan compartir las actividades formativas y la práctica profesional en su puesto de trabajo. Se dirige a la población juvenil entre dieciséis y veintiún años para que durante su jornada laboral y fuera de la empresa dediquen un mínimo del 15% de su tiempo a una formación teórica relacionada con su puesto de trabajo.

Una vez realizada la descripción del funcionamiento básico del subsistema de formación para el empleo como línea de actuación prioritaria entre las políticas activas de empleo, describo brevemente las instituciones reguladoras de la formación profesional para el empleo en el estado español.

Actualmente son cinco instituciones las que desempeñan un papel clave en el desarrollo del plan de FP:

Las Conferencias Sectoriales: coordinan la administración del estado con las Comunidades Autónomas a través de las conferencias sectoriales del Ministerio de Trabajo. Representan a los órganos de negociación y decisión de la distribución de recursos y procesos de reforma.

El Consejo General de la Formación Profesional es el órgano estatal consultivo del gobierno, en el cual se encuentran representados la administración central, la autonómica, organizaciones sindicales y empresariado. Sus funciones principales son:

- Informar de las decisiones tomadas en torno al sistema de formación profesional.
- Proponer mejoras al sistema.
- Elaborar, evaluar y gestionar el Programa Nacional de Formación Profesional.

En el ámbito autonómico, los consejos de formación profesional de carácter tripartito, se encargan de elaborar y desarrollar los planes de formación para cada comunidad.

El Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) gestiona a nivel estatal la formación para el empleo, en sus cuatro iniciativas de actividad formativa, la formación de oferta, la formación de demanda, la formación en alternancia y otras modalidades de formación.

La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, continuadora de la antigua Fundación FORCEM, actualmente funciona como organismo de apoyo al SEPE para la gestión de la formación para el empleo de las personas trabajadoras ocupadas. Gestiona el sistema telemático, el proceso de justificación de las bonificaciones, así como las convocatorias de financiación de los planes de la formación de oferta en el ámbito estatal. En el ámbito autonómico, se gestiona en colaboración con las entidades de carácter tripartito creadas para ello.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones, dependiente del Ministerio de Educación tiene como función principal definir, elaborar y actualizar el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

He tratado de describir el momento histórico de integración de los tres subsistemas de FP, y considero que he dado una muestra para poder situarnos en esta amalgama de leyes que, al fin al cabo, no tienen por qué significar mucho. Algo está ocurriendo en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, pero todavía no conocemos los cambios que provocará en la práctica educativa.

La idea que sustenta la integración de los tres subsistemas de FP es generar un sistema igualitario de valoración de la formación en cuanto a la certificación, que al final es la primera presentación de una persona ante un empleo. Era necesario y razonable que la formación se certificara de forma común, ya fuera impartida en contextos formales o no formales. Además, a esto se le añade la posibilidad de certificación de competencias adquiridas a través de la experiencia, lo cual supone el demandado reconocimiento de la formación adquirida en contextos no formales e informales.

Es un momento muy delicado, pero también es un momento de apertura a nuevas ideas y métodos.

Como puede desprenderse del desarrollo del capítulo primero sobre las PAEs, desde los inicios de su concepción e implantación se produce un cambio sustancial en el planteamiento de las PAEs, que se dirige desde las necesidades de subsistencia de las personas hasta las necesidades de cualificación individual para acceder al mercado laboral.

Es evidente que tanto el lenguaje como el mercado laboral se han ido transformando de forma paralela en esta época. El mercado laboral se ha deshumanizado respondiendo solamente a sus propias necesidades de flexibilización y deslocalización, de abaratamiento de costes de producción, donde existe un sustancioso excedente de mano de obra. Igualmente, el lenguaje se ha deshumanizado y ya no se habla de que el mercado laboral no tiene capacidad para absorber a los/as trabajadores/as, sino que se trata de la empleabilidad y de la responsabilidad individual de estar al día (informados/as y formados/as). Así, cuando el mercado laboral lo necesite, estaremos individualmente preparados/as, disponibles, para formar parte de él, respondiendo a sus necesidades de producción.

Sin embargo, no se puede dejar de señalar que el mayor fracaso de los mercados laborales contemporáneos se concreta en su incapacidad para generar empleo, principalmente empleo de calidad.

Como alternativa existen algunas medidas, que intentan “suavizar” y a veces transformar este fracaso de los mercados, apoyando, a nivel local, a las personas con mayores dificultades para la inserción laboral: jóvenes, mujeres, inmigrantes, gitanas/os, madres solas, de clases social baja (hijos/as de parados o de trabajadores/as precarios/as)¹⁵.

15 Llamados también como los nuevos trabajadores/as empobrecidos.

Las escuelas taller, casas de oficios y talleres de empleo son algunas de estas medidas dirigidas a los colectivos denominados vulnerables o en riesgo de exclusión social. Estas medidas estaban consideradas como parte del Sistema de FPO, hoy como parte del sistema de FPE, y su integración en la Consejería de Educación ha sido ya consumada, como parte de la formación en alternancia.

El Programa “Escuelas Taller y Casas de Oficios” inició su actividad en el año 1985 con carácter experimental, bajo la dirección del INEM, como una medida de fomento de empleo juvenil y financiado, principalmente, con fondos europeos.

Las escuelas taller y casas de oficio son programas públicos de empleo y formación que tienen como finalidad la inserción de jóvenes desempleados/as menores de veinticinco años a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural; la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente; la mejora de las condiciones de vida de los barrios, los pueblos y las ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social que permita la inserción a través de la profesionalización y experiencia de los/as participantes.

Son programas que contemplan el trabajo productivo¹⁶. Consecuentemente, las personas que en ellos participan perciben un salario.

Han sido desarrolladas múltiples escuelas con unas dinámicas pedagógicas muy diversas y dispares entre ellas, pero todas han dejado una huella perdurable en el territorio donde se han puesto en marcha. La huella de la acción-intervención en el entorno.

Tras esta presentación vamos directamente a imbuirnos en el Programa “Escuelas Taller” como introducción y ubicación del estudio de caso que presento.

16 Hay que tener en cuenta que el trabajo realizado por el alumnado trabajador es un trabajo productivo desde el primer día, lo que genera una plusvalía que tiene que retornar a los trabajadores/as en forma de salario. Si no sería una forma de explotación juvenil. A menudo hemos escuchado ¡Qué suerte te pagan por aprender! Y hemos tenido que puntualizar: “te pagan por trabajar y además tienes que aprender”.

Capítulo 2

EL PROGRAMA “ESCUELAS TALLER Y TALLERES DE EMPLEO”

1.- DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE ESCUELAS TALLER

Con el lema “Aprender Trabajando y Trabajar Aprendiendo” se pone en marcha el Programa “Escuelas Taller y Casas de Oficios”, definido como programa de formación y empleo dentro de las políticas activas de empleo del estado español, y posteriormente de Andalucía.

En un primer momento (1985) este programa dependía del INEM, establecido a nivel nacional, hasta que a finales de los 90’s van culminando las transferencias de competencias del INEM a las correspondientes entidades autonómicas, que en el caso andaluz será la Consejería de Empleo. Esta transferencia de competencias se completa en el año 2003, con el Real Decreto 467/2003, de 25 de abril sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Andalucía de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación.

Pero el planteamiento educativo crece en interés y acierto en cuanto son las entidades locales y sociales (ayuntamientos, mancomunidades, diputaciones y asociaciones ciudadanas) las que podían diseñar sus propios proyectos de forma contextualizada y adaptados a su realidad territorial más inmediata (patrimonio ambiental, arquitectónico, histórico...), y a sus necesidades educativas, sociales y laborales más concretas, urgentes y locales.

Las escuelas taller se materializan en centros de trabajo y formación, con una duración determinada, donde personas jóvenes desempleadas reciben una formación profesional en un oficio concreto y en alternancia (teórico-práctica) que les permitirá acceder al mundo laboral con mayor facilidad, y que realizan una función social, un trabajo productivo que quedará en el territorio para uso de la comunidad.

Desde una valoración positiva de su utilidad pública y de su valor educativo el Programa se expande por Latinoamérica en 1993, a través de la Agencia de Cooperación Internacional, perteneciente al Ministerio de Asuntos Exteriores.

Las tres modalidades de proyectos formativos que contempla este programa son: las escuelas taller, las casas de oficios y los talleres de empleo. Comenzaré primero explicando los dos últimos para centrar la atención sobre las escuelas taller.

Las casas de oficios son centros de formación y empleo con la misma dinámica que las escuelas taller, pero con una duración de un año. Se dividen en dos fases, cada una de 6 meses. Durante la primera fase la relación del alumnado con el ente promotor es formativa, y en la segunda fase la relación será contractual. Al durar solamente un año suelen ser proyectos de menor envergadura en todas sus características formales.

Los Talleres de Empleo se crean en el año 1999, con la intención de dar cabida en los programas en alternancia y de FPO a personas desempleadas mayores de 25 años, con poca

formación o con la necesidad de reciclarse profesionalmente. La duración habitual de un taller de empleo es de un año, aunque hay experiencias más cortas, pero nunca menos de seis meses. No cuentan con una primera fase de formación becada, como las Escuelas Taller y Casas de Oficios.

Martínez Rodríguez, en su tesis doctoral, proporciona la siguiente descripción del programa:

Las Escuelas Taller y Casas de Oficios son programas que compaginan la formación profesional ocupacional, en alternancia con la práctica profesional adquirida en ocupaciones relacionadas con la recuperación del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social. (Martínez Rodríguez, 2008: p. 262).

Aunque el Programa de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo contiene otras experiencias que hemos apuntado, he querido centrar este apartado en las Escuelas Taller que es el tema que nos ocupa, no sin mencionar que los proyectos tienen muchas similitudes.

Las Escuelas Taller son el programa pionero, y vienen desarrollándose desde 1985. Fueron creadas para dar respuesta a la conjugación de tres problemáticas sociales y necesidades educativas:

- El Fracaso escolar. Demuestra la incapacidad del sistema educativo para conseguir la escuela inclusiva. Supone la adquisición de bajos niveles educativos, que a menudo se traduce en analfabetismo y/o analfabetismo funcional, dificultando gravemente el acceso al empleo, incluso a empleos de baja cualificación o precarios. Evidencia la necesidad de formación básica para estos/as jóvenes y de un reencuentro positivo con lo educativo.
- El desempleo juvenil. Demuestra la incapacidad del mercado laboral para generar empleos y absorber a las nuevas poblaciones activas. Evidencia la necesidad de formación profesional y del aprendizaje de numerosas capacidades, habilidades y actitudes para enfrentarse al complejizado mundo laboral.
- El amplio y abandonado patrimonio histórico, medioambiental y artístico en todo el territorio del estado español, que comienza a valorarse en los años 80's con las políticas de patrimonio de la UNESCO. Evidencia la necesidad de un desarrollo endógeno y local, que además se considera generador de riqueza social, como la calidad de vida.

El sistema educativo encontraba ciertas dificultades para ofrecer soluciones ante los altos índices de fracaso escolar de los años 80s, ni si quiera la Formación Profesional podía responder a las demandas “urgentes” del mercado laboral y de los/as jóvenes. Por ello, son los contextos educativos No Formales, desde su flexibilidad y urgencia, los que podían generar proyectos educativos y profesionales que dieran respuestas a la demanda del mercado laboral y de la sociedad en general.

Existe una amplia bibliografía sobre el tema de la Educación No Formal, y muchas investigaciones sobre sus aspectos y características. Debo definirla como aquellos procesos educativos, diseñados como tales, que se sitúan fuera del Sistema Educativo Formal o Reglado. Con una clara y concreta finalidad e intención educativa generan procesos dinámicos, los cuales dan respuestas a las necesidades más urgentes en el tiempo y que no pueden ser cubiertas por la educación desde contextos muy formalizados.

Pacheco y Rodríguez (2004) en su artículo titulado “La educación no formal: ¿baja calidad y pobreza?” introducen las siguientes ideas:

Así la Educación No Formal se presenta como una posibilidad para los desertores y expulsados de la formalidad, ofreciendo más flexibilidad, facilitando el acceso en costos y prerequisites, conectando al usuario con el mundo del trabajo y dando una formación pragmática, con una relativa adaptación a las necesidades de los estudiantes y de las características ocupacionales del entorno. (Pacheco & Rodríguez, 2004: p. 2).

La educación No Formal se convierte entonces en producto de la ineficiencia (relativa) de la Educación Formal, y sus participantes serán entonces las personas marginadas o excluidas del sistema educativo formal.

Las escuelas taller se enmarcan en el contexto de la Educación No Formal, y fueron creadas con la intención de dar respuestas a estas tres problemáticas: el fracaso escolar, el desempleo juvenil y el amplio patrimonio histórico, medioambiental y artístico de la geografía nacional, y con el objetivo principal de la inserción laboral de los/as jóvenes en desempleo. La combinación de necesidades es muy acertada y los objetivos podemos considerarlos ambiciosos, pero la fórmula ha sido bastante eficaz.

Las escuelas taller son experiencias educativas y laborales que comenzaron con una duración de tres años, posteriormente reducida a dos años. Están dirigidas a jóvenes desempleados/as de entre 16 años (comienzo de la edad laboral) y 25 años de edad que no hayan terminado sus estudios obligatorios y/o que carezcan de formación profesional.

Ofrecen formación con contratación y salario, lo que supone la adquisición de una experiencia laboral demostrable, y el acceso al primer empleo, en la mayoría de los casos.

La experiencia educativa se divide en dos fases, una primera de adaptación, con 6 meses de formación becada, y una segunda fase de contratación (con contrato de formación), con una duración de 18 meses y con un sueldo del 75% del Salario Mínimo Interprofesional¹⁷, del estado español.

La repercusión e incidencia de una escuela taller en el lugar donde se realiza, aunque algo efímera, se refleja en tres grupos principalmente:

En el grupo de jóvenes participantes: quienes reciben una formación profesional en un oficio que debe ser recuperado o demandado por las nuevas exigencias del mercado laboral, una formación cultural básica, normalmente para acceder a la titulación mínima (Graduado en Educación Secundaria Obligatoria), una orientación laboral para la búsqueda de empleo,

17 Alrededor de 450 €/mensuales.

autoempleo, prevención de riesgos laborales, creación de empresas, y como culmen la inserción laboral, a ser posible de calidad.

Es importante destacar, en este punto, que el alumnado trabajador de la escuela taller de Miraflores siempre ha insistido en ponderar la experiencia humana, la convivencia del grupo durante los dos años, viviéndola de forma satisfactoria, aún proviniendo del fracaso y rechazo a lo escolar.

En los equipos educativos que ponen en marcha el proyecto: para muchos/as de nosotros/as se convirtió en la posibilidad de un primer empleo, siendo un trabajo muy atractivo, libre y creativo, ya que el equipo educativo es el responsable de construir un centro de trabajo educativo desde sus propios principios y fundamentos. Nos permitía generar nuestras propias formas de trabajar y de educarnos (metodologías), más humanas y más centradas en las personas. Nos permitía convertirnos en diseñadores/as y ejecutores/as de proyectos en los cuales se reflejaban nuestra formación y nuestra ideología.

En el entorno donde se desarrollan: la recuperación del patrimonio local y cercano de los pueblos y los barrios, que una vez recuperados serán puestos a disposición de la ciudadanía, dinamizando culturalmente la zona y poniendo en valor lugares que de otra forma quedarían abandonados o desaparecerían. Así mismo, en muchos casos, las escuelas taller han generado riquezas para la fijación de la población rural, e incluso han contribuido a potenciar una valoración más positiva del colectivo de jóvenes en general por parte del resto de la sociedad, al contemplar las obras que han sido capaces de realizar.

La combinación de la especificidad de cada grupo de jóvenes, con la de cada entorno donde se desarrolla el proyecto y con la de los equipos educativos, ha generado proyectos educativos singulares muy contextualizados, los cuales han dado respuestas inmediatas a necesidades individuales y colectivas cercanas.

Al igual que los contextos no formales han producido unas experiencias formativas de baja calidad o de segunda oportunidad, también han traído consigo la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la libertad y la posibilidad de crear nuevos espacios y experiencias educativas. Estas características han sido consideradas, en todo momento, un valor y una fortaleza, que en ocasiones han generado perspectivas de trabajo, de educación y de investigación, que han llevado a la utilización de metodologías innovadoras, de educación de adultos, educación popular y de investigación acción participativa.

Las escuelas taller tienen una clara dimensión laboral, otra dimensión evidentemente educativa y una tercera dimensión social y comunitaria, no podemos olvidar que el objeto social supone una intervención/acción en/para la comunidad. Su combinación consigue una formación en alternancia:

Dimensión Educativa	Dimensión Laboral	Dimensión Social-Comunitaria
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos • Valores • Centros de interés • Módulos formativos obligatorios • Formación Básica • Conocimientos profesionales • Orientación personal y laboral • Formación cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación contractual • Trabajo productivo • Salario-sueldo • Participación sindical • Jerarquía • Jornada y calendario laboral • Convenio Colectivo • Despido 	<ul style="list-style-type: none"> • Índices de Fracaso Escolar • Índice de Desempleo juvenil • Visualización de los/as Jóvenes • Intervención en el medio • Participación de diferentes entidades y movimientos sociales • Uso y disfrute de la comunidad

Tabla nº 3. *Tres dimensiones de las escuelas taller.*
Elaboración propia.

La función principal de los/as educadores/as es convertir en educativos los procesos laborales que se ponen en marcha en el proyecto de escuela taller. Son ellos/as los/as responsables de crear una experiencia educativa gratificante y exitosa¹⁸, huyendo de lo escolar, normalmente rechazado por el colectivo al que se dirige.

Terminando este apartado, quisiera presentar el concepto propio de escuela taller que he ido construyendo a partir de mi praxis educativa, teniendo en cuenta las teorías pedagógicas que sustentan el modelo, y el contacto e intercambio con muchos otros proyectos de escuelas taller a lo largo de estos últimos 20 años:

Para mí las escuelas taller son experiencias educativas singulares de formación y empleo, que desde la Formación Profesional Ocupacional intentan dar respuestas a las necesidades de los/las jóvenes provenientes del Fracaso Escolar por medio del trabajo participativo en un proyecto más amplio de Desarrollo Local Comunitario, normalmente de su propio territorio.

Son singulares porque cada una tiene una labor u objeto social que las hace únicas e irrepetibles. En las escuelas taller, la Educación de Jóvenes Adultos entronca con los procesos de Formación Profesional Ocupacional para convertirse en un proceso más amplio de Desarrollo Comunitario.

Para muchos de nosotros/as, profesionales de las escuelas taller, éstas se han convertido en un espacio de libertad, donde hemos descubierto la importancia de la educación escuchando a los/as jóvenes.

¹⁸ La palabra éxito aparece en numerosas partes de este trabajo. Por ello, quiero aclarar que el concepto de éxito se utiliza respecto a un proyecto o actividad educativa, en el sentido de que “sale bien” y “sirve”, produce satisfacción y aprendizaje, e incluso emergen propuestas de nuevas acciones y experiencias que transforman.

A continuación presento una breve reconstrucción histórica de los casi 30 años del Programa “Escuelas Taller”, (1985-2014).

2.- HISTORIA DEL PROGRAMA DE ESCUELAS TALLER

Al proponerme realizar un recorrido histórico por el Programa de Escuelas Taller se plantea la construcción de la historia reciente de un programa educativo que comenzó su andadura en 1985, por lo que cuenta con 29 años de historia.

A partir de la documentación revisada, la experiencia propia de la investigadora y las experiencias intercambiadas, he elaborado una aproximación histórica, identificando cuatro fases o etapas claramente diferenciadas:

1ª Etapa. De divulgación y puesta en marcha:

Esta primera etapa comienza de forma experimental en 1985, para atender las necesidades de integración en el mercado laboral de los/as más jóvenes, de 16 a 25 años, quienes en ese momento sufrían una tasa de desempleo de más del 50%. (Amor, 2005).

El Programa se inicia desde la gestión del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y aunque se van creando entidades más cercanas (departamentos) para el control y el seguimiento de los proyectos, la adjudicación de los proyectos estaba en manos de la administración central, aprobándose desde Madrid.

La primera escuela taller puesta en marcha en el estado español fue la de Aguilar de Campoo, Palencia, en 1985, cuyo objeto social consistió en la restauración del monasterio de Santa María la Real, promovida por la Asociación de Amigos del Monasterio.

Teniendo en cuenta sus buenos resultados, el Programa se regula el 29 de marzo del año 1988, por Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Siendo valorado entonces muy positivamente por ser un instrumento adecuado para la inserción laboral de jóvenes, para la cualificación y el fomento del empleo y para generar iniciativas empresariales.

Amor describe esta etapa con las siguientes palabras:

En esta etapa, estamos ante un programa relativamente poco conocido, complejo de acceder y limitado por sus exigencias a entes locales dispuestos a embarcarse en una empresa compleja. No en vano, los técnicos consumían buena parte de su tiempo dedicándose a convencer a los entes promotores a participar en las convocatorias a fin de ejecutar los presupuestos crecientes asignados. (Amor, 2005: p. 71).

En el año 1993, el Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de agosto, consideró al Programa como instrumento eficaz para la Cooperación Internacional, autorizando su desarrollo en el extranjero en colaboración con el Ministerio de Asuntos Exteriores.

Posteriormente, se aprueba la Ley 10/1994 de 19 de mayo, sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación que pone en marcha el Real Decreto 2317/1993, de 23 de diciembre, que desarrolla la nueva fórmula contractual del aprendizaje para las Escuelas Taller y Casas de Oficios.

Definitivamente, con el Real Decreto 1593/1994, de 15 de julio, dando redacción a determinadas disposiciones de los anteriores Decretos señalados, se posibilita la cualificación de jóvenes parados menores de 25 años por estos centros de empleo-formación (refiriéndose a las escuelas taller y casas de oficios) a través del contrato de aprendizaje.

Con la Orden de 3 de agosto de 1994 (BOE 11-08-1994) se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios a nivel estatal.

Esta primera etapa se caracteriza, además, por la existencia de un debate profundo sobre las concepciones y metodologías de la formación ocupacional, su acercamiento a la educación de adultos y sus componentes de formación instrumental y humana. Se van introduciendo de forma paralela, las ideas de Educación Permanente, de formación continua y de desarrollo local.

En esta época temprana se pone en marcha el primer proyecto de escuela taller en el parque Miraflores, la casa de oficios “Miraflores” (mayo de 1992). Este primer proyecto fue difícil de conseguir frente al ayuntamiento, al que se le tuvo que convencer para que se encargara del proyecto y de su cofinanciación. Una vez concedido y adjudicado por el INEM se tardaron otros 6 meses más en comenzar.

IIª Etapa. De Transferencia de las Competencias a las Comunidades Autónomas:

A finales de la década de los 90's, con algunas diferencias entre Comunidades, se van traspasando las competencia en materia de empleo. En Andalucía se crea el Servicio Andaluz de Empleo (SAE) por la Ley 4/2002, de 16 de diciembre.

El Real Decreto 467/2003, de 25 de abril, transfiere las competencias de gestión y control de los Programas estatales de Escuelas Taller. El Decreto 192/2003 de 1 de Julio asigna a la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico las funciones, medios y servicios traspasados por el Estado. El ejercicio de estas funciones es atribuido al Servicio Andaluz de Empleo.

Esta IIª etapa se caracteriza por conseguir una mayor cercanía y relación entre los entes gestores, posibilitando una expansión divulgativa total, lo cual ha provocado en muchos casos ampliaciones de proyectos y por tanto ampliación de presupuestos por el gran aumento de la demanda.

A los 10 años de comienzo de las escuelas taller de Miraflores se transfieren las competencias del INEM al SAE. No se producen cambios profundos, se sustituyen algunos logotipos y algunos instrumentos de seguimiento, control y evaluación. Sin embargo, el fundamento de los proyectos y su dinámica interna se mantienen.

IIIª Etapa. De Consolidación:

Una vez transferidas las competencias queda organizado en Andalucía el Programa de Escuelas Taller, dependiente de la Consejería de Empleo. La Consejería regula los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo por la Orden de 8 de marzo de 2004, en la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas.

En esta etapa, se avanza hacia un intento de hacer más homogéneos los proyectos entre sí, introduciendo directrices más claras y concretas sobre el funcionamiento. Además, se añade a los proyectos, de forma generalizada, la formación complementaria con unos contenidos específicos y obligatorios, denominados módulos transversales. Se introducen nuevos materiales didácticos elaborados por la Junta de Andalucía, específicos de FPO, los cuales contemplan e incluyen al joven adulto que aprende.

El SAE se ocupará de dar unas directrices de contenidos y metodológicas para el desarrollo de los proyectos. Así se crean los módulos transversales, que por un lado pretendían recoger el trabajo que ya se estaba realizando y por otro lado intentar homogenizar los proyectos en cuanto a unos contenidos básicos y mínimos, añadidos a los contenidos profesionales.

En el año 2006, el Programa “Escuelas Taller” es calificado de Buena Práctica por la Comisión Europea de Empleo y Asuntos Sociales, considerándolo como uno de los mejores programas dirigido a jóvenes desfavorecidos.

Sin embargo, lo que parecía ser un buen momento para la consolidación de las escuelas taller como programa para la formación y el empleo, se ve truncado por la crisis económica de 2008, que repercute muy negativamente en el aumento vertiginoso del desempleo juvenil, y en consecuencia aumenta la dificultad para conseguir el objetivo principal del proyecto: la inserción laboral. A ello hay que añadirle la política de austeridad de la administración pública, que dificulta la puesta en marcha de nuevos proyectos cofinanciados.

Para facilitar una idea sobre la incidencia de los proyectos presento, a continuación, algunos datos del SAE. Desde el año 2004 en el que la Junta de Andalucía asume estos programas, han participado un total de 51.414 personas, en 2.268 proyectos. En el año 2010 concretamente, el Programa “Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo” ha beneficiado a 8.087 personas desempleadas, y posibilitado la contratación de aproximadamente 1.900 personas correspondiente al personal directivo, docente y de apoyo.

Durante el año 2010 se han realizado 403 proyectos presentados por corporaciones locales, entidades sin ánimo de lucro y entidades públicas andaluzas. De estos proyectos, 58 son de escuelas taller, 20 son de casas de oficios y 325 son de talleres de empleo¹⁹.

Los talleres de empleo, en los últimos años, superan a las escuelas taller en número de proyectos. Una de las posibles causas podrían ser los efectos de la crisis económica en sectores

¹⁹ www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/informacion/programas-sae [Consultada enero 2014].

de la población de mayor edad. Sin embargo, antes de la crisis de 2008, comienza a notarse el aumento en número de talleres de empleo frente a la disminución de escuelas taller.

Se han manejado otras hipótesis al respecto, como la cuestión de la rentabilidad política, al estar dirigidos a una población más adulta, o incluso la duración del proyecto, la calidad de los trabajos y la facilidad del trabajo educativo con adultos, frente a la dificultad que supone el colectivo de jóvenes.

IVª Etapa. De Transición:

Hago referencia al momento actual (2013/2014) en el que el Programa “Escuelas taller” se integra en el Sistema Educativo.

Actualmente el Programa en Andalucía se está traspasando de la Consejería de Empleo a la Consejería de Educación, en el más amplio sentido de la palabra. Es un hecho que ha ocupado un lugar en la prensa diaria, lleno de incertidumbre sobre el futuro del programa, principalmente para el colectivo de profesionales y de participantes en él.

Con el Decreto-Ley 4/2013 de 2 de abril se modifica la Ley 4/2002 de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de Empleo, y nos introduce la nueva Ley de la siguiente forma:

Los actuales problemas económicos y sus repercusiones en el mercado de trabajo, vienen a confirmar, como medida de extraordinaria y urgente necesidad, la necesidad inaplazable de culminar el traspaso de las competencias en materia de formación profesional para el empleo tal y como establece el Decreto del Presidente 3/2012, de 5 de mayo, de la Vicepresidencia y sobre reestructuración de Consejerías, cuyo artículo 6 atribuye a la Consejería de Educación las competencias en materia de formación profesional para el empleo desempeñadas por la entonces Consejería de Empleo a través del Servicio Andaluz de Empleo, de conformidad con la Ley 4/2002, de 16 de diciembre, de creación del Servicio Andaluz de Empleo y con la disposición transitoria tercera del citado Decreto del Presidente 3/2012, de 5 de mayo. (Decreto-Ley 4/2013, de 2 de abril).

A grandes rasgos, fueron anticipadas algunas informaciones sobre este tema, principalmente cuando se comienza a poner en marcha la integración de los tres subsistemas de Formación Profesional (FPI, FPO y FC) mediante los nuevos certificados de profesionalidad, que se convertían en los eslabones entre una y otra.

3.- DIVERSIDAD DE LAS EXPERIENCIAS DE ESCUELAS TALLER

Como he señalado anteriormente, las entidades locales (gubernamentales y no gubernamentales) solicitan las escuelas taller proponiendo la realización de un proyecto educativo y de interés social. Esto supone que las entidades locales deben conocer las necesidades de la población y de los territorios en los que se va a actuar.

Con esta característica es obvio que existan tantos proyectos diferentes como necesidades de un plan de empleo y de interés social en una determinada zona geográfica (barrio, pueblo,

comarca). En consecuencia, existirán tantas escuelas y tan diversas como intervenciones diferentes se hayan propuesto, dando respuestas coherentes a las necesidades y las especificidades de cada uno de los contextos.

Sin embargo no es exclusivamente el proyecto de intervención lo que otorga singularidad a cada escuela, también el grupo humano, tanto el alumnado-trabajador como el equipo docente convierte cada proyecto, cada escuela, en una experiencia educativa única.

A continuación presento un cuadro con el número de proyectos puestos en marcha desde el año 1996²⁰ hasta el 2006, una década completa:

NÚMERO DE PROYECTOS POR AÑO											
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Escuelas Taller	949	941	1.043	1.021	1.106	973	971	907	788	873	882
Casas de Oficios	450	347	468	458	374	356	288	194	181	159	161
Talleres de Empleo	-	-	-	233	569	792	1.072	1.058	1.032	1.423	1.603
Unidades de Promoción y Desarrollo	19	18	42	43	56	57	62	66	66	45	66

Tabla nº 4. *Número de proyectos por año*, (SEPE, 2007).

Con estos datos, a nivel nacional, se puede estimar un cálculo aproximativo, para concluir, que se han desarrollado alrededor de 10.000 proyectos de escuelas taller desde 1985, fecha de inicio del programa, hasta 2013, fecha de realización de esta investigación. Así podemos hacernos una idea de la cantidad y diversidad de las experiencias puestas en marcha.

Por ello, debo señalar que la singularidad de cada proyecto vendrá marcada por la entidad financiadora (INEM o SAE), el territorio, la función social, la entidad promotora, el grupo de alumnado y el equipo docente. Esta singularidad ha generado unas praxis educativas diferentes, producto de la interacción de todos estos factores intervinientes, y que de forma flexible permiten desde los proyectos dar respuestas rápidas a las necesidades de las personas participantes.

Presento y describo a continuación los cuatro factores que otorgan singularidad a cada experiencia:

- **La entidad promotora.** Como he apuntado anteriormente, las entidades promotoras pueden ser organizaciones públicas o privadas (sin ánimo de lucro) que cuenten con el capital económico que hay que aportar: un 25% de la subvención concedida. La entidad promotora es la encargada del diseño del proyecto y de su presentación como parte de la documentación requerida para su solicitud, en la administración pertinente. Para la realización del proyecto (sobre el papel) de escuela taller, la entidad promotora debe embarcarse en un proceso de investigación para descubrir cuáles son las

²⁰ Este cuadro ha sido extraído de la web oficial del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).

necesidades formativas de la población joven, que se combinan con las demandas del mercado laboral, las profesiones más demandadas y con la intervención que se requiere realizar. Este es el primer paso para optar a las subvenciones para su ejecución.

Como segundo paso, una vez aprobado el proyecto, la entidad promotora, junto con el SAE, es la encargada de la selección del personal docente y del alumnado trabajador, además debe ser la entidad contratante con todo lo que ello supone. La relación contractual se establece entre la entidad promotora y todas las personas participantes en el proyecto, tanto el equipo docente como el alumnado trabajador.

La selección del personal ha sido normalmente compartida, por el momento, con el Servicio Andaluz de Empleo (SAE). Antes de la transferencia de las competencias a las comunidades autónomas era el INEM el organismo que participaba en las selecciones. Y a partir de 2013 no sabemos sobre qué administración recaerá la responsabilidad de la selección²¹ del personal de las escuelas taller.

La entidad promotora debe facilitar también los edificios y los materiales necesarios para la realización del proyecto.

A la finalización y clausura de la escuela, la entidad promotora tendrá que justificar económicamente y evaluar a nivel de inserción laboral el proyecto ejecutado. Pasados seis meses del cierre del proyecto, la entidad promotora deberá volver a presentar un informe de inserción, herramienta elaborada por el SAE, lo que supone el seguimiento del alumnado trabajador.

La Certificación de la formación es responsabilidad de la Consejería de Empleo, a partir de ahora (2013) deberá ser de la Consejería de Educación. Algunas entidades promotoras otorgan su propio certificado que justifica la formación adquirida, y se adjunta al oficial de la Junta de Andalucía.

- **El equipo docente.** Los equipos de trabajo se vienen componiendo principalmente por un/a director/a, un/a administrativo/a y los diferentes profesionales de los oficios que se van a desarrollar y a enseñar en la escuela. Por tanto, suelen ser equipos multiprofesionales y con diferentes niveles académicos entre sus integrantes.

Habitualmente, pero no siempre, existe una figura de coordinación docente o de jefe de estudio o de maestro/a de complementaria que le otorga una dimensión educativa al proyecto²².

La diversidad de profesionales que constituyen los equipos docentes provoca la existencia de unas relaciones de intercambio muy ricas, que hace que cada profesional vaya dependiendo de las otras profesiones en interrelación continua.

21 Hasta el momento, julio de 2014, tengo noticias de que la continúa realizando el SAE.

22 Se han puesto en marcha muchos proyectos de escuelas taller donde no se ha contemplado una figura educativa, como la del pedagogo/a, el maestro/a, el/la educador/a. En los proyectos del sector de la construcción, que han sido muchos, el director suele ser un/a arquitecto/a quien, además, es el director/a de la obra.

Imaginemos que el objeto social de una escuela taller es una obra de rehabilitación de un edificio, y contamos con el módulo profesional de albañilería, de electricidad y de pintura. El nivel de coordinación necesaria para que cada oficio actúe en su momento, después o antes que el otro, va a depender de la situación de la obra combinada con las necesidades de aprendizaje del alumnado en la profesión concreta. Para la elaboración de las programaciones estos elementos hay que prepararlos, integrarlos y coordinarlos, resultando a veces una difícil tarea (necesidades del alumnado, contenidos del oficio, momento y situación de aprendizaje, situación de la obra).

El mismo día de apertura del proyecto y acogida del alumnado trabajador suele coincidir con el primer día de contratación del equipo docente, aunque se considera conveniente que este participe en la selección del alumnado trabajador. A menudo, se participa en la selección del alumnado trabajador y en la organización de los preparativos del proyecto para su apertura sin estar contratados, como ha sido nuestro caso.

Con la llegada de los certificados de profesionalidad se facilita el trabajo de la programación y se comienza a elaborar desde la perspectiva de las competencias profesionales. En los primeros proyectos la enseñanza de las profesiones se programaba desde la perspectiva del análisis del puesto de trabajo.

Por último, señalar que los requisitos exigidos a quienes van a conformar los equipos docentes están más relacionados con los años de ejercicio de su profesión que con su formación pedagógica. El Plan FIP contemplaba la familia profesional de docencia e investigación donde se incluían cursos de formación metodológica para los docentes de FPO, como son los conocidos cursos de Formador/a de Formadores/as, Formador/a Ocupacional y Metodología Didáctica de la FPO, principalmente.

Estos cursos han posibilitado a los/as docentes de la FPO contar con unas nociones mínimas para desempeñar su trabajo como formadores/as.

Puede parecer compleja la tarea de trabajar en armonía con un grupo tan diverso, y así es. A menudo la diferencia de lenguaje dificulta el entendimiento por lo que se pueden generar fácilmente conflictos profesionales, de funciones e incluso conflictos teóricos sobre las diferentes concepciones educativas. Por eso es primordial que existan espacios de conocimiento mutuo y debate, antes, durante y al finalizar el proyecto de escuela taller.

En estos proyectos sueles encontrarte con personas con una motivación e ilusión especial hacia las posibilidades de transformación social. No es un trabajo fácil, requiere de mucha entrega e implicación, tanto física, mental como emocional. Descubres límites infranqueables para cambiar situaciones individuales y colectivas. Sin embargo, estas pequeñas frustraciones se compensan con las grandes satisfacciones que, por otro lado, provoca el proyecto.

- **El alumnado-trabajador.** Son los/as jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y los 25 años, que participan en el proyecto y para quienes debe estar diseñado.

El alumnado trabajador pasa por dos diferentes etapas que se caracterizan por el tipo de relación con la entidad promotora, e incluso con el equipo docente. A estas se le ha denominado Fase de Beca y Fase de Contratación. La fase de beca tiene una duración de 6 meses, percibiendo 9 € diarios, y la fase de contratación dura 18 meses, percibiendo el 75% del Salario Mínimo Interprofesional. En la mayoría de los casos, supone la primera contratación y por ello el primer empleo demostrable. Además es una ayuda para el sustento de sus propias familias, y un motivo importante para conseguir acceder y mantenerse en el proyecto de escuela taller.

La diferencia de edades entre los integrantes del grupo de alumnos/as que va desde los 16²³ a los 25²⁴, el género (normalmente al 50% en cada módulo profesional), la diversidad de niveles académicos, la diversidad en cuanto a contextos de origen (barrios diferentes, inmigrantes), la apertura a la participación de jóvenes con necesidades especiales, genera unas dinámicas muy ricas donde el respeto y la convivencia se construye desde lo común: haber sido expulsado del sistema educativo y pertenecer a las clases populares, hijos/as de trabajadores/as o desempleados no cualificados y con rentas muy bajas.

La importancia de nuestro proyecto radica en la significatividad para el grupo de jóvenes participantes. Entonces, son ellos/as quienes constituyen el centro alrededor del que deberán girar los elementos didácticos. Los jóvenes casi adultos, diversos, tienen sus propios intereses, preocupaciones, curiosidades, incluso hábitos y actitudes muy comunes entre ellos/as. A la vez son seres individuales con sus diferencias personales, también muy marcadas.

- **La intervención en el medio o en el patrimonio.** Es el elemento que permite la visualización del proyecto desarrollado. Los edificios, parques, plazas, o incluso los grupos humanos con los que se interviene, quedan para uso y disfrute de la comunidad en general. Se trata de proyectos que intentan mejorar la calidad de vida de sus territorios y sus contextos más inmediatos.

Cuando la población en general visualiza a estos/as jóvenes implicados/as en la mejora de los espacios públicos que disfrutamos, cambia la perspectiva sobre ellos/as.

El parque Miraflores, concretamente, es un ejemplo muy accesible para conocer de primera mano (mediante una visita) cómo se ha ido transformando el parque con las intervenciones constructivas, de ajardinamiento y humanas que se han desarrollado durante estos 20 años de escuelas taller.

La intervención en el medio tiene un importante peso en el diseño de las programaciones formativas, porque determina el aprendizaje en alternancia, entre la teoría y la práctica. Los conocimientos se adquieren poniéndolos en práctica. La profesión se desarrolla trabajando desde el primer día de entrada en el proyecto. La organización

23 Las personas menores de edad no pueden realizar todas las tareas de algunos oficios porque son consideradas como peligrosas, por ejemplo los trabajos verticales.

24 Se tiende a la paridad como una medida de las políticas de igualdad. Se potencia la integración de la mujer en oficios tradicionalmente considerados como masculinos

de los contenidos profesionales debe ser flexible, para poder cambiar la lógica en el momento que el contexto demande unas intervenciones más prioritarias que otras.

La conjugación de estos factores hace que cada escuela sea una experiencia singular y única, no obstante ¿cuáles son las cuestiones didácticas que provocan las similitudes, diferencias y peculiaridades entre los proyectos?:

La **meta y los objetivos** son compartidos por todos los proyectos: la formación en un oficio para la inserción laboral.

En cuanto a las características formales e institucionalizadas (duración de los proyectos, división en fases, edificios, aulas, metros por alumno/a, ratios, recursos...) éstas son generalmente compartidas. Han existido algunas diferencias en la calidad de las infraestructuras, que se han ido mejorando en estos 28 años de historia. Muchas escuelas taller se han dedicado a construir, por ejemplo, el centro de formación que les serviría como sede.

Existen unos **contenidos** básicos, bastante necesarios para una formación de calidad, y más o menos obligatorios. Normalmente los contenidos más sistematizados son los relativos al oficio.

Otros contenidos se elaboran durante el desarrollo del proyecto, por su actualidad, como son los relativos a (1) la formación para el acceso al sector de producción (convenios colectivos provinciales, tejido empresarial de la ciudad), (2) la formación compensatoria o para la obtención del Graduado en ESO o el acceso a ciclos formativos de FP reglada, (3) la orientación profesional, (4) los módulos transversales indicados por la Junta de Andalucía. Existe un margen de libertad amplio, pudiéndose desarrollar multitud de contenidos novedosos conectados con la realidad.

Las **metodologías** constituyen una característica diferenciadora, como si se tratara de un segmento en el cual un vértice representa la escolaridad y el otro el centro de trabajo. Se concretan en el tipo de actividades realizadas. Existen algunas indicaciones de la Junta de Andalucía: metodologías de enseñanza globalizada para personas adultas, metodologías participativas y no sexistas. Los estilos docentes aparecen muy marcados por las experiencias educativas anteriores y se requiere de un buen trabajo en equipo para que no se evidencien las incoherencias entre los diversos estilos.

Muñoz (2013) en las conclusiones de su tesis doctoral apunta que las escuelas taller tienen un marcado carácter entre el mundo laboral y el mundo educativo y, pese a tener identidad propia, posee características de otros modelos de formación que cohabitan en España. Con esta afirmación, Muñoz, hace referencia a los diferentes modelos y estilos educativos que se ponen en práctica en las diversas experiencias de escuelas taller.

Respecto a la **evaluación** existe un modelo institucionalizado, propuesto desde la Junta de Andalucía. Este modelo, normalmente, se combina con otras formas de evaluación interna, diseñadas por las propias escuelas taller.

Las diferencias las encontramos en esos márgenes de libertad y en las metodologías de trabajo. Con respecto a los contenidos, las escuelas taller se van a diferenciar en quién los

selecciona y en base a qué. Existiendo gran diferencia si estos contenidos son escogidos por la entidad promotora, por el equipo docente o por el grupo de alumnos/as. La pregunta clave a responder sería ¿quiénes participan en su selección?

Con respecto a las metodologías y las actividades (culturales, sociales, laborales), la pregunta será: ¿quién las diseña y organiza?

Y con respecto a la evaluación, el programa cuenta con una herramienta institucionalizada denominada Informe de Inserción. Esta herramienta cuantifica el número de jóvenes participantes que después del proyecto han accedido al empleo o a otra institución formativa (vuelta a los estudios). Sin embargo, el equipo docente suele contar con otras herramientas de evaluación del trabajo realizado, el proceso de enseñanza aprendizaje y el clima educativo. Aquí se encuentran también las grandes diferencias definidas por la respuesta a la pregunta: ¿Quién evalúa y qué se evalúa en cada escuela taller?

Jover (2005) señala que la evaluación de los programas de formación y empleo suele vivirse como control y amenaza por parte de los/as técnicos que trabajan en ellos (normalmente en precario), porque exigiendo cifras como resultados (nº de alumnos insertos, nº de puestos de trabajo creados...) la financiación y continuidad del proyecto dependerá de ellas.

En definitiva, se puede concluir que se han puesto en marcha más de 10.000 experiencias educativas singulares, y aún siendo efímeras han obtenido un producto y han repercutido en el territorio donde se han implementado.

Se podrían mencionar muchas de ellas, incluso se podrían clasificar, catalogar o realizar tipologías en función de los oficios impartidos o de las obras, de construcción, realizadas, o del patrimonio recuperado, o incluso clasificándolas en función de las entidades que las han promovido. Todas tienen su interés y valor, porque han dejado un producto en el barrio o en el medio donde se han desarrollado, pero también ha quedado una huella en muchas personas, que han cambiado su situación, su visión de la realidad y, en definitiva, sus vidas.

A continuación presento algunos estudios realizados sobre el Programa “Escuelas Taller”. No se considera un programa muy estudiado, como asevera Muñoz Díaz (2013) en su tesis doctoral, para la gran incidencia que los proyectos han tenido en los territorios, la valoración nacional e internacional concedida y la cantidad de jóvenes que se han formado en ellos.

La tesis doctoral de Muñoz Díaz (2013), titulada *Educación y trabajo: las Escuelas Taller como modelo de inserción sociolaboral*, de la Universidad Pablo de Olavide. Esta tesis se presenta como un estudio de caso sobre la escuela taller de la localidad de Dos Hermanas (Sevilla), centrándose principalmente en el proceso de orientación laboral. Comenta cuestiones sobre la diversidad metodológica utilizada en los proyectos y realiza especial mención, en el apartado final de conclusiones, a la cantidad de materiales didácticos a medida que han sido elaborados en las escuelas taller.

La tesis doctoral de Martínez Rodríguez (2008), titulada *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los*

jóvenes, de la Universidad de Granada. Esta tesis se centra, principalmente, en las percepciones elaboradas por los/as profesionales de las escuelas taller sobre las competencias emprendedoras del alumnado. Metodológicamente está realizada con cuestionarios, y propone un concepto de emprendimiento muy cercano al de ciudadanía activa, concediéndole al emprendimiento un papel integrador de todas las acciones educativas que persigan la formación personal y social del alumnado.

Ha sido de gran interés para mí la investigación evaluativa realizada por De Miguel, Pereira, Pascual y Carrio, en 2008. Esta amplia investigación ha contado con la colaboración de 100 proyectos de escuelas taller, talleres de empleo y casas de oficios de Asturias. Desde junio de 2001 hasta julio de 2004 se han ido recogiendo valoraciones tanto de los/as participantes como de los/as docentes, por medio de cuestionarios y entrevistas. En las conclusiones aportan propuestas centrales, coincidentes con percepciones e intuiciones que en esta tesis presento.

La tesis doctoral de Montiel Trujillo (2002) titulada *Desarrollo del Programa de Formación Ocupacional: Una experiencia en la Escuela Taller: "Industria y Paisaje" de Linares*, de la UNED (Jaén). Se presenta metodológicamente como estudio de caso, desde una triple visión: la de los directores, las aportaciones de los docentes y la visión del alumnado sobre este tipo de proyectos, intentando determinar cuáles son los puntos débiles en la estructura didáctico-organizativa de las escuelas taller de la provincia de Jaén.

La tesis de Aznar Díaz (2003), titulada *Los centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*, de la Universidad de Granada. Aznar Díaz realiza un estudio sobre los centros de FPO en Andalucía, con una muestra de 8 centros colaboradores²⁵. No se centra en el tema de las escuelas taller, pero si las tiene en cuenta en el concienzudo trabajo de revisión bibliográfica sobre el panorama de la FPO.

La tesis doctoral de Moreno Palacios (2000), titulada *Diagnóstico y situación de la formación ocupacional en Andalucía. Las Escuelas Taller y las Casas de Oficios*, leída en la Universidad Granada.

La tesis doctoral de García Sedeño (1996), titulada *Motivaciones psicosociales: utilidad y satisfacción laboral en el marco de los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios*. De la UNED (Psicología). Esta tesis se centra en los procesos de selección del alumnado y de los monitores, realizados en ese momento por el INEM. El objetivo fundamental de la tesis es la búsqueda de datos que permitan avalar los procesos de selección.

Existen otros trabajos significativos que careciendo de la formalidad académica de los anteriores, han ayudado a situar esta investigación a nivel conceptual, como son el artículo de Amor Bravo (2005), las publicaciones de Jover Pedregosa (1991, 2005) o el trabajo de presentación del Programa "Escuelas Taller" como buenas prácticas, de Sánchez Esteban (2009).

Todos los trabajos manejados, para informar la teoría, aportan diferentes y complementarias perspectivas sobre la FPO y el Programa "Escuelas Taller". Algunas de las investigaciones

²⁵ Los centros colaboradores son la fórmula empleada para la impartición de cursos de la FPO.

tienen en cuenta la visión del alumnado, que en este tipo de proyectos toma un valor singular, al ser considerados proyectos de segunda oportunidad.

La mayoría de estas investigaciones son tesis doctorales, quizás porque es una de las escasas fórmulas para la investigación educativa.

Concluyendo, apunto algunas debilidades educativas de las escuelas taller, las cuales afectan directamente a la cuestión didáctica:

- Las escuelas taller se caracterizan por carecer de continuidad que entronque con el sistema educativo o con otros itinerarios formativos atractivos para los/as jóvenes. A veces, la escuela taller se convierte en una llegada a puerto muerto, donde la continuidad formativa existe, a lo más, como oferta privada, lo cual no asegura la formación continua. En este sentido comenta Maruhenda que “las acciones aisladas entorpecen las transiciones de los jóvenes, tanto más cuanto más vulnerable sea la posición de estos jóvenes.” (Maruhenda, 2006: p. 24).
- La ponderación de la intervención, como prioridad, frente a la formación de los/as jóvenes. A menudo, se ha considerado a las escuelas taller como instrumento para la realización de las obras, sin tener en cuenta que la mejor obra son las personas.
- La inestabilidad de los proyectos y por ende la precarización laboral de los profesionales que trabajan en el programa. Genera cierta incertidumbre, provocando reticencias a la implicación total en el proyecto, los equipos son inestables y no posibilitan la creación de unos fundamentos educativos básicos, tan necesarios para el buen funcionamiento.
- Por último, añadir que las escuelas taller son una respuesta parcial a varios problemas complejos. Desde un planteamiento de acción educativa integral, se puede llegar a entender que la solución centrada en lo educativo, debe actuar desde la complejidad y proponer respuestas que trasciende lo educativo y se enmarca en lo político y económico.

Introduzco a continuación una de las problemáticas sociales que sustenta la necesidad de las escuelas taller como respuesta, y que está en el origen de la puesta en marcha del programa: el fracaso escolar entre los/as jóvenes. Esta problemática se constituye como base de otras cuestiones profundas como son la falta de formación profesional y el desempleo, que afecta, principalmente, a las personas sin cualificación ni certificación. Seguidamente, intentaré profundizar sobre las causas y los efectos del fenómeno denominado “fracaso escolar”.

Capítulo 3

EL FRACASO ESCOLAR EN ANDALUCÍA

1. - APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE FRACASO ESCOLAR

Existe un claro consenso, en la bibliografía consultada, sobre el concepto de fracaso escolar presentándolo como ambiguo, definido por el fenómeno en sí mismo y por los factores que lo producen, difícil de medir, de prevenir o de evitar. Al ser un concepto intuitivo que hace referencia a problemas sociales, se convierte en un concepto fácil de pensar pero difícil de definir.

Martínez García (2007, 2009, 2011), explica cómo se ha investigado menos sobre los efectos que este fenómeno produce en las biografías de quienes lo han padecido, y sobre el efecto que los altos índices de fracaso tienen en nuestra sociedad. Al considerar el fracaso escolar un reflejo de la desigualdad de oportunidades, el propio fracaso escolar agudiza la situación de desigualdad, convirtiéndose en una espiral de fracaso y desigualdad, como a continuación iremos exponiendo.

Es evidente que el fracaso escolar no se define por el hecho exclusivo de no promocionar en la escuela. Desgranemos sus significados y contenidos.

Una definición fundamental en la literatura revisada sobre el fracaso escolar es la que Marchesi presenta en su amplio estudio sobre este fenómeno (2003). En el documento de trabajo: *El fracaso escolar en España*, introduce el término como en construcción, titulado el apartado “la búsqueda del significado adecuado”. Lo cual permite pensar en un concepto ambiguo y discutible.

Sin embargo, se considera el concepto de fracaso escolar como término muy acuñado en otros países, lo que supone el entendimiento entre la diversidad de profesionales dedicados a la educación.

Así la OCDE (2001) en su informe sobre fracaso escolar apunta tres manifestaciones diferentes del mismo fenómeno (citado por Marchesi, 2003 y Pérez, 2008). La primera hace referencia al alumnado que no alcanza un nivel de conocimiento mínimo a lo largo de su escolarización, la segunda se refiere al alumnado que termina o abandona la escolarización obligatoria sin obtener la titulación correspondiente, y en tercer lugar se refiere a las consecuencias sociales y laborales que tiene el hecho de no haber conseguido la formación adecuada.

Tras esta reflexión, Marchesi (2003) presenta el concepto de fracaso escolar utilizado en el documento de trabajo al cual hago referencia:

Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para

manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. La ausencia de compromiso con nuevos aprendizajes en las diferentes esferas de la actividad humana sería un buen indicador del alumno que fracasa o del sistema educativo que fracasa con el alumno. (Marchesi, 2003: p. 8)

En este concepto ha habido una clara evolución del pensamiento psicopedagógico, si lo comparamos con el concepto anterior presentado por Marchesi en el año 2000 (citado por Salas, 2004):

La definición más habitual de fracaso escolar se refiere “a aquellos alumnos, que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad; encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria. (Salas, 2004: p. 7).

Poniendo en relación este concepto con la situación socioeconómica actual podríamos dejar a un 40% de la población fuera. No es solo el fracaso escolar el que no permite realizar una vida de forma autónoma. Las circunstancias estructurales (económicas y sociales) determinan nuestros límites en la vida. El determinismo provocado por nuestra clase social, por nuestro género, por nuestro contexto y territorio de procedencia es difícil de vencer, pero no imposible.

En el intento de convertir el concepto de fracaso escolar en algo objetivo y medible, se ha acuñado el término de fracaso escolar referido a la no obtención de calificaciones satisfactorias, o la no obtención del título de enseñanza obligatoria, que se traduce en cifras y porcentajes de forma fácil. Esta concepción es ampliamente utilizada (Marchesi, 2000; Salas, 2004).

Otros autores definen el fenómeno en función de sus causas y plantean de forma muy lógica el fracaso del sistema educativo como fracaso escolar (Marchesi 2003; Escudero 2005; Martínez 2007). Esta parece ser una visión alternativa, que frente a la visión convencional, deja de centrarse en el alumnado como un problema, para considerarlo desde una perspectiva holística. Por lo tanto, el fracaso escolar se considera resultado de las condiciones de vida de las personas y productor de biografías rotas, como resultado del mismo fracaso.

Pérez Real, quien elabora una amplia compilación de todos estos conceptos, concluye con las siguientes ideas. A partir de estas ideas se articulan los puntos centrales para seguir avanzando:

El fracaso escolar no es una catástrofe natural sino un fenómeno totalmente artificial generado, fundamentalmente por la ineficacia y deficiencia del Sistema para dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad. Por tanto, es totalmente evitable si se ponen los medios que la situación exige. Si no se ponen estos medios, hemos de entender que la sociedad no está muy descontenta con estas tasas tan elevadas de fracaso escolar. Tal vez porque colabore en la selectividad social que una sociedad como la nuestra necesita. (Pérez, 2008: p. 9).

Así mismo, de entre los factores que provocan el fenómeno definido, es el relativo al contexto socioeconómico y cultural el que se lleva el porcentaje más alto. De ello dan cuenta

los estudios y publicaciones de Martínez (2007, 2011), en los que explica el problema social del fracaso escolar “(...) relacionado con un solo factor que normalmente se olvida: la clase social de la familia.” (Martínez, 2007b: p. 44).

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar se convierte en un indicador de las desigualdades de oportunidades existentes en nuestra sociedad. Así, las sociedades con menos desigualdad de oportunidades se caracterizan por ser sociedades con bajos índices de fracaso escolar.

La tasa de abandono escolar temprano (AET) bajó en Andalucía del 38,5 por ciento en 2008 al 32,5 por ciento en 2011, pero dicho porcentaje es el más alto de las comunidades autónomas, según datos de 2011 de la encuesta de población activa publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte²⁶. Esta tasa del 32,5% de abandono escolar temprano en Andalucía supera en seis puntos a la media nacional y duplica ampliamente el promedio de la UE, cifrado para ese año en el 13,5%.

En el caso de Andalucía, el dato es especialmente positivo si se tiene en cuenta que la comunidad autónoma partía de una de las tasas más elevadas de AET: tasa de abandono educativo o porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no completa la educación obligatoria ni sigue ningún tipo de estudio o formación posterior. En 2008, contábamos con un 38,5%, cifra que en 2012 experimentó un receso hasta los 28,8 puntos, de casi diez puntos.

Las causas pueden ser diversas, pero todo apunta a la crisis económica actual que ha provocado una vuelta, de los sectores de población con menos formación, a intentar incrementar su nivel educativo. En definitiva, una vuelta a las aulas. En este sentido, informa CEDEFOP:

Si hay abundancia de empleo en un nivel de cualificación bajo, abandonar prematuramente la educación puede tener sentido desde un punto de vista económico. Sin embargo, dichos puestos de trabajo son cada vez más escasos; además en la crisis actual, las personas con baja cualificación tienen más probabilidades de estar desempleadas. (CEDEFOP. Nota informativa diciembre 2013: p. 2).

Evidentemente estos datos reflejan una sociedad andaluza que continúa marcada por las desigualdades de oportunidades y la persistencia de las diferencias entre las clases sociales, problemas profundos por resolver.

Desde la perspectiva de las consecuencias de fracasar en la escuela, éstas marcarán la vida de los/as jóvenes que se ven relegados a situaciones laborales muy precarias. En Andalucía esta situación se agudiza con el gran drama del desempleo como fenómeno endémico, producto de una débil economía y reflejo de una injusta sociedad, donde la precariedad es característica de la mitad de los empleos:

El 45% de los trabajadores andaluces tienen empleos precarios frente al 32% de la nacional, la desigualdad en la distribución de la renta es mayor que la media nacional e, incluso se ha agravado en los últimos años. (Castillo, 2002: p. 2).

26 <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web.pdf?documentId=0901e72b81416daf>

Según un informe del sindicato UGT (2012) la contratación temporal es del 94%. Casi la totalidad de las nuevas contrataciones que se realizan en el mercado laboral español son contratos temporales. Hasta tal punto que de cada 100 contratos realizados, 94 son de carácter temporal. Esto se agrava aún más en el caso de Andalucía, cuya cifra asciende al 98% y únicamente el 2% son indefinidos. A esto hay que añadirle la duración media de los contratos que es de unos 70 días, lo cual supone una tasa de temporalidad de las más altas la Unión Europea²⁷.

En esta clarificación del posicionamiento conceptual y contextual encuentro algunas cuestiones a señalar recogidas en el desarrollo de nuestra investigación y que han marcado las elecciones conceptuales realizadas:

- Vivimos en una sociedad compleja, de riesgo²⁸, donde entre el decir y hacer no tiene por qué existir coherencia. El empleo y sobre todo el empleo de calidad, es cada vez más un privilegio de unos cuantos, un bien preciado difícil de compartir. Deja de ser el derecho que responde a la necesidad básica de subsistir, convirtiéndose en un privilegio de las individualidades empleables.
- En la praxis educativa de las escuelas taller el concepto de fracaso escolar se convierte para los/as jóvenes en una etiqueta desagradable y difícil de expresar. Pero a la vez es un concepto provocador, que les enfada y les genera resistencia a verse como fracasados/as escolares, intentando demostrar que la escuela no sirve para nada. Cuando analizamos el fenómeno con ellos/as, en el aula, se relajan, porque descubren que todo no depende de su responsabilidad personal y que las circunstancias socioeconómicas y culturales influyen en el desarrollo de sus biografías. Desde una perspectiva dialéctica, el fracaso escolar se convierte, en estos espacios educativos de segunda oportunidad, en un concepto liberador.

A continuación trataré el fracaso escolar como fenómeno en Andalucía, diferenciándolo de otras comunidades autónomas del estado español, y como fenómeno de clase determinado por las desigualdades sociales y más concretamente por la desigualdad de oportunidades. En definitiva, nos acercaremos a una perspectiva de análisis territorial y de clase social.

2. - DIFERENCIAS TERRITORIALES Y DE CLASE SOCIAL EN EL FRACASO ESCOLAR

Como introduje anteriormente el fracaso escolar es un fenómeno evitable, puesto que existen sociedades donde los índices de fracaso son residuales. Sin embargo, en Andalucía los datos de fracaso escolar son alarmantes y aún más si se comparan con otros territorios del estado español.

Andalucía, no es solamente una comunidad autónoma castigada por el fracaso escolar, sino también por el desempleo, lo cual ha generado el mantenimiento de las diferencias históricas.

27 <http://www.ugt-andalucia.com/documents/10157/42754/Miniempleos.pdf> [Consultado diciembre 2013].

28 Concepto acuñado por autores como Ulrich Beck, Anthony Giddens o Niklas Luhmann.

cas entre clases sociales. No obstante, voy a presentar primero los datos que nos diferencian de otras comunidades autónomas.

Siguiendo las conclusiones a las que llega Pérez Real (2008) en su trabajo de investigación sobre el fracaso escolar en Andalucía y con todos los datos estadísticos (2004) que en este trabajo presenta se puede afirmar que Andalucía, siendo la comunidad autónoma con mayor territorio, mayor población y mayor cantidad de jóvenes, muy por encima de la media española, es también la comunidad autónoma con mayor tasa de paro y con menor renta per cápita: “(...) la renta per cápita andaluza es solo de 14.135 euros. Solo por encima de la renta extremeña (12.173 euros). Muy por debajo de la media per cápita española situada en los 18.582 euros.” (Pérez, 2008: p. 24).

Pero la renta per cápita también es un concepto ambiguo que se obtiene de la media de las rentas, por lo que las rentas más bajas se diluyen entre las más altas, y las personas sin renta entre las personas con renta. Sin embargo es un dato fácilmente comparable.

Veamos las cifras actuales del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013):

La tasa de paro a nivel del estado español completo asciende hoy día a un 27'16% de la población activa, mientras que en 2004 era de un 11'1%. En Andalucía sube hasta un 36'87% y entre los/as jóvenes menores de 25 años asciende hasta un 66'35%. Se puede afirmar que, en estos años de crisis económica, la tasa de paro se ha duplicado, sin embargo, habrá que esperar para poder llegar a conclusiones sobre los efectos del alto y rápido crecimiento del desempleo sobre el fracaso escolar.

Correlacionando estas variables, Pérez Real concluye que “los sistemas educativos con bajo nivel de la economía tienen malos resultados educativos como es el caso de Andalucía. Los sistemas educativos con nivel alto de su economía obtienen los mayores niveles de excelencia educativa.” (Pérez, 2008: p. 28).

Demuestra este trabajo, cómo en Andalucía el gasto público en educación es bastante más bajo que la media estatal, y más bajo que en la mayoría de comunidades autónomas, y lo expone con estas palabras:

Para alcanzar los niveles de inversión de la media nacional Andalucía precisaría incrementar su presupuesto un 28%, es decir subirlo 1.600 millones de euros. Para alcanzar los niveles de Euskadi, máximo nivel nacional de excelencia educativa, habría que incrementar el presupuesto un 50%, es decir 2.900 millones de euros. En Andalucía tenemos unos mediocres presupuestos educativos. (Pérez, 2008: pp. 44-45).

Ante estas circunstancias y diferencias de Andalucía con respecto al estado español y con respecto a Europa, no es de extrañar que la situación andaluza esté enquistada desde hace tiempo (siglos). Si repasamos la historia de nuestra comunidad han sido variados los intentos de denunciar que las causas de la pobreza, de las desigualdades sociales, del fracaso escolar y de las desigualdades de oportunidades en Andalucía tienen un arraigo profundo en el reparto desigual de las riquezas, ya sean económicas como culturales, lo que ha dado lugar a una desigualdad profunda entre clases sociales.

En este sentido, es muy ilustrativo el trabajo de Lacomba (1999), sobre las desigualdades interiores de Andalucía en perspectiva histórica, en el cual denomina la situación andaluza como de “permanencias históricas”, herederas de las desigualdades históricas (Estudios regionales nº 54): “Son realidades del presente que en buena medida, responden al peso del pasado, por lo que se pueden caracterizar como permanencias históricas”.

Continúa Lacomba con la interpretación de algunos datos significativos para esta tesis, pero además con una clara conclusión contextualizadora del caso presentado:

En la relación Andalucía/España, las macromagnitudes de la economía andaluza muestran un claro desfase con la media española o una participación alejada de sus tasas de territorialidad y de población. (...) En lo tocante al empleo y la ocupación Andalucía presentaba la mayor tasa de desempleo del país (el 33'9% en 1995) y su tasa de ocupación, con un 39'5%, era la más baja de España. Estos datos básicos manifiestan la desigualdad de Andalucía en el conjunto español. El problema no es tanto “el funcionamiento de la maquinaria”, como “la propia maquinaria en sí”. No se trata, pues, de una situación coyuntural, sino de una problemática estructural que proviene del pasado, no se ha corregido en el presente reciente, y lastra los planteamientos del futuro. (Lacomba, 1999: p. 333).

Aunque estas características están basadas en datos de hace 15 años, quisiera llamar la atención sobre el mantenimiento de las desigualdades en Andalucía con respecto a los otros territorios del estado español, planteándose como un problema crónico, enraizado en las desigualdades económicas y de clase social.

Sin embargo, ha sido el trabajo de Martínez (2007, 2011), ya mencionado, el que abre el camino para entender este fenómeno tan complejo y multicausal, en cuanto lo relaciona con el concepto de clase social. En este sentido, hay mucho que decir desde la sociología de la educación y quizás menos desde la pedagogía, como demuestra Martínez García:

Pero como vemos, los datos son un tanto tozudos, y no se creen que la clase no sea importante para dar cuenta del fracaso escolar. Por ejemplo, en 2007 el fracaso escolar de un joven de clase agrarias (agricultores y jornaleros) es casi del ¡séxtuple! del de un joven de clase alta (31'4% vs 5'8%). (Martínez, 2007b: p. 44).

Además, Martínez (2007b: p. 48) presenta un gráfico elaborado a partir de la explotación de la Encuesta de Población Activa del INE, donde se representa la evolución del fracaso escolar a lo largo de 25 años, desde 1981 a 2007. En este gráfico diferencia cinco clases sociales (clase alta, clases medias, autónomos, clase obrera y agricultores/jornaleros)²⁹.

Por un lado, de la interpretación de los datos se desprende que, en estos 25 años, han descendido las cifras de fracaso escolar hasta la mitad en las clases sociales más deprimidas, como son la clase obrera y la clase de agricultores y jornaleros, lo cual demuestra que mucho se ha conseguido, pero sin embargo, el fracaso escolar en estas clases sociales continúa siendo el doble que en las clases medias, y el cuádruple o séxtuple que en la clase alta. Por todo lo anterior, debe concluirse con la aceptación de que el efecto del origen social sobre el logro educativo es excesivamente determinante.

29 Esta clasificación ha servido de material de apoyo para el trabajo de campo de esta investigación. Concretamente se ha utilizado en la realización de la 2ª fase de entrevistas.

Explica Martínez (2007b: p. 45) cómo entre los sociólogos se discute a qué son debidas estas relaciones entre fracaso escolar y clase social, recordándonos que existen dos familias de explicaciones: una insiste más en los aspectos culturales de la clase social, conceptos como el de capital cultural de Bourdieu son influyentes en esta versión (Berstein 1989, Bourdieu y Passeron 2001). La otra familia de explicaciones insiste en las diferencias económicas (Goldthorpe 2000). Los datos disponibles apuntan más a la influencia del nivel cultural que a la puramente económica, añadiendo la percepción que los propios jóvenes poseen sobre el mercado laboral como otro factor influyente en esta relación.

Desde una perspectiva personal considero que los diferentes factores comentados por Martínez García influyen y provocan el fracaso escolar, sumando una amalgama de circunstancias de desventajas. Es interesante el planteamiento de la percepción del mercado laboral entre los factores influyentes, pero además existe un factor pedagógico que comienza a construirse en la infancia, y es el rechazo a la escuela, la frustración constante que supone para algunos/as niños y niñas el hecho de ir a encontrarse diariamente en un lugar que los expulsa y no los incluye, donde lo hacen todo o casi todo mal, por lo que el éxito nunca ha sido su experiencia. Este factor provoca la huida, el abandono de la escuela en cuanto se lo permiten, a menudo sin haber alcanzado la edad obligatoria de permanencia en el sistema educativo actual, los 16 años.

En este sentido amplio de fracaso escolar se comienza a introducir el término de exclusión educativa, como concepto que engloba las diferentes circunstancias determinantes del fracaso escolar (Escudero, 2005).

Al tener en cuenta todos estos indicadores de fracaso escolar; la importancia de la clase social de origen, nivel cultural de las familias, el territorio y sus circunstancias socioeconómicas y la percepción sobre el mercado laboral, se puede afirmar que, en el caso de Andalucía:

La posición en el mercado laboral de aquellas personas que logran sólo la educación obligatoria es la más precaria y desaventajada en términos laborales, ya que tienen mayores probabilidades de estar desempleados e inactivos, y más probabilidades también de tener contratos atípicos. (Calero & col., 2008: p. 104).

Sabiendo que, el 45% de los empleos en Andalucía son precarios, los/as jóvenes andaluces/zas de clase social media baja están abocados al fracaso escolar, y además al fracaso laboral.

A fecha de 2013 la cifra que se maneja de fracaso escolar en Andalucía es del 28'8% de entre jóvenes de 18 a 24 años de edad. Hay unos 682.000 jóvenes de edades comprendidas en este tramo (INE, enero 2013)³⁰, y aproximadamente 200.000 jóvenes andaluces, principalmente si pertenecen a clases sociales bajas con rentas precarias, están determinados, o condenados, a no encontrar empleo nunca o, a lo más, a encontrarlo en precario.

La desocupación juvenil es para los/as jóvenes la continuidad del proceso de fracaso ya experimentado en la escuela. Para Aparicio (2003) la desocupación juvenil, concepto más amplio que el de desempleo juvenil, se presenta como una situación negativa para las biografías, las trayectorias y las proyecciones sociales de la juventud:

30 Datos extraídos de la web del Instituto Nacional de Estadística (indicado en Referencias).

Se presenta como un fenómeno social originado por la falta o privación de trabajo, hecho que presupone un estado de marginación, desposesión e impedimento en razón a la participación autónoma, íntegra y activa en el proceso productivo y en la estructura de empleo, como así también ello restringe al acceso a los respectivos beneficios, derechos y garantías que se conceden desde la pertenencia o integración de los sujetos al mercado de trabajo. Además presupone un estado de marginación, desposesión e impedimento a la participación social, cultural, civil y política, que están fuertemente condicionados por dicha privación del acceso al trabajo y al mercado de consumo. (Aparicio, 2003: p. 13).

Las estrategias para romper el determinismo de las desigualdades, de las constelaciones de desventajas que parecen marcar el futuro de un amplio número de personas, es una de las cuestiones principales que debe responder la pedagogía social. Las desigualdades se reproducen, se enquistan e incluso se agravan. Por ello es primordial para el trabajo educativo, con estos grupos de jóvenes, que existan oportunidades para romper la espiral de fracaso y desigualdad.

Jorge Benedicto y colaboradores (2011), realizan un estudio basado en grupos de discusión con jóvenes andaluces, titulado *La construcción del sujeto político entre los jóvenes en riesgo*. En este trabajo he descubierto el concepto de constelaciones de desventajas, refiriéndose a:

- a) todos aquellos factores, tanto de carácter socioestructural como de raíz subjetiva e institucional, que influyen negativamente en el tipo de recursos y oportunidades disponibles para que los individuos puedan gestionar su propia transición;
- b) a la compleja y cambiante interrelación que se produce entre estos factores en cada uno de los contextos;
- c) a los obstáculos y dificultades que introducen en las transiciones juveniles, en tanto que limitan los recursos y oportunidades disponibles al tiempo que reducen la capacidad de los actores para gestionar sus proyectos de vida. (Benedicto & col., 2011: p. 5).

Entre estas constelaciones, los/as autores/as se proponen descubrir cómo se puede llegar a ser ciudadano/a en condiciones de oportunidades limitadas. Difícil tarea que tiene mucha relación con el proyecto educativo objeto de este estudio, que los incluye, de forma crítica, en ese mundo que los había expulsado anteriormente con la vivencia del fracaso.

La toma de conciencia sobre las desigualdades de base es el primer paso para transformar la situación personal, aunque sea desde una segunda oportunidad educativa. Por eso, los procesos de transición a la vida autónoma, no deben abandonar la perspectiva de construcción del sujeto político, del ciudadano/a que actúa y reivindica.

A continuación profundizaré sobre los niveles de fracaso escolar para terminar con propuestas viables de cambio de una situación que, por lo que demuestra la historia de la educación de las últimas décadas, parece mantenerse.

3.- NIVELES DE FRACASO ESCOLAR, RESPONSABILIDADES Y PROPUESTAS

Ante un concepto intuitivo, ambiguo y discutible (multicausal, artificial, evitable), que puede definirse como abandono, o contabilizarse como números de suspensos, se cuenta con la fórmula que facilita una comprensión más empírica y objetiva del fracaso escolar:

La concepción ampliamente utilizada, la no obtención del título mínimo del sistema educativo, en nuestro caso la Educación Secundaria Obligatoria, es muy fácil de medir, de cuantificar y de comparar.

Pérez Real presenta el edificio del éxito y el fracaso escolar, donde proporciona una tabla de medir diferentes niveles de fracaso escolar. Los sótanos representan los 4 niveles que considera dentro del fracaso, comenzando con el fracaso escolar concluyente que sería cuando las personas son totalmente excluidas del mundo de la educación y la cultura, las personas que por sus malas experiencias, o por la falta de consideración en cuanto a su valor, no quieren volver a acercarse a lo educativo.

PLANTA 4º. PLENO ÉXITO ESCOLAR. ESTUDIOS SUPERIORES O UNIVERSITARIOS
PLANTA 3ª. POSITIVO RENDIMIENTO ESCOLAR FORMACIÓN PROFESIONAL O BACHILLERATO
PLANTA 2ª. ENSEÑANZA OBLIGATORIA. GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
PLANTA 1ª. PROMOCIÓN CONTINUA. SIN REPETICIÓN DE CURSO.
PLANTA BAJA. RENDIMIENTO ESCOLAR ADECUADO. RENDIMIENTO SEGÚN POSIBILIDADES (MARGEN DE 2 PUNTOS)
SÓTANO 1º. RENDIMIENTO ESCOLAR INADECUADO. MUY POR DEBAJO DE SUS POSIBILIDADES (A PARTIR DE 3 PUNTOS POR DEBAJO)
SÓTANO 2º. FRACASO ESCOLAR LEVE. REPETICIÓN DE CURSO.
SÓTANO 3º. FRACASO ESCOLAR GRAVE. NO TERMINA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (ESO)
SÓTANO 4º. FRACASO ESCOLAR CONCLUYENTE. NO TERMINA ESO, NI EDUCACIÓN DE ADULTOS, NI PERMANENTE. ABANDONA LA FORMACIÓN.

Tabla nº 5. Edificio del fracaso escolar.
(Pérez, 2008: p. 9).

El fracaso escolar grave (sótano 3º) es el nivel aceptado genéricamente como indicador de fracaso escolar.

González (2013) en su artículo titulado “El engañoso fracaso escolar”, plantea cómo la medición del fracaso escolar entre diferentes países, e incluso zonas geográficas no se hace con el mismo rasero, siendo variable entre países el nivel académico exigido para la obtención del título mínimo, en nuestro caso la ESO:

El planteamiento expuesto por la autora hace referencia a las diferencias existentes entre los métodos utilizados para medir el fracaso escolar en los distintos países. La evidencia aparece cuando se comparan los resultados de la prueba PISA, realizada por la OCDE a todo el alumnado de 15 años de los países del grupo, con las tasas de fracaso escolar de los gobiernos respectivos.

Pone como ejemplo, la autora, el caso de Francia:

Francia, con resultados en PISA muy semejantes a los de España, registra sin embargo menos de la mitad del “fracaso” escolar que España. Es decir, los centros educativos franceses aprueban a alumnos que en España suspenderían. Incluso Italia, con más alumnos que España entre los grupos de peores resultados, tiene un “fracaso” ocho puntos por debajo del de España. (González, 2013: p. 1).

Añade la autora las diferencias entre las Comunidades Autónomas del estado español, indicando que en algunas es más difícil obtener el título de graduado en ESO que en otras, por lo que los indicadores de fracaso escolar son aún más inconsistentes de lo esperado.

Con todo ello queda demostrada la ambigüedad del término y del fenómeno en sí, puesto que lo que parecería determinar el futuro de la mayoría de los/as jóvenes se debe considerar desde la relatividad geográfica, tanto en el fracaso escolar como en el desempleo. Por lo cual se concluye, lógicamente, que las oportunidades cambian (mejoran o empeoran) en función del lugar en el que se desarrolle la biografía de cada persona.

Lo que es ineludible es el determinismo de las circunstancias culturales, económicas y laborales de los territorios que habitamos. Un tercio de los/as jóvenes andaluces son fracasados escolares (sin título de ESO), por lo cual, en corto plazo de tiempo, se encontrarán en situación de desempleo. Este dato varía drásticamente cuando cambiamos de territorio.

Las responsabilidades son compartidas, pero la base está en la desigualdad de oportunidades como marco general del fracaso, reflejo en el sistema educativo de una sociedad injusta marcada por las desigualdades. Haciendo desaparecer las desigualdades entre las clases sociales, con verdaderas políticas de igualdad, irán desapareciendo las desigualdades educativas y laborales.

Coincidiendo con Martínez (2007), considero que parte de las responsabilidades son de las clases sociales que verdaderamente tienen la capacidad y los canales para influenciar en las decisiones políticas y económicas. Estas clases sociales, alta y media, invisibilizan el problema del fracaso escolar considerándolo como un fenómeno individual y no como problemática social, puesto que a estas clases sociales no les afecta. Los problemas educativos se han estancado en los debates lobbianos y antagónicos sobre la religión o la educación para la ciudadanía o la escuela pública y privada, pero no se tratan las cuestiones de fondo y la desigualdad de oportunidades sigue ganándole terreno a la sociedad justa que perseguimos.

También esconde un problema de falta de formación y de sesgos en la interpretación de la realidad. Las clases sociales han desaparecido del discurso educativo, como de muchos otros, para convertirlo en el discurso de la igualdad de oportunidades, que se ancla en la idea de que, con el esfuerzo personal, se puede llegar a donde cada persona se proponga, pero los puntos de salida son diversos y los de llegada suelen no existir, ni si quiera como expectativas.

Siguiendo a Martínez García, no debemos centrar el problema en el sistema educativo, lo que no significa que las políticas educativas sean inútiles³¹, sin embargo: “la mejor política de lucha a favor de la igualdad de oportunidades en la escuela es una política general a favor de una mayor igualdad en la sociedad.” (Martínez, 2007b: p. 47).

En este sentido, Gil Flores (2009), sin centrar el problema en los centros educativos, hace hincapié en lo que se puede hacer desde el margen estrecho que le queda a la escuela, y abre vías de investigación en este ámbito:

El análisis en profundidad de las escuelas en las que atendiendo a un alumnado con un estatus socioeconómico y cultural bajo, se logra un rendimiento elevado constituye una de las vías para la identificación de factores claves de cara a la eficacia escolar. (Gil, 2009: p. 8).

Martínez (2007: p. 48) insiste en que las políticas educativas deben basarse más en estudios empíricos y no tanto en los buenos valores morales que las inspiran.

Sin embargo, ante el debate, la pedagogía neoliberal no deja de producir fracaso escolar, al igual que la economía neoliberal no deja de producir pobreza y desigualdad social. Entendemos que la pedagogía neoliberal es el resultado de la aplicación universal de las políticas educativas neoliberales, basadas en la teoría del capital humano y el modelo educativo de competencias, cuya combinación supone la idea de que la educación será la solución a los problemas de la sociedad, individualizando el problema al convertir a la persona en la inversora y responsable de su capital humano, en un modelo educativo que no prima el desarrollo humano y social, sino que potencia el desarrollismo, respondiendo a las necesidades de las empresas y los mercados. De esta forma, se convierte la educación en otra mercancía más, en un producto consumible.

Como propuesta ante este determinismo, además de las políticas de igualdad de oportunidades, humildemente, desde los proyectos educativos del parque Miraflores, podemos contribuir a un cambio de perspectiva, creando nuevos espacios educativos donde los/as jóvenes dejen de fracasar.

La fina línea que delimita el éxito del fracaso se puede hacer desaparecer en cuanto los educadores y educadoras basamos nuestros proyectos en la equidad y la justicia, y dejamos de mirar hacia la competitividad y el mercado.

31 El Informe Pisa elaborado por la OCDE en 2005 concreta que las diferencias en los resultados obtenidos por el alumnado se debe principalmente al nivel social tanto de sus familias como de la escuela a la que asisten, solamente un 6% se debe a los métodos didácticos, estilos docentes, clima escolar o autonomía de los centros. La OCDE también concluye que una mayor autonomía de los centros y un buen clima escolar mejora el rendimiento del alumnado.

Aunque, un primer paso es la puesta en marcha de proyectos educativos que ofrezcan respuestas para romper los determinismos vitales, porque hoy en día, aun sabiendo que estos/as jóvenes expulsados/as del sistema educativo, correrán un riesgo mayor en el acceso a otros derechos básicos, como el empleo o la vivienda, continúa existiendo una escasa respuesta formativa a los problemas de fracaso escolar en concreto y de exclusión social en general (Marhuenda, 2006).

En estas nuevas formas de enseñanza y aprendizaje es imprescindible la toma de conciencia sobre la propia situación de injusticia, tan determinada, para ser capaces de organizarse, planificar la acción y cambiar la situación, personal y colectiva.

Hablo de la educación popular que desemboca en la construcción del sujeto político, que analiza su realidad, desde una perspectiva de clase, desde el contexto y con capacidad para generar expectativas y transformar la realidad.

Entender el entramado sociopolítico que genera la posición social de cada persona, de vulnerabilidad, de desventaja, debe desembocar en la toma de conciencia y la organización para exigir políticas generales a favor de una mayor igualdad. Este proceso supone la práctica de la ciudadanía por parte de los/as jóvenes en las aulas, en los espacios de aprendizaje y trabajo, en los diversos contextos educativos.

Aunque parezca que desde las aulas, desde los contextos educativos más formalizados como espacios escolásticos y académicos, las posibilidades de cambiar las desigualdades sociales de origen son reducidas, siempre existe un resquicio, una grieta, por la cual se cuelan multitud de biografías que demuestran, que el cambio y la transformación personal y colectiva, a través de la educación, son realidades cotidianas.

La propuesta de la educación popular, desde la pedagogía crítica, parece ofrecer posibilidades de transformación respecto al determinismo social al que estamos abocados, porque rompe los contextos de educación Formal, No Formal e Informal para dar cabida a la experiencia educativa, “a eso que me pasa y me sucede, y me cambia.” (Skliar & Larrosa, 2009: p. 14).

Esta propuesta educativa se presenta en emergencia y construcción constante con el otro/a, único, singular, irrepetible y, a veces, olvidado en la educación: el alumnado.

Capítulo 4

EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS Y EDUCACIÓN POPULAR

1.- AMPLITUD DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS

“Nos preocupamos por lo que el niño llegará a ser mañana,
pero olvidamos que ya es alguien hoy”
(Stacia Tauscher)

La clasificación de la educación por las edades evolutivas de las personas es bien conocida desde la pedagogía tradicional. Las clasificaciones por etapas de la vida suponen que las personas tenemos diferentes necesidades en función de la edad evolutiva en la que nos encontremos. Además presupone que las personas aprendemos mejor entre iguales, como cuestión básica para la organización de los sistemas educativos.

La educación de jóvenes la entiendo, desde una perspectiva evolutiva, como los procesos educativos que acaecen con la población de edades comprendidas entre los 16 y 30 años, de forma flexible. Pero la edad cronológica es solamente orientativa. Las diferencias personales e individuales marcarán la edad que realmente practicamos cada uno/a de nosotros/as en cada momento.

Aunque el concepto de juventud y adultez se entremezclan continuamente durante casi una década de nuestras vidas, parece que dependiendo de las diferentes responsabilidades adultas demandadas y asumidas, estaremos más cerca o más lejos de una etapa u otra. De esta forma se pueden diferenciar esferas de la vida en las cuales se asume el rol de persona adulta y otras esferas en las que se mantiene el rol de joven. La adultez, más que una frontera cronológica supone una frontera psicosocial.

Presento a continuación una definición de juventud:

La juventud es una fase de transición en la que se tiene capacidad de actuación y autonomía pero en la que aún no se han adquirido los roles típicos de adulto. Como roles típicos de adulto se entienden aquellos que se derivan de la necesidad de mantenimiento de la propia persona y de las personas que forman la familia propia, lo cual conlleva un modo de vida acorde con el mantenimiento de ciertas necesidades materiales y de relaciones afectivas que reemplazan a la familia de origen.

Pero, además, la forma actual de entender la juventud también puede comprender aquellas situaciones de independencia completa en las que las responsabilidades que se tienen corresponden sólo a la propia persona. (IAJ, 2003: p. 400).

Un ejemplo claro es la cuestión del empleo. En el ámbito de la formación para el empleo la educación con personas jóvenes adultas se entiende como un proceso madurativo hacia la

integración en el sistema productivo, porque, tener un empleo, será característico de la persona adulta. Se convierte en algo parecido a un rito de paso entre joven-adulto, un momento de transición.

El/la joven adulto/a está a punto de ingresar de forma autónoma en el mercado, pero no solamente en el mercado laboral, sino que ello supone el ingreso en el mercado de consumo, y también está a punto de encontrarse con los problemas que ello conlleva y de posicionarse en esos mercados desde una perspectiva de ciudadanía activa, si tiene las habilidades para analizar las situaciones de injusticia a las que se enfrentará (en el trabajo, en la escuelas de sus hijos/as, en el barrio).

Desde esta perspectiva, la formación para el empleo los introduce en el mundo adulto, por lo que es educación de adultos, pero contando con las peculiaridades de los jóvenes, del grupo, de sus características personales, como entendemos cualquier proceso educativo centrado en el grupo, en la persona adulta.

La educación de adultos comienza siempre preguntando qué y cómo quieren aprender a quienes participan en sus procesos. Contenidos y metodologías son seleccionados de forma colectiva en los grupos de formación y ésta es la guía que definirá las líneas del trabajo educativo.

No podemos tratar el concepto de educación de jóvenes y adultos sin hacer referencia a Paulo Freire, porque Freire sigue siendo pieza clave para la construcción de un nuevo paradigma para el cambio en educación. Aunque sus propuestas provengan de los años 80's y 90's, al constatar que el neoliberalismo como sistema económico genera exclusión social, pronunciándose de forma cíclica en momentos de crisis como la actual, hoy en día sus propuestas adquieren un valor considerable.

En Europa, en general, se le ha otorgado un valor residual y marginal a las propuestas de Freire y más ampliamente a la propuesta de la educación popular, conveniente para los países empobrecidos, y no para una Europa que se definía por la igualdad de oportunidades y la libertad. Estas características, uniéndolas a la falta de conciencia política en estos países (conciencias anestesiadas), han conseguido invisibilizar unas ideas que han construido los/as educadores/as desde sus prácticas.

En contraste con lo anterior, en América Latina, existe actualmente un talante integrador de las diversas prácticas educativas de educación de jóvenes y adultos, con la producción de una amplia literatura y un debate ampliamente abierto sobre el tema, tratando de construir una teoría propia a partir de la diversidad de prácticas. Como explica Rivas:

Las doctrinas más usadas en la educación con jóvenes y adultos que se autorreconoce como tal en América Latina hoy día son tres: la doctrina del combate al rezago educativo, que es derivada de la concepción educativa del sistema formal; la de la educación popular, que se deriva del marxismo y de la teología de la liberación; y la doctrina unesquiana de la EDJA que se deriva de la quinta CONFINTEA, a la que se plegaron el CREFAL, el ICAE y el CEAAL. Las dos primeras, si bien hacen aportes insustituibles, no pueden dar cuenta de la diversidad de fenómenos educativos con jóvenes y adultos que existen de hecho en nuestras sociedades hoy día; más bien dan cuenta de contribuciones vocacionales específicas, sin duda valiosísimas. (Rivas, 2011: p. 157).

Me centraré en las aportaciones de la educación popular, en el acercamiento a los supuestos concretos que fundamentan el estudio de caso presentado.

El maestro Freire en Occidente se ha quedado para trabajar con las clases populares, con las personas pobres y excluidas, porque ha habido un abandono de la dimensión transformadora de la educación.

Sin embargo, en estos tiempos de crisis la seguridad de las clases medias se ha desplomado, y estamos asistiendo a un surgimiento de la educación popular como praxis globalizadora de la educación en contextos no formales, como la educación de adultos, las escuelas taller, los espacios de educación extraescolar, los talleres medioambientales, asociaciones y movimientos sociales, que mantienen la perspectiva de la educación liberadora.

Lo que Freire, y muchos autores y educadores/as posteriores, proponen, es que no se puede separar la formación de las habilidades y destrezas, ya sean laborales o académicas, de la formación de la conciencia crítica, que será el motor para la mejora de nuestras condiciones de vida y de la sociedad en general.

El aprendizaje de las competencias profesionales parece haber ocupado todo el espacio educativo, y sin embargo estas no tienen sentido si no es desde la crítica para la mejora y el cambio. Desde esta perspectiva, algunos autores como Martínez Rodríguez (2008), intentan adaptar la idea al lenguaje impuesto, introduciendo el concepto de competencias para la ciudadanía.

Siguiendo a Freire, en su obra *Política y Educación*, queda clara la relación entre la educación de adultos y la educación popular. Al tratar el tema de la educación de adultos en Andalucía se comprueba cómo esta idea se convierte en fundamento para la acción educativa que, se organiza en función de las personas que participan en el proceso, su cercanía a los movimientos sociales, e incluso, en muchos casos su generación en su seno, o el fenómeno inverso: cuando desde los mismos centros de educación de adultos que vieron su surgimiento en las asociaciones y colectivos vecinales, han sido capaces de generar nuevos espacios convivenciales, nuevos colectivos y nuevos movimientos sociales.

Freire nos presenta una concepción humanista del ser humano, como sujeto que busca conocer, que necesita aprender para vivir. Mejor dicho, que vive en la medida que aprende y que aprende siempre de lo vivido. Su filosofía educativa es una manera de ver la vida, y aun más, “una manera de vivir”. (Jara, 1998: p. 44).

Veremos cómo la íntima relación entre la teoría, el objeto y el método de conocimiento constituye la base de la filosofía de la educación freiriana, y la base de una nueva lectura de la realidad, de un nuevo paradigma³² educativo:

32 Esta idea del paradigma para el cambio ha inspirado e impregnado esta tesis doctoral. Desde las cuestiones metodológicas hasta las teóricas. La posibilidad de investigar para el cambio le da un sentido nuevo (de compromiso y acción) a la investigación, un sentido comunitario, porque, si encontramos los cauces, podría perfectamente revertir en los intereses de los colectivos más débiles y excluidos de nuestras sociedades.

1. La educación es siempre la puesta en práctica de una teoría del conocimiento en la que sustentamos nuestras prácticas educativas y si estas sirven o no a un objetivo transformador.
2. El conocimiento es siempre proceso, es inacabado, no llega nunca a agotarse, es permanentemente recreable. Producto de la práctica histórica, dinámica y contradictoria de las personas, y no consiste en un conjunto de verdades inmutables, perennes.

Así se han ido fraguando diversos estilos de educadores/as en el sentido del compromiso y la implicación, como señala Oscar Jara en la obra citada: “una manera de vivir: teórica/práctica, sentí/pensante, siempre en búsqueda, siempre consciente de nuestra condición de seres inacabados, que nos vamos haciendo en la historia.” (Jara, 1998: p. 44).

Jara realiza un planteamiento dialéctico de los procesos educativos pero desde una perspectiva amplia, que se extiende a la concepción de la vida en sí misma.

La concepción educativa de Freire expulsa la idea de neutralidad de los procesos educativos, puesto que la educación es en sí una acción política encaminada a la transformación. Al mismo tiempo se convierte en una acción de humildad en el sentido de la apertura constante en interacción con los/as demás para el aprendizaje de la realidad y su transformación, utilizando como sinónimos de educación la acción cultural y la animación sociocultural.

Insistiendo en la idea de la búsqueda continua por la que se construye y configura el conocimiento, Freire afirma:

Me encuentro críticamente en paz con mi opción política, en interacción con mi práctica pedagógica. Posición no dogmática, sino serena, firme, de quien se encuentra en permanente estado de búsqueda, abierto al cambio, en la medida misma de quien desde hace mucho dejó de estar demasiado seguro de sus certezas. (Freire, 1996: p. 11).

La educación se convierte en un proceso de descubrimiento y de construcción colectiva de conocimiento, más cercano entonces a los movimientos sociales y sus luchas que al trabajo que se viene desarrollando, actualmente, desde la mayoría de las instituciones educativas y su tendencia a responder a las necesidades y exigencias del mercado laboral.

Freire concibe la educación como comunicación y diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.

Rompe la jerarquía establecida desde la visión bancaria de la educación, que considera el saber, el conocimiento, como una donación de quienes se juzgan que saben a quienes juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el/la otro/a.

El concepto propuesto por Freire sobre educación popular y educación liberadora plantea la dialogicidad como esencia de la educación problematizadora frente a la antidialogicidad

propia de la educación bancaria memorística. La primera es el gran desafío de la educación liberadora. La segunda ha estado ligada siempre a la opresión tanto en la esfera política, social como la familiar. Ambas son opciones antagónicas de la acción cultural.

Con respecto a la educación liberadora o problematizadora explica, llegando a parecer un juego de palabras:

El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. (Freire, 1993: p. 86).

Tanto en los planteamientos freirianos como en el modelo educativo que propone, toma gran importancia la alfabetización, como concepto amplio de lectura de la realidad misma. En el análisis de la realidad encontramos los pilares, los fundamentos de nuestras formas de organización y acción social.

Hemos aprendido entonces a entender la educación popular como educación liberadora:

- Con respecto al ser humano como una acción humanista y dialéctica.
- Con respecto a la realidad como una acción política transformadora.
- Con respecto al conocimiento como una acción de humildad.
- Con respecto al método como diálogo y encuentro entre iguales.

Estos dos conceptos tratados, educación de jóvenes adultos y educación popular, los reconocemos como ámbitos heterogéneos que constituyen campos muy diversos en sus finalidades, prácticas y tradiciones, pero que pueden articularse entre sí, y tienen cierta tendencia a confluir³³ como demandas que realiza el propio grupo de jóvenes adultos/as sobre el conocimiento de la realidad y su protagonismo en ella.

33 En el caso de Argentina podemos ver como la educación de jóvenes se ha impregnado totalmente de la educación popular, restándole fuerza a la dimensión política transformadora, críticas que realiza Finnegan (2009), basándose en Pontual y Núñez.

EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS	EDUCACIÓN POPULAR
<p>Edad evolutiva, de transición a la vida adulta. (¿?)</p> <p>El/la joven se convierte en el centro del proceso educativo.</p> <p>Traen experiencias acumuladas, conocimientos y aprendizajes anteriores.</p> <p>Comienzan a participar como sujetos políticos.</p> <p>Demanda y propone sus propias formas de aprendizaje y de interacción educativa.</p> <p>Descubre sus necesidades y demanda cubrir las.</p> <p>Valora, critica, propone y cambia.</p> <p>Tiene Autonomía. Si no le gusta o no le interesa abandona la experiencia.</p>	<p>Supone un posicionamiento político ante la sociedad y ante el fenómeno educativo y vivir como ciudadano/a durante todas las edades.</p> <p>Paradigma o modelo educativo de cambio.</p> <p>La Alfabetización se concibe como lectura de la realidad, alfabetización instrumental y política.</p> <p>La comprensión crítica del barrio para desarrollar prácticas de interés colectivo.</p> <p>El método es el diálogo, la pregunta y la duda.</p> <p>El proceso se convierte en militancia.</p>

Tabla nº 6. *Educación de jóvenes-adultos y educación popular.*
Elaboración propia.

Cierta lejanía se evidencia de las teorías que consideran la juventud como etapa de transición, puesto que desde una concepción holística y humanista del ser humano debemos entenderlo desde su integridad infantil, juvenil o adulta... La infancia cuenta con una serie de deberes, los cuales acomete desde la más profunda convicción. Sin embargo, se les niega la participación y la formación política, cuestión muy extendida en nuestra escuela obligatoria, supuestamente democrática.

En otro orden de cosas, quisiera añadir que muchas de las ideas de educación popular provienen de unas sociedades que han sufrido la opresión de las dictaduras de la segunda mitad del siglo XX. El estado español vivió una dictadura hasta bien entrados los años 70's. Andalucía, que fue terminada de conquistar en 1492, coincidiendo con el comienzo de la conquista de América, siempre ha sido la región más oprimida y "subdesarrollada" del estado español, con lo cual el paralelismo con Latinoamérica y su intercambio han generado sinergias muy importantes a tener en cuenta y valorar. Considero que estas circunstancias han sido parte del germen para encontrar la fórmula contextualizada de construir procesos educativos liberadores.

Habitualmente se reconoce que la educación popular proviene de Latinoamérica, pero podría afirmarse que en otros lugares, donde se han compartido circunstancias de opresión, se han generado procesos con similares características.

Otros países europeos han contado, en su historia de la educación, con movimientos de educación popular, que se pueden considerar también germen de la propuesta de la educación popular.

Veamos en primer lugar las formas de educación de adultos que se desarrollan en Europa, para presentar, con algo más de profundidad la educación de adultos en Andalucía, que se concretó en la construcción de una educación de adultos singular, ligada a los movimientos sociales.

2.- LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EUROPA

Hemos asistido en la última década del siglo XX a la integración y normalización de la educación de adultos, constituyéndose como parte del sistema educativo. Así ha sido el caso andaluz y de otras zonas que, por circunstancias políticas y religiosas, mantenían a una amplia población excluida de la alfabetización y la educación.

Sin embargo, la situación en Europa difiere, desde una perspectiva histórica, en sus épocas y procedimientos para la constitución de los sistemas de educación de personas adultas. No obstante, la tendencia actual parece guiar los procesos hacia la homogenización. Son las intenciones y líneas políticas marcadas por instituciones como la UE o la OCDE.

Considero interesante hacer referencia a la tipología³⁴ de educación de adultos elaborada por el profesor Peter Alheit, porque pone el acento en la singularidad de cada territorio, de cada contexto y del estilo educativo. Para Alheit, en 1997, coexistían en Europa cinco tipos diferenciables de educación de adultos. Él mismo explica que no deben tomarse como tipos puros, sino que existen fusiones a tener en cuenta:

- a) Tipo Escandinavo (Suecia, Dinamarca, Noruega y Finlandia). Podemos definirlo como moderno y comunitario, que se fundamenta en la larga tradición local escandinava y en los movimientos laboristas (sindicatos). Hoy en día está muy institucionalizada y altamente profesionalizada.
- b) Tipo Centroeuropeo (Alemania, Austria, Países Bajos y Francia). También se define como moderno, pero mucho más individualizado. Está apoyado por el Estado pero se financia y organiza por una colaboración/convenio entre iglesias, sindicatos, ayuntamientos o administraciones locales, y cada vez más empresas privadas. Está altamente profesionalizada.
- c) Tipo Anglosajón (Reino Unido e Irlanda). Característico de una sociedad semitradicional, sustentada principalmente por fundaciones comunitarias y privadas de educación de adultos, no muy profesionalizada. Desde las universidades se desarrollan actividades de educación de adultos tanto internas como externas. En Irlanda está muy cercana a la iglesia católica.
- d) Tipo de Europa del Este (antiguos países socialistas). La versión más modernizada de la educación de adultos, caracterizada por una organización centralizada y una fuerte insistencia en la capacitación profesional.

34 Esta tipología ha sido citada también por Hernández, R. (2013) en su tesis doctoral. Está publicada en la *Revista Diálogos* (ver Referencias) y se impartió como contenido de una sesión del Máster “Educación de Adultos en Europa”. Universidad de Sevilla (1997).

- e) Tipo Mediterráneo (España, Portugal, Italia y Grecia). Se podría caracterizar como el más tradicional, comunitario y fuertemente conectado con los movimientos sociales. Es el menos profesionalizado³⁵.

Los últimos años de la década de los 90's es una época trascendente para la educación de adultos en Europa, posibilitada por el comienzo de grandes proyectos de intercambio educativo entre los países miembros. El Programa marco que permitirá estas acciones es el conocido como Grundtvig, nombre del educador popular danés de quien trataré a continuación. La UE, denominó al año 1996 como "año europeo de la educación y la formación permanente", y continúa siendo un debate abierto en estos momentos.

Algo que llama la atención respecto a la historia de la educación de adultos en Europa, es el papel que ha jugado, decisivamente, la iglesia en todo este proceso histórico de configuración.

En la Europa luterana y calvinista, y después en la anglicana, la alfabetización de los/as fieles se convertirá en tarea primordial para el entendimiento de las sagradas escrituras, lo cual provocará que desde el siglo XVI se alfabetice a la mayoría de la población de estos pueblos.

Sin embargo, la iglesia católica mantiene hasta el siglo XX, la intención de diferenciar a una élite que puede leer la biblia. En consecuencia, junto con el apoyo de la dictadura franquista en el estado español, a primeros de los años 80's se contaba con un 30% de analfabetismo entre la población de Andalucía.

Este dato hace referencia a la idea de analfabetismo básico o instrumental (leer y escribir), si nos referimos al analfabetismo funcional, actualmente podría continuar en un 30% de la población andaluza, tal como marcan los datos de fracaso escolar.

Quizás, pudiera haberse provocado una división de Europa en dos territorios diferenciados por la valoración de la alfabetización y la educación desde la religión. Unos territorios donde las personas llevan 400 años con índices de analfabetismo insignificantes, y otros territorios, los católicos, en los que la alfabetización generalizada y la educación de adultos no aparecen hasta finales del siglo XX. Para esta afirmación apoyo y comparto el planteamiento realizado por Martí Puig, en las conclusiones de su tesis doctoral sobre *Educación de adultos en Europa*:

España destaca por tener el mayor número de analfabetos, seguida por Italia, Portugal y Grecia. En los países nórdicos; Dinamarca, Finlandia y Suecia, se observan tasas muy altas de participación en actividades que se encuentran dentro del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida; pudiendo concluir que es debido a una mayor tradición en este sentido, ya que por razones de tipo religioso los países del norte aprendían a leer para poder interpretar la biblia, mientras que en los de la zona sur mayoritariamente católicos no ocurría lo mismo; como puede comprobarse en el estudio sobre la evolución histórica de la educación de adultos en Europa que hemos presentado en este trabajo. (Martí, 2006: p. 891).

35 Hasta que en 1997 el marco normativo se encarga de institucionalizarla.

De esta diversidad europea hay cuestiones interesantes a señalar, como el movimiento de educación popular en Dinamarca. Con la intención de dar respuestas a las necesidades sociales básicas, comienza a gestarse en 1536, basándose principalmente en la lectura, de fundamentación cristiana y como institución principal la iglesia, las Escuelas Populares (folk, de la gente), también aparecidas en el resto de los países escandinavos por estas fechas. La propuesta educativa se basa en la convivencia, pues son espacios donde participan gentes de diversos lugares, lo que supone vivir juntos, en la naturaleza y desde una perspectiva de autosuficiencia colectiva (tienen espacios de producción: huertos y granjas).

He elaborado un cuadro sobre la evolución de la educación de adultos en Dinamarca, que además de su paralelismo con el resto de países escandinavos puede clarificar la aparición temprana de la educación popular:

Historia de las Ideas	Historia de las Instituciones	Historia de las materias
1536 Iluminación Cristiana	La Iglesia	La Lectura
S. XIX Iluminación cívica	El Estado/Clases por la tarde	Escritura y Aritmética
Iluminación popular y nacional	Las Escuelas Populares	Historia y Literatura
Iluminación de los trabajadores/a	Las Escuelas de Trabajadores y Extensión Universitaria	Ciencias y Economía
1970 Iluminación Personal	Asociaciones de Educación	Psicología y Grupos de trabajo

Tabla nº 7. *Evolución de la Educación de adultos en Dinamarca.*
Esquema aproximativo. Elaboración propia.

El ideólogo de las escuelas populares de Dinamarca fue Nicholas Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), considerado el padre de la educación de adultos en occidente, aunque sus escritos pedagógicos no sean muy conocidos.

A partir de 1830 en Dinamarca, se ponen en funcionamiento las asambleas consultivas, preparando el camino para la democracia. En estas asambleas se encontraban representados todos los sectores sociales, por lo que Grundtvig propondrá que se formen a las clases sociales más bajas para propiciar su participación en las asambleas.

En 1836 sale a la luz su primer libro, titulado *El Trébol de Cuatro Hojas Danés*, en el que representa al rey, el pueblo, la patria y la lengua materna como los cuatro pilares básicos de su obra. Como concluye Martí Puig:

De las obras de Grundtvig son destacables dos hechos; el primero es que reclama una escuela popular danesa para el pueblo, y el segundo es la defensa a ultranza de la mitología

escandinava sobre la mitología romana considerada por el autor como invasora. (Martí, 2006: p. 891).

Lo que quiero decir con ello es cómo las condiciones propicias generan, hace dos siglos, una educación popular de marcado carácter político y participativo en una gran parte de Europa. Una educación popular que no se debe obviar y que, actualmente, aportan fórmulas y modelos educativos originales, basados en la práctica de la democracia.

Alheit comentaba una de las necesidades que él percibía de la E. A. en Europa: “la educación de personas adultas europea necesita de un nuevo pensamiento comunitario, que se desarrolle a partir de una cuidada cooperación y de un discurso amigable y activo.” (Alheit, 1997: p. 13).

Esta necesidad que revela Alheit se ha ido haciendo cada vez más latente desde una perspectiva de la Europa de la ciudadanía y la participación democrática.

Se han encargado organizaciones como la UNESCO de realizar reuniones sobre educación de adultos, como la de Hamburgo (1997). También la Unión Europea potencia que cada presidencia organice reuniones sobre la E. A.

Estas reuniones me han parecido más simbólicas que estratégicas, no se presentan muy abiertas para las organizaciones de base, están más encaminadas a la elaboración de un documento común entre los diferentes países, donde haya algún consenso, que en el debate profundo y la puesta en marcha de proyectos comunes.

Si profundizamos en los diferentes espacios geográficos de Europa, se llega a la conclusión de que existe una amplia diversidad de condiciones y de necesidad de partida y ello provoca un desarrollo peculiar de la educación de personas adultas en cada territorio. Por lo cual se puede afirmar que la educación de adultos mantiene unas profundas raíces territoriales.

Así mismo, en el estado español existe gran diversidad. Incluso en nuestra ciudad hay centros que trabajan en una línea educativa totalmente diferente a la de otro centro de otro barrio. Son modelos pedagógicos diversos que cohabitan, y a veces cooperan en proyectos compartidos.

Las grandes líneas programáticas, las leyes y los decretos, al final se reflejan o no en las prácticas cotidianas del aula, del taller o de cualquier espacio educativo.

La diversidad en los modelos de educación de adultos es una realidad. En esta tesis presento lo que considero procesos educativos emancipatorios y liberadores en los contextos no formales y desde una dimensión política, con base comunitaria.

Por tanto, vamos a ir centrando el tema en este tipo de procesos educativos, que en Andalucía, han sido puestos en marcha desde el Movimiento por la Educación de Adultos.

La influencia de la educación liberadora y de la educación popular es claramente aceptada cuando nos referimos a la educación de adultos en Andalucía. Las revoluciones sociales de Latinoamérica durante el pasado siglo han valorado altamente la educación como fórmula

para la liberación de los pueblos de las desigualdades e injusticias, con lo cual se tuvieron que crear y recrear metodologías novedosas, rompiendo con los sistemas autoritarios y hegemónicos en educación.

Reggio, en su obra *El cuarto saber* (2010: p. 62-69) también propone un cambio radical de perspectiva, definida por el paso del *teaching* al *learning* y concretada en la propuesta del aprendizaje experiencial. Un cambio que como él señala:

Ante todo, observando las corrientes prácticas formativas, es necesario hacer notar que tal cambio es, de hecho, más declarado y auspiciado, que no practicado. La rigidez de los sistemas formativos, la presencia de vínculos y conocimientos de carácter institucional, organizativo pero también cultural, difícilmente toleran perspectivas significativamente diferentes, como la que hemos comentado. (Reggio, 2010: p. 66).

Con ello, quiero dejar expresado que no considero superioridad alguna de un modelo sobre otros, como he intentado ir reflejando en la elaboración del texto. Cada espacio educativo debería tener la oportunidad de encontrar el propio, que funcione y sea coherente con los fundamentos que sustentan las prácticas educativas.

A continuación nos acercamos a los procesos de puesta en marcha de la educación de adultos en Andalucía, que nace de lo popular hasta convertirse en un programa institucionalizado.

Espero que el texto elaborado pueda reflejar el dinamismo del proceso.

3.- PECULIAR EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ANDALUCÍA

Para abrir este apartado considero imprescindible introducir que la historia de la educación de adultos que se expone no parece tener un final feliz. Han sido las condiciones económicas, con todo el apoyo político institucional, las que han generado una evolución desde los procesos y los contextos educativos más informales hasta su formalización, y desde ahí hasta la actualidad, en la que se limita a la educación de adultos, al contexto formal.

Además, mediante la burocratización se coarta toda la posibilidad de conexión con lo que la hizo peculiar: su dimensión socio-comunitaria.

A continuación presento un resumen elaborado sobre la evolución histórica de la educación de adultos en Andalucía, o de su proceso de formalización.

El lector/a debe tener en cuenta que el hecho histórico de la dictadura católica hasta bien entrada la década de los 70's ha supuesto para el estado español y concretamente para Andalucía un receso en la realización de las aspiraciones e ilusiones de sus ciudadanos/as, que vuelve a explotar en forma de acción cultural y comunitaria durante la llamada transición democrática. Presento a continuación, los antecedentes más inmediatos del programa de educación adultos en Andalucía:

La Ley Moyano de 1857 es la primera ley que trata de organizar el sistema educativo a nivel nacional. Esta ley centenaria, que permanece vigente hasta 1970, introduce en el artículo 106 y 107, las siguientes novedades para la educación de adultos:

Art. 106. Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, o que quieran adelantar en conocimientos.

Art. 107. En los pueblos que lleguen a 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además una clase de Dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las Artes mecánicas.

El Decreto de 10 de mayo de 1931, pone en marcha las llamadas Misiones Pedagógicas.

Durante la IIª República se produce una valoración de la educación pública sin precedentes y surgen proyectos brillantes de formación de adultos, como la Institución Libre de Enseñanza, los ateneos populares, los centros andaluces, las universidades populares y los centros obreros.

Durante la dictadura franquista estos movimientos son mermados y prohibidos. Hasta 1960 no se comienzan las Campañas de Alfabetización. Estas campañas son provocadas por la presión internacional, ante un analfabetismo generalizado.

Con la Ley General de Educación de 1970, se conforma el escenario para la organización de la educación de personas adultas, concretándose en el Programa de Educación Permanente de Adultos de 1973³⁶.

Introduzco a continuación, un resumen de las campañas de alfabetización que han sido puestas en marcha en el estado español para que situemos históricamente los cambios tanto en los métodos como en los fundamentos de éstas. Estas campañas que comienzan a principios del siglo XX las he considerado también como parte de ese germen que generará la Educación de Adultos de Andalucía.

En el curso 1922/23 comienza a funcionar *la comisión central para combatir el analfabetismo*, que se propone como objetivo erradicar el analfabetismo, también el infantil. Se crean así las Misiones Pedagógicas, las escuelas especiales, escuelas nocturnas y colonias, utilizando una metodología académico escolar. Este programa se limita a Málaga, Almería, Jaén y Las Hurdes.

Entre enero de 1937 y marzo de 1939 (durante la guerra civil) se ponen en marcha las Milicias de la Cultura, con el objetivo de instruir en lo cultural y en lo político, tanto a personas analfabetas como a alfabetizadas. Aparecen en los frentes de batalla los rincones culturales y otras actividades como cursillos literarios, bibliotecas, charlas, conferencias, creación y redacción de periódicos, utilizando una metodología académico escolar pero con un gran énfasis en la animación sociocultural.

Entre noviembre de 1937 y mayo de 1938 (también durante la guerra civil) se ponen en marcha las Brigadas Volantes, con la intención de alfabetizar y formar políticamente a los analfabetos y analfabetas mayores de 14 años, en las zonas rurales más deprimidas de la retaguardia, con clases de adultos y desde una metodología académica-escolar.

36 El Programa de E. P. A. supuso para Andalucía una reducción de la plantilla de alfabetizadores/as con respecto a la Campaña de 1963.

Cuando se impone el Régimen franquista existe una dejadez evidente en cuanto a la formación de las personas, y es que, la educación, como fenómeno social y como instrumento para la liberación siempre ha estado cercana a los movimientos progresistas y a los movimientos de izquierda, e incluso a la otra iglesia, como la Teología de la Liberación³⁷. Sin embargo, a una dictadura que instaura el miedo entre las clases oprimidas solo le interesa la educación por su capacidad de dominación y opresión, o el adiestramiento, que no supone el pensar por uno/a misma.

Entre 1950 y 1962 se pone en marcha La Junta Nacional contra el Analfabetismo, con el objetivo de realizar una amplia y rápida campaña de extensión cultural que consiga la eliminación del analfabetismo. Se localiza principalmente en zonas rurales, aunque en 1960 se realizó una campaña masiva. La metodología era académico-escolar, y se crearon clases nocturnas en las escuelas de primaria, colonias de alfabetización, misiones de alfabetización y educación fundamental.

Entre agosto de 1963 y junio de 1968 se pone en marcha la Campaña de alfabetización y promoción cultural de adultos, que fue masiva, con casi un millón de personas alfabetizadas y un poco más de medio millón de certificados de estudios primarios entregados. El objetivo era la elevación del nivel académico a Certificado de Estudios Primarios. Para ello se creó la Pequeña Universidad y las escuelas ambulantes, y se comienzan a emitir las clases por radio³⁸ y televisión.

En palabras de Martí Puig:

Aunque no hay que olvidar que en determinados momentos de nuestra historia, como fue la dictadura, el objetivo principal, además del adoctrinamiento de la población, se centró en la tarea alfabetizadora, para demostrar al mundo que nuestro país no tenía problemas de analfabetismo y así ser considerado un país moderno y salir de su reclusión. (Martí, 2006: p.779).

Posteriormente aparecerán los Programas de Educación de Adultos de las diferentes comunidades autónomas, los cuales empiezan a ponerse en marcha de forma oficial a mediados o finales de los años 80's, aunque vienen desarrollándose extraoficialmente desde principios de esa década, o incluso desde finales de los años 70's. Estas prácticas de educación de adultos las ponen en marcha los movimientos sociales que, comienzan a surgir con fuerza en estos años, muchos de ellos alrededor de las parroquias, por ser un lugar más o menos seguro durante la dictadura franquista.

En Andalucía, durante el periodo pre-autonómico, ocurrió un fenómeno que se ha de insertar dentro de la corriente general de ese momento. Entidades vecinales, respaldadas pronto por ayuntamientos y apoyadas por diversas organizaciones, inician en determinados barrios y localidades, experiencias de educación de adultos. Aquí es donde encontramos las raíces del modelo emancipador de educación de adultos que se pone en marcha en muchos barrios y pueblos³⁹, pero no como modelo copiado y exportado, sino como modelo que crece en su propia dinámica de contextualización.

37 La importancia de la educación laica, sin dogmas.

38 Famosa Radio ECCA.

39 Nos cuentan los protagonistas cómo en esos inicios se apuntaban las personas tanto para aprender como para enseñar. Son significativas en esta época las campañas de captación de alumnado que se reali-

También es el comienzo de la convivencia de los dos modelos: el institucional y el modelado por los/as educadores/as, por las realidades concretas y las comunidades en los barrios.

Durante el curso 1980/81 esto se acentúa y se dan conexiones a nivel andaluz (Málaga, Ronda, Granada, Loja, Sevilla, etc.) entre los promotores y colectivos implicados, y así mismo conectan con experiencias desarrolladas en otros lugares del estado español (escuelas campesinas de Ávila, núcleos de educación de adultos en barrios obreros de Madrid y Barcelona) y con agentes de la propia UNESCO, como fue el caso del pedagogo Ettore Gelpi.

En el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (CAPP) de Sevilla se crea un Seminario sobre alfabetización, uno de cuyos objetivos es analizar la cultura popular andaluza y entroncar con ella, iniciando la publicación de un boletín. Como se puede comprobar se incluye la dimensión cultural de la educación.

En esta época, tanto en el discurso como en la práctica se puede observar una fuerte influencia de las corrientes de educación popular y educación de adultos de Latinoamérica. Como ejemplo de ello, Fernando Ruiz en su trabajo de investigación sobre las peculiaridades del Programa de Educación de Adultos en Andalucía (1999: pp. 306-335), cita un párrafo extraído de la documentación revisada del Centro de Adultos de Juan XXIII, en Sevilla, que dice así: “Cambiar la ingenuidad en criticidad. Facilitar medios para superar la ingenuidad y adquirir un espíritu crítico capaz de transformar la realidad.”

Durante el curso 1981/82 la tasa de analfabetismo en Andalucía llega hasta el 13%, mientras que en resto del estado es de un 6'36 %.

En 1982 se celebran en Sevilla las “Iª Jornadas de Alfabetización, Educación de Adultos y Cultura Popular”, organizadas por el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, el Taller de Educación Permanente de Adultos de Granada y la Escuela de Animación Sociocultural de la Serranía de Ronda. Mientras, la educación de adultos oficial organizará las “Iª Jornadas Andaluzas del Profesorado Estatal de Educación de Personas Adultas”.

Comienzan así a diferenciarse dos modelos con posicionamientos políticos diferentes: por un lado la EA como movimiento popular (horizontal), por otro lado el modelo institucional, artificial y vertical: la EPA.

Este mismo año, 1982, el ayuntamiento de Sevilla asumirá la contratación del profesorado de educación de adultos, con la creación del Plan Municipal de Acción Educativa. En este Plan, el ayuntamiento de Sevilla insistirá en la “Transformación, la Libertad y la Cooperación”, lo cual evidencia una clara inspiración en la educación liberadora, con una idea política de formación y transformación⁴⁰, planteamientos que se basan en las aportaciones teóricas y metodológicas de Paulo Freire. Veamos los objetivos indicados por los agentes de la educación de adultos:

zaban puerta a puerta, por asociaciones de vecinos y demás entidades, explicándole a las personas de los pueblos y los barrios qué era aquello de la Educación de Adultos.

40 Esta idea se irá cambiando para acabar, en los discursos oficiales, sustituida por *Adaptación, Libertades y Tolerancia*. Este cambio en el discurso que también repercutirá en la práctica merecería un análisis más profundo.

Denunciar la situación de analfabetismo, ofrecer alternativas partiendo de nuestras propias raíces culturales, intercambiar experiencias y coordinarse a nivel andaluz, así como crear centros de educación de adultos y animación sociocultural en los barrios y pueblos, y realizar investigación metodológica.

Paralelamente, el Ministerio de Educación y Ciencias elabora y publica las *Bases para una revisión de las orientaciones pedagógicas de la Educación de Adultos* y establece el Plan de erradicación de bolsas de analfabetismo.

A partir de 1982 se van a diferenciar algunas etapas en Andalucía:

1º Etapa, de desarrollo: En 1983 la Junta de Andalucía crea el Programa de Alfabetización y Educación de Adultos, con un plan experimental que durará hasta julio de ese mismo año. Ya se nota un descenso en la tasa de analfabetismo en Andalucía que baja hasta un 11'8%.

En el curso 1983/84 empieza a normalizarse (formalizarse) el Programa de Educación de Adultos (PEA). Durante este año académico la Junta de Andalucía propone un curso para la formación del profesorado donde se estudiará la realidad andaluza, los textos de Paulo Freire, *las Declaraciones de Persépolis y Guinea Bissau*, se habla de la educación como proceso revolucionario y se plantea como línea metodológica la Investigación Acción Participativa.

En noviembre de 1983 sale a la luz la Orden de Estructura Orgánica del PEA con la que se convoca a los Ayuntamientos a establecer convenios para el desarrollo del Programa (R.D. 26-IX-83, BOJA 7-X-83). También la Junta de Andalucía presenta un borrador-esquema sobre la estrategia de actuación en la elaboración de un proyecto integral de educación de adultos, en el que dice así:

Nuestros Centros pueden ser núcleos dinamizadores de las comarcas. (...) Pretende mejorar las condiciones de vida. Favorecer la adquisición de conocimientos básicos que faciliten el desarrollo de nuestros pueblos. Lograr la participación de los adultos en la solución de los problemas de su comunidad.

En el curso 1984/85 se elabora el primer balance de los coordinadores y coordinadoras de zona, quienes se muestran críticos/as con todos los sectores implicados: con la Junta de Andalucía, ayuntamientos, profesorado y con ellos/as mismos/as. Y van a considerar errónea la adscripción de los centros a los ayuntamientos, explicando que su dimensión la trasciende.

2º Etapa, de vertebración: con la Orden de 28-XII-85, se promulga el Nuevo Diseño Curricular, con el cual se intentan sentar las bases comunes para el desarrollo de la educación de adultos en Andalucía. Existe una dinámica de empuje con una fuerte coordinación en la que se empiezan a implicar sindicatos asamblearios.

3º Etapa: En 1987 la UNESCO premia el Programa de Educación de Adultos de Andalucía. A partir de este momento ocurren dos hechos muy significativos, por un lado la Junta de Andalucía asume contractualmente a la mayoría de docentes del Programa, y por otro comienza la división entre los sindicatos, contribuyendo a desarticular la capacidad de

movilización de los colectivos de educación de adultos. Un año después se publica la edición revisada del Nuevo Diseño Curricular.

4º Etapa: En 1990 se promulga la Ley 3/1990 para la Educación de Adultos, que normalizará todo el proceso anterior. Se incrementa la plantilla de profesorado del PEA con funcionariado que proviene de la entonces llamada Educación General Básica. Comienza una fuerte pugna entre los sindicatos mayoritarios, lo cual frena el movimiento asambleario y el fondo reivindicativo que caracterizó al PEA, quedando el movimiento dividido. Comienzan también los fraudes a la Ley, durante ese año no habrá plan específico de financiación como establece la Ley citada.

Curiosamente en este año se celebra en Motril las “Iª Jornadas-Encuentro de Formación Ocupacional” (mayo 1990), en las cuales se plantea un concepto amplio de educación de adultos, más cercano a la perspectiva de la educación permanente, y las necesidades de coordinación de la FPO con la educación de adultos. Estas Jornadas nacen como propuesta en la celebración de otras jornadas anteriores: las “IV Jornadas de Alfabetización y Educación de Adultos y Culturas Andaluzas”, Sevilla, diciembre de 1989:

En el origen de esta iniciativa se encuentra una necesidad latente de coordinación en el campo de la FO no reglada, que se ha manifestado muchas veces en foros más amplios como Jornadas o Congresos de Educación de Adultos, Animación Sociocultural, etc.⁴¹

En este contexto de debate sobre la educación de adultos se comienza a generar la lucha por la escuela taller del Parque Miraflores. De hecho, algunos miembros del equipo promotor asistieron y participaron en estas jornadas.

En 1991 se establecen varios Decretos de Ley para su desarrollo: (D 87/91) de creación de centros, (D 88/91) con los órganos de gobierno, (D 89/91) de seguimiento, coordinación y evaluación de centros y el (D 90/91) relativo al personal.

5º Etapa, finales de los 90’s y principio de 2000: Se caracteriza por la desarticulación real del PEA, mediante la supresión de los/as coordinadores/as de zona durante el curso 1996/97, incumpliendo así el Decreto 89/91 referido anteriormente.

Ante esta situación se producirá un fenómeno de organización de diferentes agentes de la educación de adultos de Andalucía. A partir del “Debate sobre la Educación de Adultos”, celebrado en Mairena del Aljarafe en el mes de marzo de 1996 se considera la necesidad y la posibilidad de crear la asociación que pronto tomará el nombre de ADEPA-A, (Asociación para el Desarrollo de la Educación de Personas Adultas en Andalucía).

41 Esta cita ha sido extraída de la Memoria de las I Jornadas de Formación Ocupacional (Motril, 1990). La Memoria está publicada en un libro que recoge aspiraciones e ideas para la FPO. También aparecen en la página 139 unas propuestas de trabajo que M. Collado realiza y que continúan siendo preguntas por responder. Creo que nuestra Tesis arroja ciertas luces sobre estas cuestiones: La FPO, ¿cómo se conecta con las necesidades sociales?, ¿Cómo participan en el diseño de los proyectos de FO las bases sociales y los afectados?, ¿Cómo evalúa la comunidad la FO?, ¿Cómo contribuye la FO a la formación de profesionales que sean ciudadanos solidarios y por lo tanto al desarrollo social? Desde mi punto de vista estas cuestiones marcarán las diferencias entre la Formación para el Empleo desde la perspectiva neoliberal y la Formación para el Empleo desde la perspectiva de la educación popular.

Esta asociación comienza a trabajar, de forma reivindicativa, para la construcción de un frente fuerte ante los cambios que se están sufriendo, con la idea de poder participar en los espacios más institucionalizados con voz propia, para la construcción de la educación de adultos a nivel conceptual y metodológico.

Al igual que en el encuentro de 1982 se intenta poner énfasis y defender una forma propia de hacer Educación de Adultos, en el encuentro de 1996 se intenta salvar lo que de ella quedaba. Incluso se llega a poner en entredicho el premio otorgado por la UNESCO, puesto que fue concedido a la otra forma de hacer Educación de Adultos y no a la que se imponía desde la administración pública.

Son muchos los textos y materiales que se van a ir generando desde este colectivo, así también las gestiones administrativas ante el incumplimiento de la nueva Ley. Pero un hecho a destacar para esta tesis sería la interesante participación en este colectivo de alumnos/as y antiguos/as alumnos/as de los centros de adultos, quienes comienzan a potenciar la coordinación entre las diferentes asociaciones de alumnos/as, participando consciente y activamente en la defensa de los postulados de una educación de adultos acorde con las necesidades de quienes en ella participan.

Después de acercarnos a la evolución de la educación de adultos en Andalucía presento cómo desde esta praxis se han ido conformando y modelando los diferentes conceptos de la educación de adultos, coherentes con las prácticas desarrolladas.

Presento a continuación tres conceptos de educación de adulto de tres educadores andaluces, quienes han sido bastante significativos para mi formación y han influido en la puesta en marcha del caso presentado. Estos cuatro conceptos fueron recogidos por escrito en una serie de entrevistas, realizadas por mí, sobre la educación de adultos en Andalucía. En ellos se refleja las evidentes influencias y coincidencias con la educación liberadora.

Es trascendente para mí presentar el concepto de educación de adultos de Manuel Collado Brocano, porque sus ideas me incitaron a acercarme a este autor de quien tanto hemos hablado, Paulo Freire, así como al mundo de la educación de adultos en Sevilla, Andalucía y Europa. Por ello será fácil reconocer que mi trabajo y profesión están impregnadas de sus ideas, las cuales aparecen y se usan de forma continuada, como parte de la fundamentación de mi praxis educativa.

Manuel Collado (1994) entiende la educación de adultos como un proceso en el que las personas adultas aprenden, con una metodología adecuada, a dar respuestas personales ante las situaciones que se encuentran. Por tanto la EPA debe capacitar para dar respuestas originales y personales. Estas respuestas originales únicamente son posibles si las personas adultas participan en procesos educativos libremente escogidos.

José Vázquez (1994), maestro de adultos en el barrio del Parque Alcosa de Sevilla, quien participó en la creación del proyecto, centro que hoy se le ha denominado a propuesta del equipo educativo “Manolo Collado” y que ha sido capaz de generar y potenciar uno de los tejidos asociativos más interesantes y fuertes de la ciudad, nos expresaba también su concepción de la educación de adultos como:

Todo proceso participativo de personas adultas que abordando un problema o problemática, individual o colectiva, o el estudio del entorno, desarrollan una serie de actividades que se apoyan en la investigación participativa como metodología y suponen la formación integral de las personas adultas, las cuales van dando respuesta a sus necesidades e intereses.

Para terminar, presento la concepción sobre educación de adultos que Emilio Lucio-Villegas (1994)⁴² expone como ejemplo de la amplitud de lo que llamamos y entendemos por educación de adultos. En pocas líneas Lucio-Villegas expone que:

Plantaremos que la educación de adultos sea significativa para los sujetos y que potencie y facilite un proceso participativo.

En este amplio abanico de actividades que conforman lo que se conoce como EA, donde queremos destacar con una particular importancia aquellas experiencias que ponen el énfasis en la generación de procesos de participación y que superan la simple transmisión libresco de saberes.

Para concluir este apartado, quiero señalar que en Andalucía, como en cada contexto diferente, se ha configurado un modelo de hacer Educación de Adultos desde la práctica, coherente con las necesidades sociales. Esta evolución peculiar parece desembocar en su integración “forzosa” dentro de la pedagogía neoliberal, perdiendo su endogamia y convirtiéndose en un modelo para implementar, aún en realidades muy diversas con diferentes necesidades.

Para mí, la Educación de Adultos sigue estando más cerca de las dinámicas de organización y transformación social que de la provisión de cursos para la capacitación y el aumento de la cualificación o empleabilidad de las personas.

Con esta endogamia y singularidad se puede hablar de la cuestión educativa andaluza, diferenciada de otras zonas y territorios. Puesto que la territorialidad ha sido un elemento clave para la generación de modelos propios que responden a las necesidades reales de las personas. Al igual que he comentado cómo la territorialidad marca nuestras condiciones de vida, económicas y de igualdad de oportunidades, la territorialidad también marca las respuestas colectivas que se construyen con las dinámicas sociales.

Hemos visto cómo en su construcción y en su defensa han jugado un papel decisivo los agentes sociales, la sociedad civil, los movimientos populares de los barrios. Y estos nos han enseñado y propuesto un camino, el de la educación popular.

42 Este concepto sobre la educación de adultos fue expuesto por Lucio Villegas en uno de los cursos de doctorado que versaba sobre este tema, en 1995.

4.- LA PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

4.1.- ALFABETIZACIÓN COMO LECTURA DE LA REALIDAD

Aunque la Educación de Adultos es mucho más comienza siempre con la tarea de la alfabetización. Los conceptos de Alfabetización y Analfabetismo juegan un papel importante, no solamente como ámbito específico de formación o habilidad básica necesaria para adquirir otras más complejas, sino también por la cuestión política que le subyace.

Cuando nos acercamos a estos conceptos por primera vez, después de haber estudiado una pedagogía escolar, casi neutra⁴³, tienes la sensación de que te encuentras ante unas ideas fáciles, simples, con poco fondo para la profundización. Sin embargo, la amplitud que estos conceptos cobran en cuanto se proyectan sobre la realidad y el aprendizaje, nos muestra su potencial, y el reduccionismo en su tratamiento, considerándolo, a menudo, como mero instrumento o herramienta.

Para Freire no es cuestión de leer y escribir palabras en y por sí mismas, como si dicha lectura y escritura no implicara otra lectura anterior y simultánea: la lectura de la realidad misma.

La alfabetización se consideraba como un acto político, en cuyo proceso se comprometen los alfabetizandos con la ayuda de los animadores/alfabetizadores, en cuanto militantes unos y otros, en el aprendizaje crítico de la lectura y la escritura y no en la memorización mecánica y enajenante de las sílabas, palabras y frases que les sean donadas. (Freire, 1987: p. 34).

La alfabetización es hablar de la actualidad, de la política económica, social y cultural del país. Interesante síntesis para expresar el significado de la lectura de la realidad, que además evidencia la idea de las interrelaciones e interdependencias entre lo global y lo local, entre el mundo y la experiencia educativa.

Freire denomina a las prácticas educativas antagónicas, que reflejan la forma de percibir el analfabetismo, prácticas domesticadoras y prácticas liberadoras. Las prácticas liberadoras corresponden a la educación popular.

Abre Freire los ámbitos y contextos educativos para dar evidencia de su interdependencia, en la cual ubica la alfabetización como parte de un proyecto más amplio de desarrollo comunitario y animación sociocultural:

Se hace indispensable asociar tanto la alfabetización como la postalfabetización a una actividad práctica, de interés colectivo, realizada siempre cooperativamente (...) Conviviendo con los individuos en su barrio es como iremos descubriendo con ellos lo que hay que hacer, y entregándonos al quehacer y pensando sobre él es como iremos conociendo más y mejor (...) Los contenidos programáticos de la alfabetización -las palabras generadoras y los temas con ellas relacionados-, lo mismo de la postalfabetización, brotará de la comprensión crítica del barrio y de las diferentes prácticas que en él puedan desarrollarse. (Freire, 1987: p. 91).

43 Y digo casi porque hasta la neutralidad misma cuenta con grandes intenciones.

El territorio y el contexto (el barrio) se presenta como oportunidad para la formación, realizando actividades prácticas que sean de interés colectivo y reviertan sobre la propia comunidad. Como se aprecia, existen similitudes con los fundamentos teóricos del programa “Escuelas Taller”.

Para una mejor visualización y comprensión he construido este cuadro que puede facilitar un análisis comparativo de las dos concepciones, provenientes de la praxis educativa de Freire. Espero que la comparación facilite su comprensión:

PRÁCTICA DOMESTICADORA	PRÁCTICA LIBERADORA
<p>Manipuladora en las relaciones entre educadores/as y educandos/as; estos últimos son objetos pasivos de la acción de los primeros.</p> <p>Los alfabetizados/as son llevados por las palabras de los educadores/as, no son invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje.</p> <p>Las palabras generadoras escogidas por los educadores dentro de su marco cultural de referencia, son presentadas a los alfabetizandos como si fueran algo separado de la vida.</p> <p>Es un acto de transferencia de conocimiento.</p> <p>Una práctica educativa donde no se discuten, como problemas que hay que desnudar, las estructuras sociales, por el contrario, son mitologizadas mediante diferentes acciones que refuerzan la conciencia falsa de los alfabetizandos.</p>	<p>La educación es el procedimiento por el cual el educador/a invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad de forma crítica.</p> <p>No hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. En este proceso no puede haber dicotomía entre los polos.</p> <p>Es un proceso dialógico. Los educandos no son vistos como vasijas vacías, meros recipientes de las palabras del educador/a.</p> <p>Un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad.</p> <p>Un acto de conocimiento creador, en el que los/as alfabetizandos/as desempeñan el papel de sujetos cognoscentes, tanto como los educadores/as.</p> <p>Los alfabetizados no son seres marginales, son seres considerados miembros de la gran familia de los oprimidos, para quien la solución es hacer historia y ser hecha por ellos.</p>

Tabla nº 8. *Comparación: educación domesticadora (bancaria) y educación liberadora (popular).* Elaboración propia.

En muchos barrios y pueblos de Andalucía se pusieron en marcha diversos proyectos de alfabetización fundamentados en esta concepción de la educación liberadora. Fue el germen del Programa de Educación de Adultos, que, como hemos visto, comenzó con vocación alfabetizadora⁴⁴.

⁴⁴ Tenemos que tener en cuenta la gran cantidad de personas analfabetas que existían en Andalucía a primero de los años 80, alrededor de un 13 % de la población, la mayoría de ellas concentradas en pueblos o en barrios del extrarradio.

Uno de los métodos más utilizados para la alfabetización ha sido el método global y la palabra generadora de Freire, que ha impregnado nuestros centros de adultos/as, dando muy buenos resultados.

Sin embargo, la alfabetización se ha reducido también a la adquisición de competencias, denominadas básicas. Lucio-Villegas y Fragoso, en el libro titulado *La educación para la Emancipación* (2006), tratan la noción de las competencias referida a la alfabetización, como un concepto vacío y peligroso, elaborado casi exclusivamente desde el interés de la certificación, con una doble intención: bajar las estadísticas de analfabetismo y reinsertar a la persona en el mercado laboral o escolar. En esta línea de pensamiento educativo coinciden la mayoría de autores/as consultados/as, quienes consideran el lenguaje de las competencias y la empleabilidad como una limitación para el desarrollo de la educación de adultos integral y centrada en las necesidades de las personas. Así lo resumen Lucio-Villegas y Fragoso en la obra comentada:

La retórica de la alfabetización como unas competencias técnicas añadidas abriendo las puertas del mercado es tan solo un consenso que dispensa las versiones más críticas de la educación humana, que niega su derecho a pensar de forma libre y, principalmente, niega por omisión de derecho de las personas a comprender su mundo político y a intervenir en ello para cambiarlo. (Lucio-Villegas & Fragoso, 2006: p. 41).

En este sentido, presentamos algunas visiones alternativas y críticas de la alfabetización, más cercana a un planteamiento antihegemónico, tanto del conocimiento como de los elementos didácticos.

En el concepto de alfabetización de José Vázquez, pedagogo alfabetizador de jóvenes y adultos del barrio del Parque Alcosa (Sevilla, 1994), vemos el reflejo de Freire:

Alfabetización significa aprender a leer y a escribir.

Para leer y escribir hay que:

1. Hablar y escuchar, expresar y comprender (estructurar y desarrollar el pensamiento a través del lenguaje).
2. Leer y escribir (aprender un sistema de signos que representan un lenguaje, que expresa el pensamiento).

Pero, ¿sobre qué hablar y escuchar, expresar y comprender, leer y escribir?

Sobre: Nosotros mismos, Nuestras vidas, Nuestros problemas, Lo que vemos, Lo que oímos, Lo que nos pasa, Lo que nos rodea.

El camino es: se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo sobre la realidad. El método Global para la lecto-escritura permite trabajar con expresiones de ideas desde un primer momento.

El papel del educador: para que esto funcione el educador debe tener una posición ideológica, sirviendo de elemento que motiva la concienciación y desarrolla el espíritu crítico proporcionando una visión crítica de la realidad⁴⁵.

Desde esta perspectiva amplia en la que se plantea la alfabetización, tanto en la definición de Freire como en la de Vázquez encontramos que analfabeta no es solamente aquella persona que no conoce cómo usar los códigos de la escritura o que no descifra los códigos de la lectura, sino todas aquellas personas que no entienden la realidad, que no poseen los códigos para desenmascararla, describirla o interpretarla.

Esto complejiza aún más el proceso de alfabetización. En una sociedad tan cambiante que esconde las realidades detrás de grandes discursos de intenciones, ante tanta información manipulada por los medios de comunicación, discernir entre lo real y lo inventado, lo manipulado, constituye una ardua tarea.

Así nos encontramos con términos muy utilizados actualmente, además del de analfabetismo natural, se ha introducido el concepto de analfabetismo funcional, se sabe leer y escribir, pero no se entiende lo que lee y solamente copia lo que escribe. La persona no ha adquirido la capacidad ni la habilidad para expresarse por sí misma a través de la escritura. Fenómeno muy extendido entre los/as jóvenes de los barrios.

A los dos tipos de analfabetismos anteriores, natural y funcional, hay que añadir el analfabetismo migratorio, haciendo referencia a los movimientos migratorios. Las nuevas poblaciones que se asientan en nuestras ciudades, normalmente tienen que volver a alfabetizarse en la lengua del país de acogida.

La Unión Europea ha añadido otra modalidad más a las anteriores, la de analfabetismo informático, proponiendo medidas para su solución como *elearning*, con la intención de acortar distancias entre la Unión Europea y Estados Unidos respecto a la sociedad de la información. (Martí, 2006: pp. 57/892).

Como punto final, añadir el concepto de analfabetismo político, que surge ante la concepción instaurada de que la política es el espacio para la corrupción y para que la “clase política” se enriquezca, y se abandone desde la ciudadanía, dándole la espalda, ya sea por ignorancia o como opción consciente.

Para continuar profundizando sobre la propuesta de la educación popular presento, a continuación, un acercamiento a su historia.

4.2.- INTRODUCCIÓN HISTÓRICA A LA EDUCACIÓN POPULAR

Núñez (2005) señala como precursores de la educación popular a pensadores, políticos, maestros, pedagogos que en sus propios procesos prácticos han elaborado unos planeamientos y propuestas políticas y pedagógicas coincidentes con lo que entendemos por educación

45 La transcripción de este concepto ha sido rescatado de una entrevista que realicé con José Vázquez en 1999. Parte de las fuentes orales presentadas.

popular. Entre ellos nombra a Simón Rodríguez, Bolívar, Martí, Varela, Mariategui, Sandino, de Lázaro Cárdenas o el Che Guevara, entre otros.

A estos precursores deben agregarse las propuestas de pedagogos como Freinet o Vigotsky, con una indudable influencia.

En Europa, destacan los movimientos de las escuelas populares de los países nórdicos y el movimiento de las universidades populares, con anterioridad apuntamos también el movimiento de los ateneos populares, con aceptada influencia en los movimientos de renovación pedagógica.

Pero no es hasta los años 70's del pasado siglo cuando la educación popular se constituye como propuesta teórico-práctica de la mano del maestro Freire: "sus primeras obras *La Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*, justamente de dicha década, se han convertido en verdaderos clásicos de la pedagogía moderna y, por supuesto, de la corriente llamada educación popular." (Núñez, 2005: p. 4).

La revolución cubana hizo que surgieran grupos religiosos y asociaciones sociales preocupados por acercarse al pueblo y apoyar sus intentos de organización, ante la situación de pobreza e injusticia generalizada en el contexto de América Latina.

El concilio vaticano II^o pone énfasis en el reencuentro con los pobres y aparece la Teología de la Liberación, expresada en los *Documentos de Medellín* (1968), todo ello en un momento de fuertes convulsiones mundiales con el movimiento de mayo del 68.

Núñez señala, como influyentes también, las teorías sobre la marginalidad y la promoción popular, que ofrecían una interpretación histórica y estructural de la pobreza continental.

En este escenario de finales de los 70's y con la publicación de las primeras obras de Freire, se inicia, en su expresión moderna, la corriente de pensamiento y acción denominada educación popular. Pero corrían nuevos aires por el estado español y Andalucía, con un contexto muy similar, una sociedad cristiana que comienza a vislumbrar posibilidades de cambio político y social a corto plazo, y unos niveles de pobreza y analfabetismo generalizados.

Los incipientes movimientos sociales se organizan alrededor de las parroquias, las cuales comienzan a apoyar a la sociedad civil, de forma tímida. A mediados de esta década muere el dictador de España, lo que hace aparecer ese nuevo sujeto político con intención democrática.

El triunfo de la revolución sandinista (1979) marcará una nueva etapa en el desarrollo de la educación popular. Durante los años 80's se desarrollan los procesos de construcción de la educación de adultos en Andalucía, y en muchas otras partes del estado español. Se ha constituido el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, se han leído en profundidad las obras de Freire e incluso se ha viajado a Nicaragua⁴⁶ a conocer, de primera mano, las experiencias educativas que se están desarrollando allí. Como escribe Núñez:

46 Conocidos compañeros pedagogos y pedagogas viajaron durante los años 80 a Nicaragua.

En un continente sometido a regímenes dictatoriales en muchos de sus países, la esperanza del cambio renacía y el carácter tan particular de dicho proceso revolucionario (humanista, participativo, con fuerte presencia cristiana) generó un espacio inédito para el desarrollo de la educación popular. Efectivamente, por primera vez esta corriente era invitada a asumir retos de envergadura nunca antes demandados. Se trataba de asumir, desde sus presupuestos y propuestas, la elaboración de políticas públicas en materia educativa, de vivienda, de salud y de fortalecimiento de las organizaciones sociales, entre otras, a nivel nacional. (Núñez, 2005: p. 6).

La descripción realizada por Núñez sobre la situación en Nicaragua y posteriormente del resto del continente, parece hacer referencia, sin intención, a la situación que se vivía en el estado español y sobre todo en Andalucía por esos años: envuelta en las luchas y reivindicaciones para la consecución de servicios públicos, educación, escuelas, salud, y además, de propuestas y creaciones para las políticas públicas y de reivindicación de la autonomía andaluza como acción cultural.

La década de los 80's será el periodo de fortalecimiento y desarrollo de la educación popular. Muchas ONG se organizaron como expresión explícita del avance de la educación popular. Fueron introduciendo las “nuevas temáticas” y a los “sujetos emergentes”, preocupados, participativos, revolucionarios. La educación popular se empieza a expresar, también, en la promoción y defensa de los derechos humanos, en el cuidado del medio ambiente o la problemática ecológica, en la educación para la igualdad de género y en el tema de la paz, entre otros.

Todos estos fenómenos expresaban las nuevas problemáticas, el desarrollo mismo de la conciencia sobre dichas temáticas y el creciente protagonismo de la sociedad civil que reconocía a nuevos sujetos antes no existentes. En esta época aparecen redes de educación popular como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL)⁴⁷, o el Colectivo “Graciela Bustillos”⁴⁸ con la publicación de los ampliamente conocidos materiales didácticos sobre *Técnicas participativas para la educación popular*.

Los 90's vienen marcados por el derrumbe del socialismo histórico, la caída del muro de Berlín y en América Latina la derrota electoral del sandinismo. En España y Andalucía el desánimo y la desilusión, tras las grandes expectativas puestas en la democracia, comienzan a notarse.

Se convierten estos años en tiempos de desconcierto, de debates sobre la “refundamentación” de la propuesta, de repliegue, de abandono del apoyo financiero internacional, pero también

47 “Somos un movimiento de Educación Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora.”, en <http://www.ceaal.org/> (consultada enero 2014).

48 “Quiero referirme a lo que para mí fue una escuela de Educación Popular, el Colectivo de Investigación Educativa (CIE) “Graciela Bustillos”, que durante doce años fue una práctica educativa que marcó para siempre a cientos de educadores y a otros tantos jóvenes estudiantes que desde los CIE estudiantiles no sólo tejieron sueños sino que comprometidamente pudieron sentir cómo crecían y se transformaban a la vez que transformaban su entorno.” Entrevista a Nidya González, Presidenta Honoraria del CEAAL, 2010. En <http://www.ceaal.org/> (consultada enero 2014).

de fuerte impacto y presencia significativa en escenarios antes no abordados, como la incidencia en políticas públicas, en foros internacionales y en la vida académica. Se comienzan a crear Cátedras de Paulo Freire en las Universidades de América Latina, y en otros países como en España, apoyando los procesos de educación popular.

A niveles internacionales, en 1997 se constituye la “Popular Education Network” (PEN), entre profesores/as universitarios/as de Reino Unido y Cataluña, que se irá extendiendo hasta otros muchos países. Esta red de educación popular tiene como fundamento la defensa de los “márgenes para una acción radical en el ámbito de la educación de adultos universitaria” (Crowther, 2013).

Se pone en marcha el Instituto Paulo Freire de España, con la publicación de la revista *Rizoma Freiriano* en 2003, y la Cátedra de Paulo Freire de la Universidad de Sevilla, realizando un trabajo de apoyo, coordinación e investigación sobre educación popular.

Coincidimos con Núñez cuando plantea que el nuevo siglo ha permitido una etapa de re-encuentro, de nuevas síntesis, de reactivación, generado por las nuevas necesidades emergentes, ante un sistema económico en el cual no se confía.

Veamos a continuación en qué se concreta la propuesta de la educación popular como concepto actual e integrador.

4.3.- ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN POPULAR?

La educación popular es un proceso dinámico que se construye y refleja en sus prácticas colectivas, fundamentada en la crítica a la injusticia y encaminada a la transformación social.

Para confeccionar este apartado me ha parecido de interés escoger tres conceptos sobre educación popular, realizados en diferentes épocas, los dos primeros desde América Latina y el tercero desde Europa. A partir de ellos, y con otras aportaciones reseñadas anteriormente, he ido poniendo en relieve los elementos configuradores de esta forma de hacer educación.

Freire (1992) define detalladamente, en una de sus obras más interesantes para mí y para este trabajo, *Política y Educación*, el concepto de educación popular:

Es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza, la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con flojera asistencialista, es la que capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación política y claridad política que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa.

Es la que en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también.

Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto de ansia posesiva del director o la directora, que quisieran tener su escuela virgen de la presencia amenazadora de extraños.

Es la que supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática. La educación popular a la que me refiero es la que reconoce la presencia de las clases populares como un sine qua non para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista. (Freire, 1996: p. 114).

Carlos Núñez (2005), discípulo de Freire, define la educación popular de la siguiente forma:

La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación. (Núñez, 2005: p. 7).

Para Jim Crowther (2013), coordinador de la *Popular Education Network*, el acento en el trasfondo político de la educación popular es definitorio y diferenciador:

El concepto de ‘educación popular’, como es utilizado aquí, es esencialmente la respuesta a la pregunta: ¿De qué lado estamos? Es el posicionamiento sin ambigüedades al lado de unos intereses sociales y de los movimientos que se manifiestan progresivamente, en el sentido de que se trata impugnar la desigualdad, la exclusión y la discriminación y ser parte de la lucha más amplia por la democracia y la justicia social. (Crowther, 2013: p. 2).

A partir de estos tres conceptos se pueden definir como elementos configuradores de la diversidad de prácticas de la educación popular, los siguientes:

- El fundamento ético y político. Su base es el planteamiento de la justicia social como referencia. Responde a la necesidad de transformación de las condiciones de vida de las clases sociales populares pero actuando desde una propuesta política de cambio radical de una sociedad que produce marginalidad y exclusión acompañado de sufrimiento. Se compromete social y políticamente. Necesita de una formación política de la consciencia del/la educador/a y del/la educando.
- La praxis: interacción consciente de la teoría y la práctica, y la reflexión transformadora. Por ello cada experiencia es singular y única, considerada en construcción.

- Su propuesta es profundamente dialéctica. Lo cual produce un conocimiento construido de forma colectiva y holística, sin existir dicotomías ni jerarquías entre el educando-educador. El diálogo es el encuentro pedagógico, el método por antonomasia, con lo que supone de escucha, de expresión, de confianza, de entrega, de conocimiento de mi misma/o y del otro/a. Se basa en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Respeta a los/as educandos/as y su saber hecho de experiencia.
- Participación, democracia radical y el empoderamiento. El desvelamiento de la realidad supone un posicionamiento crítico ante ella, una toma de consciencia que potenciará los procesos de organización y transformación comunitarios. Supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática.
- El contexto educativo general y el contexto social como lugar de acción. Adquiere gran importancia el territorio, el barrio, la comunidad. La educación popular no se aísla, está conectada e implicada en los procesos sociales de la zona, y debe conectar a los/as jóvenes participantes con su comunidad.
- La experiencia vital, la satisfacción y el deseo. La acción educativa se centra en el grupo de participantes, quienes a veces se acercan con desconfianza y recelo provocado por experiencias educativas anteriores, marcadas por el fracaso. La experiencia educativa se convierte en parte importante de sus biografías, que integran sin frustración porque no es un fracaso más, es la consecución final de su propio aprender, donde se tienen en cuenta las necesidades, pero también los deseos y anhelos, mezclado todos ellos con esa dosis de realidad que consideramos imprescindible.

La autonomía personal y colectiva es parte clave del concepto de educación popular, se presenta como elemento transversal a los procesos educativos. Tanto la autonomía del educador/a como la del/la educando/a es elemento fundamental, no solamente como objetivo, sino también formando parte del diseño de la experiencia educativa y del proceso de aprendizaje, en el que participan de forma activa y voluntaria todos/as los/as implicados/as. Esta característica debemos protegerla (Giroux, 2013).

El aprendizaje está diseñado desde la didáctica del aprendizaje experiencial, creando experiencias educativas trascendentes y significativas que educan. Para ello la práctica se convierte en fundamental, pero la práctica en sí no siempre es educativa, por lo cual adquiere gran valor la participación de los/as involucrados/as en el desvelamiento del desarrollo y la significatividad de esa práctica.

Las experiencias educativas con jóvenes adultos, algunos casos más que otros, en algunos países⁴⁹ más que en otros, entre grupos de educadores/as más concienciados/as que otros/as, han supuesto la generación de experiencias de educación popular en nuestro contexto más

49 Países como Cuba o Argentina, en los que podemos encontrar un gran despliegue de la educación popular, unas sociedades con gran conciencia política que han visto en la educación popular una forma de Educación.

cercano, en Andalucía⁵⁰, en nuestros barrios y pueblos. Porque la educación popular sigue siendo la principal referencia para la formación de la ciudadanía democrática (Finnegan, 2008). Estos procesos deben valorarse, pudiendo aportar, no solamente técnicas y dinámicas participativas de enseñanza-aprendizaje, sino la razón y el fundamento de nuestra acción educativa.

No quiero decir con ello que las prácticas de educación con jóvenes adultos deban ser todas prácticas de educación popular o diluirse en ellas. Sin embargo, se debe entender que el/la joven comienza a ser persona adulta y necesita una formación política que le permita formar parte activa de nuestras sociedades, sin esta perspectiva se les niega una respuesta a sus necesidades formativas.

La educación popular se presenta como propuesta para que libremente, sean ellos/as, el alumnado, quienes elijan y propongan sus intereses en cuanto a los diferentes elementos didácticos.

Las escuelas taller han ofrecido, hasta el momento, unos escenarios completos e idóneos para el desarrollo de la propuesta de la educación popular.

Presento a continuación cómo las luchas ciudadanas y los movimientos sociales son a la vez causa y consecuencia que emergen de las prácticas de educación popular, y cómo la educación popular los concibe tal cual recursos educativos que nos acercan y desvelan la realidad. Sin olvidar que la educación popular busca la construcción del enlace directo entre la educación y la acción social.

4.4.- EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Existe una estrecha relación entre la educación popular y los movimientos sociales: se generan en su seno, se potencian mutuamente y comparten objetivos y metodologías, que se han ido transfiriendo de uno a otro.

En esta línea introduzco a un autor que me ha resuelto dudas provocadas por las diferentes corrientes de educación de adultos que conviven (e incluso cooperan) en la actualidad, pero que a menudo, se ocultan por el modelo institucionalizado, siendo difícil conocer su existencia.

Para Foley, en su libro *Learning in the Social Action* (1999), los movimientos sociales y su dimensión educativa, el aprendizaje que se realiza en los movimientos y las luchas populares, no han sido muy estudiadas y queda mucho por descubrir, sistematizar y socializar, por ello se debe potenciar su reconocimiento, y no solamente desde los espacios académicos o institucionales, sino desde los propios colectivos sociales.

⁵⁰ Considero que en el estado español y en Andalucía en concreto, después del movimiento de educación de adultos, no ha sido un hecho mayoritario el trabajo pedagógico desde una perspectiva de educación popular. Son experiencias aisladas y sobre las que no ha habido gran atención ni sistematización.

Foley, señala que los movimientos sociales son espacios relevantes para el aprendizaje adulto emancipatorio y necesita más atención, relacionándolo con esta dimensión de sus acciones y actividades. Siguiendo sus planteamientos, debe reconocerse que:

- El aprendizaje es una dimensión de la vida humana y se manifiesta de muchas formas.
- La educación y el aprendizaje son diseñadas por fuerzas económicas y políticas, influyendo en los/as participantes.
- La educación y el aprendizaje emancipatorio son posibles, pero son también complejos, ambiguos y continuamente en debate.
- Es posible y necesario desarrollar un análisis de esta complejidad y actuar de forma estratégica. (Foley, 1999: p. 7).

No quisiera dar a entender, tal como he descrito la situación de la E. A. en Andalucía, que sean ahora los movimientos sociales los que tengan que cumplir la función de la que a ésta se le despoja. Quiero plantearlo como un nuevo acercamiento y una llamada de atención entre los tres contextos: el Informal, el No-Formal y el Formal.

Como realmente se le otorga un papel importante a la ciudadanía y por ende a los movimientos ciudadanos en lo que respecta a las ideas de transformación social, o como expresa mejor la Declaración de Hamburgo, la idea de la mejora de la calidad de vida y la necesidad de que la gente proporcione soluciones propias a los problemas de sus comunidades⁵¹. Sin embargo “del dicho al hecho”: mientras tanto en los centros andaluces se queda desplazada la acción educativa informal con los movimientos de base por la enseñanza reglada y burocratizada, centrada en la formación instrumental básica.

He señalado que se debe tener presente el papel realizado por los movimientos sociales en el estado español y concretamente en Andalucía, con respecto a la construcción de la Educación de Adultos. En los últimos años de la dictadura franquista y los primeros de la transición política, los movimientos sociales jugaron un papel primordial, antes de que aparecieran los partidos políticos y su control, aportando nuevas e innovadoras aproximaciones a la vida urbana y a la cultura, incluyendo la educación de adultos, basada en formas participativas de democracia.

Introduzco el clásico triángulo de Nerfín en el que se diferencian los tres poderes: *El económico (o mercader)*, refiriéndose al sistema de producción y comercialización de bienes. *El político (o príncipe)*, refiriéndose al Estado, basado en la administración y la burocracia, y *El poder social (o ciudadano)*, refiriéndose al escenario autónomo donde las personas asumen su protagonismo desarrollando sus propios espacios y generando su propia cultura. Como

51 El Estado ha perdido la oportunidad de dar soluciones contando con la participación de las gentes, porque no ha propiciado la dinamización de las comunidades y de la sociedad en general. Ha delegado su poder en las multinacionales, que se dedican, con el beneplácito del estado a especular con los DD. HH. Así es el caso de la educación, pero también de la vivienda o de la salud. Así bajan el presupuesto de la E. A. y potencian que las empresas privadas de formación entren en el juego de la oferta y la demanda. Al bajar la Oferta, la demanda sobrante se tiene que ir a las academias privadas a conseguir el graduado en Educación Secundaria Obligatoria, p. e.

podremos ver son tres sistemas que se encuentran en tensión constante, entre los que existe gran interdependencia.

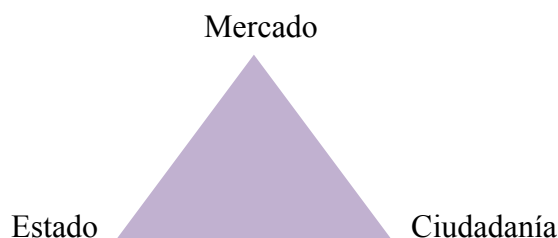


Tabla n° 9.
Representación del triángulo de Nerfín.

El poder social (o ciudadano) lo considera Nerfín como el Tercer Sistema⁵², siendo un poder que el pueblo puede ejercer, si se le permite.

No es ni un partido ni una organización, sino movimientos de aquellos, asociaciones o ciudadanos, que perciben que la esencia de la historia es una lucha sin fin en busca de la emancipación por la cual intentamos dominar nuestro propio destino, un esfuerzo que, a fin de cuentas, va en paralelo con el proceso de humanización del ser humano. El Tercer sistema no persigue el poder estatal o el poder económico. Por el contrario su función es ayudar a la gente a reivindicar su propio poder autónomo frente al príncipe y al mercader. (Luque, 1995: p. 128).

Como apuntilla Luque “remite, en definitiva, al amplio espectro que abarcan los movimientos sociales.” (1995: p. 128).

Ettore Gelpi (1990: pp.185-186) identifica una variedad más amplia de Poderes para la interpretación de la realidad. A los anteriores les añade la gran y creciente fuerza de los medios de comunicación, y digámoslo también así, la gran y creciente fuerza del poder militar. Ante estos poderes, el poder social queda bajo el manto de la anestesia por la creación de las opiniones (opinión pública, identificada hoy con la opinión de las agencias de información) y por la represión.

Este análisis propone un acercamiento a la realidad con necesidades de transformación y cambio. Sin embargo, con la idea del Tercer Sistema (o la tercera vía) no encontramos nin-

52 Utilizo este esquema porque considero que es descriptivo y fácil, como representación. La realidad como siempre es más compleja. Lo que no me parece muy convincente ni oportuno para este trabajo es la Cuestión del Tercer Sistema, también llamado la Tercera Vía. Es importante nombrarlo y conocerlo, pero para mí no se convierte en una propuesta alternativa interesante. Desde este planteamiento se argumenta el ofrecimiento de una nueva aproximación a la democracia, superando la diferencias entre izquierda/derecha, combinando el dinamismo del Mercado con las nuevas formas de diálogo democrático y participación comunitaria, lo que deja en lugar secundario el replanteamiento del mercado, y por lo tanto queda escondida la posibilidad de replantearnos un mundo que se basa en el “valor dinero”. La tercera vía no es la única alternativa, como a veces se nos presenta, sino que la participación comunitaria son parte de otras propuestas para cambiar el estado burocrático y paternalista por un lado, y la dominación del mercado, por otro. (Para profundizar este tema ver Giddens, Hoggettmy Mouffe).

gún planteamiento transformador hacia el cambio, sino más bien la propuesta de ir equilibrando la supuesta balanza.

Actualmente el príncipe y el mercader serían dos lozas aplastantes que descansan de forma pactada encima del poder ciudadano, con dos instrumentos básicos que agilizan el juego: los medios de comunicación de masas que inventan la opinión pública para la anestesia de las mentes, y el poder militar (policía, militares, fuerzas de seguridad y orden público, producción y comercio de armas) que inmoviliza y aterroriza los cuerpos.

Se puede afirmar que la educación de adultos está enraizada en los movimientos sociales, porque ha sido una conquista popular, y de esta raíz se ha nutrido, tanto de sus objetivos, como de sus contenidos y de sus metodologías.

Este modelo, desarrollado de forma humanista, envuelto en los movimientos de educación popular y de educación crítica y emancipatorio, ha sido asimilado por la idea de progreso europeo, imponiéndose el modelo capitalista neoliberal centrado en el aprendizaje individualizado, descontextualizado, de educación técnica y de provisión de cursos.

Este razonamiento no es exclusivamente producto de la lectura, sino un tema de discusión en los espacios académicos de la educación de adultos, en diferentes universidades europeas y en encuentros internacionales.

Este modelo, criticado de instrumentalista y poco humanista, ha sido mayoritariamente propuesto/defendido en los encuentros universitarios europeos en los que he participado, y minoritariamente propuesto/defendido en los encuentros latinoamericanos.

Sin embargo, en el estado español y más concretamente en Andalucía, los dos modelos conviven de forma competitiva a veces, otras veces de forma cooperativa, y a menudo sin ni si quiera identificarse. De lo que se trata es de ir identificando en nuestra praxis educativa qué elementos son más útiles para conseguir los objetivos que diseñamos con los grupos de participantes y sobre todo que nuestra acción educativa sea contextualizada y responda a las necesidades de las personas, y no a las necesidades de un mercado laboral injusto, que incluye y excluye a su antojo.

Finalmente se ha impuesto el modelo de la administración pero, como he intentado explicar, con sus resistencias, en las cuales ha influido la presencia de personas como Ettore Gelpi, considerado como notable excepción en Europa por la construcción de un cuerpo alternativo de la educación de adultos “escolar” (citado por Foley, 1999), o incluso la presencia de Paulo Freire, Raúl Leis, Carlos Núñez. Sin embargo, como sintetiza Ruiz Morales, educador del centro de adultos “Sánchez Rosa” (Barrio de Pino Montano, Sevilla) en su tesis sobre el Programa de Educación de Adultos en Andalucía (1999), la evolución de ésta no era ni la pretendida ni la soñada por los colectivos populares:

La educación de adultos se convirtió al principio en una rama del campo educativo en el que la Junta (de Andalucía) si tuvo cierta originalidad pero el objetivo de fondo fue canalizar una iniciativa popular para controlarla y obtener rentabilidad política; una vez conseguida ésta, y en un proceso que se corresponde con las distintas fases de la política de la Junta, el P. E. A. fue siendo desarticulado, lo que se hace especialmente intensivo en la

fase de “dependencia expectante”, en la que se logra (con la participación de los sindicatos más poderosos) despojar a la Educación de Adultos de Andalucía de sus señas propias, adaptándola con calzador y pasivamente a las directrices de la LOGSE y su discurso, y a las pautas dominantes del mercado, que implican la desarticulación de los proyectos autocentrados. De esta manera el programa de adultos, que se inició con identidad propia ha ido perdiéndola debido a la zaga política de la Consejería de Educación, que se ha entregado a ello con gran empeño. (Ruiz Morales, 1999: p. 335).

O como dice Collado:

Los procesos de Educación de Personas Adultas en los años 80 están dentro de nuestro más hermoso marco imaginario utópico, que nos han hecho sentir el calor de la lumbre y ahora son un rescoldo que nos impide morir de frío. (Collado, 2008: p. 26).

Al hilo de estas reflexiones, no quisiera dejar de citar a Peter Alheit y la valoración que realiza sobre la educación de adultos en Andalucía:

La situación española es desde varios puntos de vista, incuestionablemente interesante para Europa. Hasta ahora, vuestra tradición ha estado estrechamente ligada a las necesidades sociales básicas. Nosotros solemos denominar a este fenómeno como “Movimiento de Educación Popular”. Los educadores y educadoras de personas adultas en España saben cómo reaccionar ante las necesidades de la gente, esta cualidad debemos definirla como un recurso natural de la investigación en la educación de personas adultas, que se considera extraordinariamente importante desde la perspectiva de la educación permanente.

Por otra parte la moderna sociedad española tiene la posibilidad de hacer de la educación de personas adultas la propuesta más innovadora de Europa, porque posee un potencial de innovación que no se puede desestimar, aunque esté siendo detenido por las actuales condiciones económicas. (...) la investigación en educación de personas adultas se puede beneficiar de las recientes iniciativas españolas, que suponen el redescubrimiento de la visión de la vida que tienen los participantes. (Alheit, 1997: p. 7).

Esta educación de adultos que cada vez sentimos como más alejada de las luchas sociales de sus inicios, en muchos casos, sigue conviviendo con ellas y generándolas. Para nuestro trabajo es imprescindible no perderlas de vista, aunque desprovista de muchas de sus posibilidades para la implicación en la transformación personal y colectiva, en el barrio o en el pueblo, es decir desprovista de su fundamentación, es tarea pendiente de los movimientos sociales ir recuperando este espacio como educativo, para la denuncia, la concienciación, el desarrollo comunitario, la animación sociocultural y la transformación social.

Esta institucionalización disminuye la potencia de la dimensión política de la Educación Popular, la cual busca la transformación de las condiciones sociales que provocan exclusión.

En definitiva, desde este posicionamiento sobre la educación de adultos, y sobre la educación en general, hay que ir rompiendo los diferentes contextos educativos, el formal, el no formal y el informal, para complementarlos.

Con ello, no quiero dar la sensación de intentar regresar a ese tiempo pasado que parece ser mejor, tampoco de cabezonería insistente en mantener o conservar lo que fue en su inicio,

no es mi intención, puesto que se ha avanzado y las condiciones socioeconómicas son otras. Se trata de resistencia a lo impuesto (por decreto), desde arriba, sin contar con los de abajo, y se trata de crear alternativas y proponer caminos diferentes para lo que parece inevitable (el aumento de las desigualdades) y por tanto se obvia, se oculta y deja de tener significado en nuestras sociedades.

Quisiera presentar una definición de educación de adultos amplia, que entronca con sus relaciones con la educación popular, esta es la de Sanz Casares, en una entrevista publicada en la revista *Diálogos*:

Para mí, la E. A., es un medio, un instrumento desde el que conseguir una transformación social. Debe posibilitar que las personas se conviertan en agentes de desarrollo socioeconómico, no simplemente que adquieran unos instrumentos, sino que esos instrumentos se funcionalicen de cara a transformar el medio. Los adultos ahora no son meros espectadores, sino que se convierten en agentes dentro de un proceso de desarrollo social y comunitario; se educa en un proceso de participación en el que necesariamente tendrá que adquirir conocimientos instrumentales, científicos, culturales... pero también tendrá que adquirir un conocimiento claro de su medio, esquemas de organización, un sentido social... es lo que llamaríamos un conglomerado integral. (...) La propia Sociedad en general debe contribuir a eso, no es una cosa exclusiva de la E. A., de lo que entendemos por E. A., del Programa de E. A. de la Consejería de Educación. Cuando estoy hablando de esto, me refiero, a otros contenidos, como los de la Consejería de Trabajo, a través de los cursos de Formación Ocupacional, los contenidos que pueden darse a través de las propias asociaciones y sus dinámicas, posibilitaría una formación integral en todos aquellos aspectos que permitan realizar papeles sociales. (Sanz Casares, 1997: p. 80)⁵³.

Desde esta perspectiva amplia de educación de adultos, que comparte la importante tarea de una formación integral con los movimientos sociales y las asociaciones, quisiera cerrar este apartado, conectándolo con el caso estudiado. En el caso aparecen los movimientos sociales como origen y mantenimiento de la experiencia analizada, que con su proyección educativa cristalizan en los procesos de desarrollo comunitario generados en el parque Miraflores.

Estas ideas describen un modelo de hacer educación muy diferente a lo instituido, pero también se presenta como un discurso novedoso y peculiar, en los tiempos actuales.

Mi posicionamiento como educadora es clave para la comprensión de este trabajo: frente a la pedagogía neoliberal, del discurso, pedagogía inmóvil porque no plantea alternativa⁵⁴, se presenta como oportunidad, la pedagogía de la pregunta, de la duda y de la construcción colectiva de las respuestas, y de la educación popular como construcción práxica.

¿Qué educación queremos? La reflexión política e ideológica en torno a la labor educativa sigue abierta, y debe plantearse constantemente, desde la práctica cotidiana del aula y fuera de ella, con los movimientos sociales y los sectores populares.

Aspiramos a la práctica de una ciudadanía planetaria e integral, y para ello ha servido de guía el movimiento ecologista donde lo global y lo local se unen, en relación de dependencia. La

53 Esta entrevista no señala la autoría, contando exclusivamente con los datos facilitados: Entrevista a Sanz Casares (1997), en revista *Diálogos*, nº 9, pp. 80-83.

54 El famoso dicho de Francis Fukuyama "El fin de la Historia".

educación, nutrida de estas ideas, ha reforzado su visión utópica, devolviéndola al oasis del que bebe.

Este debate que parecía cerrado y superado en Europa, vuelve en la actualidad con más fuerza que nunca, porque las circunstancias lo necesitan y lo reclaman. Parece ser que el fin de la Historia tendrá que esperar.

La situación socioeconómica actual nos exige retomar estas ideas, consideradas por algunos autores marginales, anticuadas, románticas, utópicas y revolucionarias. Pero sin permitir que la crítica provoque el abandono con esas excusas. Para algunos/as será volver, para otros/as comenzar y para otros/as continuar con la labor de la Educación Popular. Ayer como excluidos/as de las CC de la Educación, hoy como verdaderos/as soñadores/as de una sociedad justa, demostrando que es posible el cambio paradigmático, también en educación.

Estas micro-experiencias se convierten en el espacio ideal para explicitar las prácticas de la educación popular en consonancia y diálogo con las pedagogías críticas y los paradigmas emergentes que apuntan hacia la emancipación.

4.5.- ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA PEGAGOGÍA CRÍTICA

Giroux se ha convertido en uno de los principales defensores de la opción educativa de la Pedagogía Crítica. En una de sus obras encuentro gran paralelismo con el desarrollo teórico que he realizado en la tesis. La obra a la que hago referencia es la titulada *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990).

En este libro, Giroux explica el proceso de deterioro del concepto de educación sufrido por la incidencia de las teorías del determinismo sociológico y la reproducción social (pedagogía radical), y en el lado opuesto por el vaciado del sentido político de la pedagogía tradicionalista.

La educación se quedaba desprovista de toda posibilidad de provocar el cambio deseado. Sin embargo, para Freire y Giroux, quizás como representantes, pero con el apoyo de cientos de experiencias educativas transformadoras, encuentran una grieta representada por las escuelas mismas y por quienes las conforman: alumnado y profesorado.

Su propuesta cambia la visión fatalista de la historia para introducir la historia de la posibilidad, como la define Freire, en el prólogo de la obra comentada.

El profesorado, docentes, educadores/as se convierten en el centro de atención de su obra. Este colectivo debe convertirse en intelectuales transformadores, para lo cual, cercano a alguna de las ideas anteriormente expuestas, debe conectar las escuelas (esferas públicas democráticas) con las luchas locales por la justicia social.

Convertir las escuelas en esferas públicas democráticas es una tarea que supone una acción de resistencia frente a la pedagogía tradicionalista y frente a la desesperanza de la pedagogía radical. En definitiva, la escuela, el proyecto educativo, se convierte en una acción de resistencia frente a la imposición de un sistema único: económico, de pensamiento, de forma de vida...

Me he remitido a uno de los artículos más actuales de Giroux (2013), para intentar definir la pedagogía crítica, como cuerpo general teórico en el que, considero, se podría enmarcar la propuesta de la educación popular. A continuación identificaremos muchas de las relaciones existentes entre el planteamiento freiriano y el de Giroux, siendo evidente un fundamento común:

La pedagogía crítica se enmarca en un proyecto que considera la educación como la principal parte de la creación de estudiantes socialmente responsables y ciudadanos implicados cívicamente. Este tipo de pedagogía refuerza la noción de que las escuelas públicas son espacios públicos de democracia. La educación es la base para cualquier trabajo democrático, y el profesorado es agente responsable de potenciar esa educación. Deben ser vistos como intelectuales públicos y valorables recursos sociales, debiendo proteger la condición de su trabajo y su autonomía.

El educador, la educadora, busca la coherencia entre sus ideas y sus prácticas, y no impone metodologías participativas y horizontales, sino que las propone, las explica y las evalúa de forma colectiva.

Al ser una pedagogía que escucha al alumnado, dándole voz propia y un rol activo en su aprendizaje reconoce que el profesorado no solamente educa sino que aprende del alumnado. Todos/as nos educamos juntos/as.

La pedagogía proporciona un discurso para la acción, la voluntad, los valores, las relaciones sociales y un sentido al futuro, y es el lugar donde depositamos nuestros sueños para nosotros/as mismos/as, nuestros/as hijos/as y nuestras comunidades. Pero los sueños nunca son neutrales, de lo cual debemos ser conscientes. Nada es neutral, incluso la neutralidad se torna peligrosa. Hay que tomar parte, implicarse y posicionarse.

La pedagogía crítica rehúye de la idea del alumnado como contenedores pasivos de conocimientos muertos (educación bancaria), ofreciendo el reto de transformar el conocimiento y valorar el suyo propio. Esta característica diferencia a la pedagogía crítica de la instrucción y del adiestramiento.

La pedagogía crítica es peligrosa en el momento histórico actual porque enfatiza la reflexión crítica, demuestra la distancia entre el aprendizaje y la vida cotidiana, entiende la conexión entre poder y conocimientos complejos, y extiende los derechos democráticos y las identidades usando como recurso la historia. Estas sugerencias provocan que el alumnado adquiera habilidades, ideas, valores y autoridad suficiente para nutrir a la democracia, reconozca las formas antidemocráticas de poder y luche, profundamente, contra las raíces de la injusticia. En una sociedad y un mundo basado en desigualdades económicas y de género.

La educación es parte de un proyecto emancipatorio que rechaza la privatización de la enseñanza pública. La pedagogía crítica es un antídoto para el ataque neoliberal a la educación pública, pero debe ser acompañada e informada por los movimientos sociales que persigan lo educativo como central para el cambio democrático. Las luchas por la educación pública están estrechamente conectadas con las luchas contra la pobreza, el racismo, la violencia, la guerra,... y tantas otras injusticias. La lucha por la educación pública es la lucha más importante del siglo XXI, porque es uno de los pocos espacios públicos donde las preguntas

pueden ser respondidas, las pedagogías desarrolladas, las formas de acción construidas y los deseos movilizados. En estos espacios educativos de resistencia se desarrollan culturas formativas para nutrir el pensamiento crítico, la disidencia, la alfabetización política y los movimientos sociales capaces de luchar contra las antidemocráticas fuerzas que dan paso a la oscuridad, a la brutalidad y a terribles tiempos. (Giroux, 2013).

Con estas ideas, de mochila, se han generado procesos educativos más allá de la capacitación para un empleo. Las expectativas del equipo educativo, como veremos en la presentación del caso, están enfocadas a conseguir transformaciones personales y colectivas. No obstante, reconozco que he sido tímida en la introducción de la perspectiva de la pedagogía crítica, porque la fuente de la cual hemos bebido, el equipo educativo de las escuelas taller Miraflores, está conscientemente definido como educación popular.

La pedagogía crítica ha sido una incorporación posterior y un descubrimiento reciente de la investigadora. Esto me ha facilitado la elaboración de un concepto más amplio de educación popular, identificado y actualizado con la pedagogía crítica.

Siempre he considerado difícil definir la educación popular, porque es un concepto que se construye en la práctica educativa, en la praxis. Por ello hablo de propuesta y no de modelo ni de teoría, porque se convierte en experiencia educativa en la interacción de todos sus elementos y componentes. Centrándose en el alumnado y en la idea de aprendizaje permanente, con metodologías coherentes; dialógicas, participativas y dialécticas, busca la transformación y la mejora personal y colectiva, de forma dialéctica, en la línea utópica de la transformación de esta sociedad injusta y excluyente en una sociedad más justa e igualitaria.

4.6.- EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POPULAR

Las experiencias de educación popular son más numerosas en el contexto de la educación informal que en el de la educación no formal o formal. Tanto en un contexto como en otro estas experiencias se caracterizan por ser, a menudo, efímeras y puntuales. Dado que se centran en generar respuestas colectivas a necesidades concretas, estas se consiguen y, de alguna forma, concluye el proceso. Queda su huella, su memoria, generalmente oral, y pocas son escritas, sistematizadas o divulgadas.

Las experiencias que a continuación presento tienen una característica común, y es que han sido descritas y plasmadas en un texto, lo cual ha posibilitado su divulgación, al menos a nivel testimonial.

Existen algunas experiencias que no debo dejar de nombrar, principalmente por su peso e influencia en esta investigación.

Un clásico de la praxis de la educación popular es la experiencia⁵⁵ de Carlos Núñez y el Colectivo IMDEC⁵⁶ en el barrio de Santa Cecilia de Guadalajara, Méjico. Núñez resume la

55 Esta experiencia ha sido recogida en el libro *“Educar para Transformar, Transformar para Educar”* (1996), siendo el autor Carlos Núñez Hurtado. En 1996 aparece la décima edición, siendo esta la edición utilizada en esta tesis.

56 Instituto Mejicano para el Desarrollo Comunitario.

experiencia de la siguiente forma: “la experiencia abarca de 1971 a 1979 y constituye un intento (en su época) de aplicar un concepto de integralidad a un micro-proyecto de base.” (Núñez, 1996: p. 184).

En esta obra, además de introducimos en cuestiones teóricas sobre la educación popular, nos acerca a la metodología dialéctica como principal sustento de ella y de la acción social.

Santa Cecilia es un barrio de los llamados marginales, que se construye urbanísticamente de forma caótica, y se va poblando por familias que emigraban a Guadalajara, huyendo de la miseria de los espacios rurales.

Núñez afirma que este proyecto liberador generó grandes cambios en la calidad de vida de las familias y tuvo una importante incidencia y repercusión en otros barrios de la ciudad y del país.

Otra de las experiencias que no debo obviar en este trabajo es la Escuela Popular “La Prospe”, del barrio de Prosperidad de Madrid. Para tratar esta experiencia hay que remitirse al movimiento de escuelas populares, surgido en el estado español a finales de la dictadura franquista. Concretamente “la Prospe” comienza a funcionar hace casi cuarenta años.

Como cuentan los propios integrantes de este proyecto, las escuelas populares aparecen en Madrid y el resto del estado por la confluencia de diferentes movimientos sociales (movimientos de barrios, cristianos, educativos, movimiento obrero...) que comienzan a reorganizarse, con las aportaciones de refugiados de las dictaduras de América Latina, quienes traían consigo las experiencias de alfabetización y de educación popular.

La actividad de las escuelas populares, tal como fue en sus inicios, se concreta en cursos elementales para personas adultas, desde alfabetización a graduado en educación obligatoria, y continúan basando su actividad en ello. “La Prospe”, sin embargo ha encontrado otro camino: “Pero existen otras Escuelas, como es el caso de la Prospe, en las que las condiciones externas y el proceso de reflexión interno han modificado el rumbo del proyecto.” (EP la Prospe & col., 2003: p.32).

“La Prospe” constituye uno de los referentes estables de educación popular en el estado, por la forma de organización educativa innovadora, cercana a los movimientos sociales, y alejada de lo escolástico. Además se considera un referente de lucha social en el barrio, en la ciudad de Madrid y en el resto del estado, movilizándose en su apoyo para conseguir el centro donde actualmente se ubica. Una de sus muchas luchas exitosas.

El centro de adultos “Manolo Collado” del barrio del Parque Alcosa de Sevilla, también forma parte de las experiencias puestas en marcha desde una perspectiva de educación popular. El centro de educación de adultos aparece como una iniciativa de animación sociocultural entroncada con las entidades sociales del barrio.

Un grupo de educadores/as desarrolla un proyecto educativo que llegará a dinamizar y liderar los movimientos sociales y las luchas vecinales por la calidad de vida de sus habitantes. En un artículo colectivo titulado “Nadando a Contracorriente en la Marea de la Educación Oficial” (EP la Prospe & col., 2003: pp. 59-80) narran cuáles han sido sus aciertos y errores,

y las dificultades y desgaste que les ha supuesto intentar mantener viva esa llama de la educación popular.

El Parque Alcosa de Sevilla es un barrio obrero de la periferia de la ciudad, con características muy similares a los barrios donde se desarrolla la experiencia del parque Miraflores. Incluso las dos experiencias educativas comparten su origen entre los movimientos sociales de barrio y el movimiento por la educación de adultos.

Así mismo, el centro de adultos del Parque Alcosa se involucrará activamente en la lucha por el Parque del Tamarguillo, otro de los parques con huertos urbanos y proyectos educativos de la ciudad de Sevilla.

Cruzando el Atlántico, me parece interesante y digno de mención el proyecto denominado “Introducción de la perspectiva de la Educación Popular en la elaboración de materiales para capacitación en TICs para el desarrollo social”, realizado por la Asociación Civil Nodo Tau de la ciudad de Rosario, en Argentina, durante los años 2005 y 2006. Este proyecto financiado por FRIDA⁵⁷, deja constancia de su realización por la presentación de un informe final sobre su diseño, puesta en marcha y evaluación, realizado para el organismo financiador y al que se puede acceder por internet⁵⁸.

Las responsables del proyecto lo definen de la siguiente forma:

El proyecto pretende elaborar una serie de materiales en la línea de capacitación básica de informática con la perspectiva de educación popular, de manera que dichos materiales puedan contribuir a la generación de procesos de apropiación de las TICs pero desde una perspectiva crítica o desde una perspectiva que apunte a preguntarse la utilización de las herramientas técnicas como instrumento de transformación de la realidad. (Informe Frida, 2007: p. 2).

En las valoraciones finales las educadoras señalan que el cruce Educación Popular y TICs es más escaso de lo que ellas pensaban. Por lo cual consideran que la experiencia presentada puede contribuir a su multiplicación y ampliación: “como un paso pequeño pero significativo”. (Informe Frida, 2007: p. 32).

Reconozco que en el contexto de la educación informal es más fácil encontrar experiencias que se definan como prácticas de educación popular. Aunque recientemente, desde la educación formal he conocido una acción educativa, enmarcada en el ámbito de la educación popular y realizada en uno de los cursos del Grado de Derecho, de la Universidad de Córdoba.

Esta experiencia llena de actualidad e impregnada de realidad es el “Laboratorio Jurídico sobre Desahucios”, un proyecto de innovación docente y divulgación científica de la Universidad de Córdoba. Tal como explican los integrantes del laboratorio en su página web⁵⁹:

Esta experiencia surgió tras el suicidio de un ciudadano desahuciado en Málaga, argumento de su primera aportación: el cortometraje “La Navaja”.

57 Fondo Regional para la Innovación Digital en América Latina y el Caribe.

58 <http://programafrida.net/theme/default/files/19.pdf>. (impreso en diciembre 2013).

59 <http://www.uco.es/laboratoriojuridico/> (consultado diciembre 2013).

El Laboratorio Jurídico funciona como un espacio de investigación para que los estudiantes tomen conciencia del problema y elaboren propuestas jurídicas que ayuden a los afectados y plataformas ciudadanas en su lucha contra las ejecuciones hipotecarias.

Uno de sus grandes logros ha sido la presentación a la Consejería de Vivienda y Fomento de la Junta de Andalucía, Defensor del Pueblo Andaluz y Congreso de los Diputados, de once medidas contra los desahucios injustos tituladas 'Derecho a la vivienda y a la esperanza'.

En el contexto educativo informal, en el seno de los movimientos sociales, son numerosas las experiencias que se vienen desarrollando, en estos últimos años, alrededor del consumo ecológico y alternativo (grupos de consumidores, grupo de productores, mercados alternativos...). Cientos de familias se organizan semanalmente en las ciudades y en los pueblos para participar de forma activa en la toma de decisiones sobre su salud y su alimentación.

Son movimientos muy locales, generadores de unos mercados alternativos, más justos y más saludables, desafiando, desde un nivel micro, al poderoso mercado capitalista, al mismo tiempo que lo desmonta, demostrando que otras formas son realizables. Es probable que este movimiento siga creciendo y es posible que el concepto de consumo, tal y como ha sido entendido hasta el momento, vaya desapareciendo entre sectores populares conscientes.

Desde esta perspectiva se han celebrado en Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), durante junio de 2014, unas Jornadas internacionales de educación popular⁶⁰, que significan la activación para continuar creando nuevos tejidos entre los movimientos sociales emergentes y la educación andaluza.

Alrededor de una centena de personas del ámbito del arte, la cultura, la educación y los movimientos sociales, principalmente relacionados con el consumo alternativo y la agroecología, se han dado cita en un evento cuya temática principal giraba alrededor de la educación popular.

El proceso de organización del evento ha durado casi dos años, lo que ha provocado unos procesos colectivos muy ricos en debates y aprendizaje, en el que se han ido encontrando sinergias con diversos movimientos sociales sensibles a estos temas. El evento en sí, con una duración de un fin de semana, una organización muy singular, en la que no había conferencias, solo grupos de trabajo auto-gestionados, y un buen ambiente creado por el interés de las personas participantes, ha sido muy fructífero. El resultado podría ser un incipiente y nuevo movimiento de pedagogía popular en Andalucía.

Se trata de apoyar este tipo de experiencias que se constituyen como espacios educativos de resistencia al pensamiento único: ya sea económico, social o educativo.

⁶⁰ Información sobre el evento: <http://www.ecologistasenaccion.es/article28148.html> (consultada el 1 de septiembre de 2014).

RESUMEN Y CONCLUSIONES

He realizado un recorrido por la teoría que considero ha confluído en un punto: el caso estudiado.

En el primer capítulo sobre Políticas Activas de Empleo hemos visto como llegan al estado español, a primeros de los años 80's, propuestas y fondos económicos para paliar el problema del desempleo, con la idea de frenar el desempleo procurando la cualificación de las personas. Una idea diferente a la que fue en su génesis, pasando de centrarse en las necesidades de las personas a centrarse en las necesidades del mercado laboral.

Estas políticas comienzan a divulgar la necesidad de preocuparse por el empleo de los "inempleables", los sectores poblacionales con más exclusión o con mayor riesgo de exclusión social.

Se pone la cualificación en el centro de las soluciones al problema, sin estar demostrado que así pueda ser, y sin combatir radicalmente los determinismos sociales a los cuales estamos "sometidos" (contexto de procedencia, clase social, género y etnia).

En el segundo capítulo, la puesta en marcha del programa de escuelas taller en el año 1985 se presenta como una buena idea, un buen instrumento para dar respuesta a diferentes necesidades combinadas (necesidades de formación y empleo de los/as jóvenes, con la recuperación del patrimonio cultural y social) promoviendo la educación, el empleo, el medioambiente y la mejora general de la calidad de vida.

Se han desarrollado más de 10.000 experiencias de escuelas taller, que aún siendo efímeras, han obtenido un producto y han tenido una repercusión en el territorio o contexto donde se han puesto en marcha. Por la singularidad de cada una, cobra valor la realización de un estudio de casos sobre una de ellas.

El fracaso escolar lo presento como un fenómeno bastante estudiado, aunque dejo entrever que no existe una verdadera inquietud por solucionarlo. La escuela tradicional capitalista está asentada sobre los cimientos de la selección de los mejores o de los más productivos, y sobre la exclusión de los peores o menos productivos. Sorprendente sería que la escuela anduviera por un lado y la sociedad por otro contrario. No es así, van de la mano, y se reflejan y constituyen una a la otra.

Estos proyectos se pueden convertir, fácilmente, en una herramienta para ayudar al desfavorecido, de compensación social, sin embargo lo quisimos convertir en un instrumento liberador y de justicia social. Por ello presento la historia que ha generado el modelo, y las características del modelo educativo puesto en marcha.

La construcción de la historia reciente de la educación de adultos en Andalucía, que hemos presentado en el capítulo 4, ha sido el proceso histórico que ha generado el proyecto del parque Miraflores de Sevilla. Desde el CAPP (Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular) y el Seminario de Pedagogía Social, que confluyen con las asociaciones de vecinos del barrio de San Diego, con la Comunidad General de Propietarios de Pino Montano, con las AMPAS de los colegios de la zona, crean el Comité Proparque Educativo Miraflores, que impreg-

nado por la idea de lucha del Movimiento de Educación de Adultos, generan una creación colectiva que es el Parque Educativo Miraflores. Un parque diferente, que gira alrededor de la cultura popular y el patrimonio del territorio.

El parque educativo Miraflores se identifica por su proyecto de huertos urbanos. La Escuela Taller se idea ante la nefasta situación de la zona en cuanto a fracaso escolar de los/as jóvenes, y gira alrededor de la Formación Profesional Ocupacional y la recuperación del patrimonio histórico del extrarradio de la ciudad de Sevilla.

La confluencia de las ideas sobre y desde la educación de adultos, la educación popular y los movimientos sociales es el germen de la creación del proyecto de escuelas taller en el parque Miraflores, que ha logrado mantenerse durante los últimos 20 años, (1992-2013).

En el capítulo cuarto comienza la parte más específicamente relacionada con el caso presentado, porque se enmarca la acción educativa en un modelo pedagógico como amplio marco teórico-práctico, con el cual se define e identifica. Este es la educación popular y la pedagogía crítica, desde una perspectiva amplia sobre la juventud como colectivo participante.

Las raíces contextuales cuentan cómo los procesos de educación de adultos han tenido una historia determinada por el desarrollo ideológico y económico de las sociedades, lo cual ha provocado diferencias de modelos que cohabitan. Habría que considerar la coherencia interna de cada uno de ellos, y sus efectos, para poder proponer uno como mejor que otros. Pero no es ese mi objetivo ni el de este trabajo.

Finaliza el cuarto capítulo con la propuesta de la educación popular. Propuesta que no se copia, sino que se multiplica. Propuesta que se construye en la interacción de quienes comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Propuesta que rompe determinismos sociológicos y estadísticos para diseñar y poner en marcha respuestas colectivas de cambio.

Y he intentado llegar algo más allá, y me he acercado a las teorías de la pedagogía crítica, las cuales han aportado un marco de posicionamiento explícito anti hegemónico, profundamente democrático y en resistencia respecto al pensamiento único.

La educación popular es pedagogía crítica, pero esta última tiene la originalidad de provenir de pedagogos norteamericanos, del mundo desarrollado. Lo cual supone la superación de las críticas a las teorías de Freire, cuando adscriben, únicamente, las experiencias de educación transformadora a los sectores excluidos y marginados. No es así, las diferentes clases sociales tienen bastante que decir en cuanto a la necesidad de transformación del modelo socioeconómico actual.

La educación popular y la pedagogía crítica vuelven a colocar a la escuela y la educación en un lugar imprescindible para la mejora y la transformación social. Abre una puerta a la esperanza en educación, despojada de su capacidad transformadora, en definitiva, de su carácter político, desde las teorías de la reproducción social y de la pedagogía tradicionalista de reproducción del conocimiento.

En este posicionamiento consciente ha influido la formación como educadores/as y pedagogos/as, y sobre todo nuestra experiencia vital en los movimientos sociales, con los cuales

se comparten muchos intereses, en relación a contenidos y metodologías, así como algunos objetivos: investigación, sensibilización, transformación.

Sin embargo es el aula, el proyecto, la escuela (teórica, práctica, real, simulada, experiencial, deseada, imaginada) lo que se impregna de este modo de hacer y recrear lo educativo de forma contextualizada. Se convierten en escuelas que resisten, que no obedecen ni piden permiso para educar: reflexionando críticamente sobre la realidad.

El otro, con los otros va descubriendo su modo de actuar respetuoso, en el cual él/ella con los otros/as son la razón y fundamento de cada proyecto de escuela. No ha habido una escuela igual a otra porque los/as otros/as siempre han sido diversos.

Todas estas ideas son las que han inspirado nuestro propio modelo educativo, reflejadas en los elementos pedagógicos y la praxis educativa de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”. En su descripción, sistematización y presentación se desvelará la construcción de un proyecto de formación para la inserción laboral desde la propuesta de la educación popular, como perspectiva resultante de una combinación de ideas y acontecimientos que ha posibilitado otra forma de plantear el proyecto de escuela taller con los/as jóvenes.

En Andalucía, se ha aprovechado una oportunidad política y económica, concretada en la apertura democrática, en la incorporación a la Unión Europea, en la implementación de programas educativos alternativos a las acciones formalizadas del sistema educativo, como actividades extraescolares, escuelas de verano, actividades medio ambientales, centros de adultos, escuelas de madres..., para enmarcarlas en un proyecto de desarrollo propio y más amplio, de educación popular.

No se trata de responsabilizar a la persona de la situación vivida, por la falta de implicación política, o de empoderar al individuo para el cambio personal y colectivo. Se trata de cambiar la perspectiva y de no centrar el mundo de la vida alrededor del eje excluyente del empleo, encontrando alternativas en los propios proyectos educativos.

Presento, a continuación, la metodología utilizada para la descripción del caso, su justificación epistemológica y metodológica para llegar a descubrir, de manera inductiva, cómo los procesos de educación popular pueden llegar a conseguir objetivos más humanos y menos valorados por el mercado, pero imprescindibles para un cambio de perspectiva en una sociedad marcada por el desempleo y la desigualdad de oportunidades.

IIª PARTE

DISEÑO, PROCESO METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En la fase del diseño de la investigación no he podido evitar que me acompañara, constantemente, la siguiente pregunta:

¿Cómo podría elegir un diseño, unas estrategias metodológicas, que permitan realizar un trabajo académico de calidad y a la vez un trabajo útil, que aporte pistas para la acción y la transformación de la realidad de los sectores populares y de la sociedad?

Esta duda me ha permitido mantener un planteamiento investigativo coherente con los fundamentos educativos presentados en la Iª parte. Me ha llevado a acercarme a posturas éticas de investigación cualitativa, éticas con las personas, con los grupos e incluso con la construcción del conocimiento y su utilización. Por ello me he propuesto escoger métodos que empoderen a nivel personal y colectivo, métodos que permitan relacionar lo que pasa en el mundo y lo que ocurre en los proyectos educativos, permitiendo encontrar las interdependencias de lo local y lo global; de lo económico, lo social, lo educativo, lo ambiental, lo individual y lo colectivo.

En esta segunda parte trataré las cuestiones metodológicas que han permitido la reconstrucción, descripción y estudio del caso. Comienzo enmarcando la investigación en el ámbito de la investigación cualitativa, en la cual he encontrado las características más coherentes con el fenómeno educativo estudiado. Aunque no haya dejado de presentar algunos datos cuantitativos para la fundamentación teórica, en la descripción del caso no interesan tanto los números como las ideas y vivencias personales de los protagonistas del proyecto.

Presento una aproximación a los grandes modelos de investigación educativa, para ir concretando hasta describir pormenorizadamente los métodos y técnicas utilizados para el desarrollo de la investigación presentada. Comienzo realizando una aproximación teórica para ir centrándome en la descripción de la práctica de la investigación.

Con la exposición de los conceptos centrales quedan planteadas cuestiones ideológicas, las cuales me han llevado a estudiar la realidad de una forma concreta y no de otra, puesto que en cada elección metodológica se refleja una forma de ver la realidad y de acercarse a ella.

Sin embargo, hasta la concreción de las técnicas de recogida de datos y de análisis de éstos no se configura, claramente, un modo de investigar coherente y respetuoso con las personas y con los procesos descritos. Estas descripciones se realizan desde la admiración y el respeto profundo al grupo humano protagonista, y con la intención de poner en valor el esfuerzo de muchas personas, quienes, humildemente, han intentado realizar un buen trabajo.

En la redacción de capítulo 7, he combinado los planteamientos teóricos con las fórmulas prácticas, utilizando un esquema con cierto paralelismo con el capítulo sexto. En el capítulo sexto voy presentando los modelos, los métodos y las técnicas desde una perspectiva teórica y en el capítulo séptimo presento, desde una perspectiva aplicada, las técnicas y métodos puestos en práctica para el desarrollo de esta investigación.

Para la presentación del proceso metodológico he elegido utilizar los siete puntos propuestos por Goetz y Lecompte (2010). Puesto que los he considerado lo suficientemente completos

y clarificadores para la descripción detallada del proceso metodológico de una investigación cualitativa.

He querido presentar un proceso de investigación descrito de forma profunda, como exigen los planteamientos básicos de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta que estos procesos diseñados están íntimamente ligados a las ideas previas de la investigadora.

En la última parte del capítulo 7, aunque describo la línea de los descubrimientos del estudio, no los expongo, y sin embargo se aclara a quiénes se dirige, a quienes podría interesarle, posibles lectores/as, y se dejan algunas líneas abiertas para la adaptación del trabajo de investigación a ciertos grupos, para su divulgación.

Será el capítulo 14, parte IV^a de la tesis, el que se dedicará exclusivamente a los resultados del estudio, a las conclusiones a las que llego y a las propuestas para continuar y mejorar la acción educativa.

Al finalizar la II^a parte, un cuadro resumen, muestra con sencillez el proceso de investigación, a medida, llevado a cabo desde sus inicios.

Espero que a los/as lectores/as les sea útil en cuanto a la organización y presentación.

Capítulo 5

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PEDAGOGÍA SOCIAL

Cuando se propone la realización de una investigación se elige, de manera implícita, una forma de acercamiento a la realidad educativa a descubrir. Esta forma de acercarse a la realidad es una de las primeras elecciones y marcará todo el proyecto de investigación, su diseño y desarrollo. Esta importante decisión estará influida tanto por la realidad a estudiar como por las concepciones e ideas previas del investigador/a.

Esta elección no es neutra y tintará el proyecto de investigación y su desarrollo, desde el diseño hasta la elaboración del informe. Son muchos/as autores/as quienes llaman la atención sobre la “peligrosidad” de la supuesta neutralidad en la investigación empírica⁶¹.

El capítulo de Clifford G. Christians incluido en la obra de Denzin y Lincoln (2012: pp. 283-330), me ha proporcionado la justificación de la necesidad de exponer, sin reparos, los planteamientos ideológicos y éticos que definen a una investigación no neutral, sino que toma partido y se posiciona frente a los problemas y necesidades sociales con la intención de desenmascararlos y denunciarlos.

Este tipo de investigación en pedagogía social está forjada en el compromiso con los/as otros/as de la educación y de la investigación, quienes en este trabajo coinciden: el alumna-do participante en el proyecto educativo también participa en la construcción de la investigación. Intentado dejar a un lado la neutralidad imperialista y el liberalismo de la igualdad. (Christians, 2012).

No solamente la elección metodológica transparenta nuestros planteamientos éticos e ideológicos, sino que en la elección misma del tema a estudiar: *el caso de la escuela taller Parque Cultural Miraflores*⁶², se entrevén los valores con los cuales se cuenta para la investigación. Las diferentes elecciones llenan el camino de explicaciones sobre la ética y la política. El diseño de esta investigación demandaba un marco metodológico que lo permitiera.

Los factores que se pueden considerar fundamentales en la elección de la metodología de investigación, de los que iré dando cuenta en la descripción de la investigación, son los siguientes:

- La concepción sobre las ciencias.
- Las ideas sobre el conocimiento.
- La ética en el trabajo con personas.

61 La investigación cualitativa nos advierte de la intención de la neutralidad, tal como la propuesta de la educación popular nos advierte de su peligrosidad en educación.

62 Lo que los científicos sociales eligen investigar lo eligen sobre la base de valores y circunstancias. Las CC Sociales estudian aquellas realidades que nuestros valores consideran significativos. Sobre Weber en Christians, C. (en Denzi y Lincoln, 2012).

- Los planteamientos ideológicos.

Estas formas de acercarnos y estudiar la realidad se ha conceptualizado y plasmado en los diferentes paradigmas de investigación educativa. Desde un enfoque paradigmático siguen siendo controvertidos los debates sobre investigación cuantitativa-investigación cualitativa. Taylor y Bogdan plantean esta diferencia en cuanto:

Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de estudios estadísticos. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 16).

Pero existen nuevas posturas más eclécticas e integradoras, que los consideran incluso paradigmas complementarios.

La bibliografía utilizada realiza un acercamiento histórico al desarrollo de la investigación en educación, antropología, sociología, psicología (las ciencias con las que compartimos estrategias metodológicas) para después introducirnos en las cuestiones básicas paradigmáticas. Estos paradigmas educativos se han venido construyendo en base a las respuestas a cuestionamientos básicos, relacionados con el objeto de conocimiento o con la realidad a investigar. Según Lincoln, 1990, citado por Sandín (2010: p. 29) existen tres dimensiones a las que vincular estos cuestionamientos:

La dimensión ontológica. Hace referencia a los fenómenos seleccionados para su estudio y a la concepción previa sobre ellos. ¿Son los fenómenos y las experiencias educativas algo externo a las personas, o son creadas y recreadas desde la perspectiva de las personas que se involucran en estos procesos? ¿Es la realidad social, y la educación en particular, de naturaleza objetiva, o son resultantes del conocimiento personal y colectivo, de la subjetividad de quienes la experimenta?

Por ello creí conveniente introducir los conceptos previos de la investigadora. La educación se presenta como un fenómeno complejo: objetivo en su diseño y subjetivo en su desarrollo y consecuencias. Es un fenómeno individual y personal, y a la vez colectivo y comunitario, porque aunque existan formas de aprender en la más auténtica soledad, aprendemos cuando somos capaces de vincular esos aprendizajes a nuestra vida cotidiana y ponerlos en interacción con las demás personas. Aprendemos en el intercambio y la práctica de lo aprendido, aprendemos de forma experiencial, empírica.

La dimensión epistemológica. Hace referencia a las cuestiones relacionadas con el conocimiento y la relación existente entre la persona que conoce y el hecho a conocer. Las cuestiones planteadas por esta dimensión hacen referencia a cómo construimos nuestro conocimiento y a cómo lo comunicamos y compartimos. Partiendo de que el fenómeno educativo es una vivencia que genera conocimiento, no podemos

proponer una creación aséptica de conocimientos sin tener en cuenta la implicación de quien conoce. Por ello no me posiciono en la imparcialidad, en la externalidad ni en la objetividad. Hay que tener en cuenta las subjetividades de la vivencia y la experiencia de cada persona.

La dimensión metodológica. Es el momento de, mediante técnicas concretas, reconstruir el fenómeno a estudiar. Manifiesta la preocupación por entender y describir (como una fiel y compleja fotografía) el modo en el cual las personas interpretamos el mundo compartido.

Estas tres dimensiones van a marcar el trabajo de investigación a realizar, el modo de realizarlo y la utilidad del conocimiento a producir. Estas dimensiones coinciden con los planteamientos y posicionamientos básicos, factores influyentes en la elección del método, expuestos al principio de estas páginas.

En cuanto a la dimensión metodológica el paradigma se concreta en el uso de métodos cuantitativos o cualitativos, o una combinación de ellos. Para Taylor y Bogdan la historia de los métodos cualitativos se pierde en el tiempo: “la observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita.” (Taylor & Bogdan, 2010: p. 17). Han sido técnicas muy utilizadas por viajeros, escritores, historiadores, filósofos, pedagogos.

Pero no es hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando se sistematiza y se define como técnicas cualitativas de investigación social, primeramente en la Antropología. Muestra de ello es que se considere al antropólogo Malinowski el primer investigador que proporcionó, como parte de su investigación, una descripción del enfoque metodológico utilizado y un cuadro del trabajo de campo realizado.

En la sociología norteamericana, las técnicas cualitativas han tenido una rica historia, siendo potenciada su utilización desde la Escuela de Chicago con una gran producción de trabajos de investigación basados en la observación participante. Aun así, los métodos cualitativos no llegan a resurgir frente al uso de los métodos más tradicionales (cuantitativos) hasta los años 60's.

Desde entonces, se han publicado tantos estudios basados en este método y de tal calidad que ha sido difícil restarle su importancia y han terminado formando parte de las metodologías para la investigación en diversas disciplinas, como detallan Taylor y Bogdan, citando a Emerson (1983): “Los enfoques de sociólogos, antropólogos, psicólogos y otros estudiosos dedicados a la investigación cualitativa actualmente son sorprendentemente similares.” (Taylor & Bogdan, 2010: p. 18).

Vallés, en su obra *Técnicas cualitativas de investigación social* (2000: p. 34), identifica el momento actual de la investigación cualitativa distinguido por el descubrimiento y redescubrimiento de los modos de investigar cualitativos, con un legado histórico del cual se nutre o contra el cual se pugna, y que continúa en el presente.

Pero la conclusión más acertada la proporcionan Denzi y Lincoln, exponiendo que “el acto de investigación cualitativa no podrá enfocarse nunca más desde una perspectiva positivista,

neutra u objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad conforman el proceso de investigación, haciendo de la investigación un proceso multicultural.” (Denzin & Lincoln, 2012: p. 44).

Con esta afirmación proponen una metodología adaptada a los contextos y a las condiciones y características de las personas participantes. Realmente la investigación necesita de la participación de la diversidad de personas envueltas en los procesos educativos, no se puede hacer sola. La investigación cualitativa le otorga, de esta forma, valor al otro/a, dejando de ser los objetos investigados/as para convertirse en participantes. Estos participantes construyen la investigación, aportando los datos empíricos descriptores de los procesos educativos.

La dimensión ontológica de la tesis presentada no mantiene al margen estas cuestiones, las cuales impregnan los testimonios de las personas colaboradoras.

Las definiciones de metodología cualitativa, como es de esperar, suponen parte importante de la bibliografía consultada. Concretamente, Taylor y Bogdan presentan una definición sencilla, que reconoce al otro:

La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. (...) Es un modo de encarar el mundo empírico. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 19).

Por su parte, Denzin y Lincoln ofrecen una definición de investigación cualitativa diacrónica, que se ha ido configurando en el tiempo, en diferentes momentos históricos:

Toda definición de la investigación cualitativa debe operar dentro de este complejo campo histórico, pues investigación cualitativa significa diferentes cosas en cada uno de esos momentos. Así y todo puede ofrecerse una definición inicial y genérica: la investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (Denzin & Lincoln, 2012: p. 49).

Esta definición expone todos los temas a tratar en cuanto a la investigación cualitativa, pero considero que la novedosa aportación de Denzin y Lincoln con este nuevo manual se centra en analizar la investigación en general y la cualitativa en particular como forma de dominación “premeditada” de una sociedad imperialista y patriarcal. La investigación ha sido utilizada como un instrumento de conquista de la otra cultura, sin embargo, se abre paso una visión alternativa, una investigación preocupada por el/la otro/a de la investigación, una investigación liberadora.

Continuando con las definiciones de diferentes autores/as y atendiendo a las diferencias paradigmáticas, Vallés comenta que la investigación cualitativa y la cuantitativa vienen man-

teniendo una distinción polémica desde el comienzo de su historia. Presenta una propuesta de integración basándose en los planteamientos y propuestas de diferentes sociólogos, entre ellos Ibáñez y Ortí y Conde, sin abandonar el debate: “un mensaje de complementariedad en el terreno de la práctica investigadora, pero sin renunciar a la reflexión sobre la complejidad de una polémica metodológica y epistemológica (terminológicamente simplificada en el par cuantitativo-cualitativo).” (Vallés, 2000: p. 45).

En este sentido me remito a los trabajos de investigación acción participativa, de Rodríguez. Villasante (1994), donde se propone la superación de la polémica cantidad-cualidad con el uso de enfoques dialécticos y práxicos.

Flick (2004) también pone la atención en los elementos o características compartidas por las diferentes posiciones existentes dentro de la investigación cualitativa. Para Flick los rasgos comunes de las diferentes posiciones teóricas pueden resumirse en:

- La *Verstehen*⁶³ como principio epistemológico. La Investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. En esta búsqueda, se intenta comprender la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discursos, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación.
- La reconstrucción de casos como punto de partida. El caso individual se analiza de manera más o menos uniforme antes de establecer declaraciones comparativas o generales.
- La construcción de la realidad como base. La realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada, sino que diferentes actores la construyen.
- El texto como material empírico. En el proceso de reconstruir casos se producen textos, sobre los cuales se realizan los análisis empíricos reales. Los textos son la base de la construcción y la interpretación. (Flick, 2004: pp. 41-42).

A estos cuatro rasgos comunes Flick (2004: p. 18) añade lo que él denomina rasgos esenciales de la investigación cualitativa:

- La adecuación de los métodos y las teorías.
- Las perspectivas de los participantes y su diversidad.
- El poder de reflexión del investigador y la investigación.
- La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.

Para Flick (2004: p. 27) supone, en los últimos tiempos, la vuelta a lo oral, a lo particular, a lo local y a lo oportuno. Siendo lo pretendido con esta tesis.

63 *Verstehen*: concepto acuñado por Max Weber que hace referencia a la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

En función de lo expuesto, como investigadora, me he posicionado en el paradigma que Sandín (2010) denomina emergente, alternativo, naturalista, constructivista, interpretativo y cualitativo en educación. Sin embargo, pocos son los modelos puros aplicables al estudio de una realidad compleja y cambiante, construida en la interacción práctica, o en la praxis educativa cotidiana. Además he propuesto objetivos que trascienden la descripción para provocar la acción. Por lo cual el diseño de investigación se ha acercado bastante a los posicionamientos del paradigma sociocrítico. Esta cuestión se refleja en el uso de las técnicas, pero se evidencia, más claramente, en los roles que juega la investigadora, en el planteamiento de los problemas de investigación y en la acción educativa desarrollada.

Las razones por las cuales me posiciono entre estos paradigmas son las siguientes:

Considero que la realidad se encuentra perfilada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, que la determinan, a menudo sobre manera. Además considero que la realidad educativa es única en cuanto a su contexto local y específico, y es construida por los/as protagonistas de las acciones educativas (quienes diseñan, participan y evalúan).

Pero este determinismo social no es una enfermedad crónica de la realidad, sino que se puede cambiar. Considero que la educación y la investigación son instrumentos que pueden y deben favorecer y potenciar la transformación profunda de las injusticias sociales. Solamente hay que ponerlas en las manos adecuadas.

El conocimiento se construye en la interacción del investigador/a con la realidad a estudiar y los resultados serán específicos de esa interacción, teniendo en cuenta los valores de forma crítica.

La metodología como fuente para crear y recrear conocimiento sobre las realidades a estudiar será dialógica, hermenéutica y dialéctica. Lo cual supone el uso de técnicas que otorguen la palabra a los protagonistas, con la dificultad que supone trabajar con el lenguaje. Pero es importante el planteamiento dialéctico en cuanto no existe conocimiento más correcto que otro, sino que cada explicación, cada interpretación, posee su propia importancia y valor.

En el ámbito de la pedagogía y más concretamente, de la pedagogía social, existe un volumen considerable de investigaciones realizadas bajo el amplio marco de la investigación cualitativa. Es de máxima importancia entender los fenómenos educativos en sus diferentes ámbitos, pero muy particularmente en pedagogía social, los fenómenos a estudiar requieren la participación de las personas involucradas en su diseño, desarrollo y evaluación, para poder conocer, reconstruir, investigar, mejorar, transformar...

Son los/as participantes, el alumnado, los usuarios, los discentes, como se les haya denominado, quienes sufren y/o disfrutan de los procesos educativos, la mayoría de las veces son ellos/as los evaluados y son quienes se supone deben alcanzar los objetivos propuestos desde arriba. Por tanto, son ellos/as también, quienes deben describir sus experiencias educativas y otorgarle la validez biográfica, personal y social que estas experiencias les han supuesto.

No quiero dar a entender que abandone o desprecie las metodologías de la investigación cuantitativa, al contrario, aunque no estén utilizadas en nuestro diseño de investigación, hemos podido comprobar su utilidad para la elaboración de la fundamentación teórica y del contexto económico, político y educativo, remitiéndome a datos estadísticos y demográficos. Ayudando a describir la situación desde la que partimos: el fracaso escolar y el desempleo juvenil.

Las investigaciones cualitativas gozan de una reputada posición en pedagogía, y cuentan con una historia y un desarrollo propio en el estado español, pudiéndose hablar de tradición en su aceptación, aplicación y reconocimiento.

En el artículo titulado *Análisis de la investigación cualitativa en educación desarrollada en el estado español* (2008), explican sus autores/as cómo durante los años 70's comienza el interés, de parte de investigadores españoles, por la amplia bibliografía extranjera que se estaba publicando sobre el tema. Se trabajan los textos de autores como Habermas (1973), Ericson (1973), Smith (1974), Freire (1975), Patton (1975), Elliot, Sutton y Harding (1978) y comienzan a publicarse las primeras investigaciones educativas en las cuales la investigación cualitativa adquiere el protagonismo.

El aporte de otras disciplinas como la sociología o la antropología, que se adelantaron en el uso de la investigación cualitativa ha sido esencial para el desarrollo de esta en educación. De hecho, uno de los primeros manuales de investigación cualitativa, muy utilizado para los diseños de investigación en educación, ha sido el de Ruiz Olabuenaga e Izcipua de 1989, sociólogo.

En los años 80's la introducción de la perspectiva cualitativa en investigación educativa se produce de forma fácil y dinámica. La preocupación y el interés por la práctica educativa y por quienes en ella están envueltos como protagonistas va en aumento. Obras como la de Gimeno Sacristán (1983) *El profesor como investigador en el aula* marcará varias promociones de pedagogos/as provenientes de las Facultades de Ciencias de la Educación. Aunque las investigaciones utilizan las técnicas cualitativas de forma tímida y siempre al amparo del paradigma positivista, se comienza a entrever una nueva forma de investigar en educación.

En los años 90's podemos establecer la consolidación de la investigación cualitativa en educación. Se llega incluso a integrar como materia de estudio en los curriculum de titulaciones como magisterio, pedagogía o psicopedagogía. Ello genera una importante producción de manuales didácticos y publicaciones sobre el tema. Estos/as autores/as afirman que se llegan a publicar más manuales sobre la investigación cualitativa que investigaciones y resultados de investigaciones realizadas. (Guzmán & col., 2008: p. 162).

La investigación cualitativa se puede considerar como la perspectiva paradigmática que comienza a valorar e integrar los testimonios de las personas y los grupos. Además relaciona el poder con la investigación y propone la posibilidad de elegir qué testimonios son relevantes como descripciones y explicaciones de lo que ocurre dentro de los proyectos educativos y sus relaciones locales-globales que lo dimensionan. Crea un espacio, un escenario metodo-

lógico ideal para el estudio de los fenómenos educativos desde la perspectiva de la otredad en educación, característica que define a la pedagogía social.

Considero interesante presentar algunos ejemplos de investigaciones educativas realizadas desde la perspectiva cualitativa, ejemplos cercanos a mi formación, los cuales me han ayudado a ir concretando el diseño y a integrar las nuevas perspectivas que arrojan:

La tesis doctoral titulada *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales. Impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*. Esta tesis ha sido realizada por Etcheverría Arroyo, y leída en la Universidad Autónoma de Madrid (2009). En esta tesis, su autor define el paradigma metodológico marco como paradigma interpretativo:

Desde estos planteamientos, optamos por el paradigma interpretativo de investigación, porque además, este nos permitirá centrarnos en la comprensión del tema, procurando entender las acciones (discursos, análisis, reflexiones) de las personas adultas identificadas por una misma circunstancia de la realidad: realizar estudios en la etapa de vida adulta. (Etchevarría, 2009: p. 129).

A partir de la interpretación de los datos recogidos utilizando cuestionarios y entrevistas principalmente, Etchevarría trata de encontrar el significado, el valor que las personas adultas otorgan a la vuelta a participar en una experiencia educativa, además del impacto social de los procesos de educación de adultos. Tanto la temática como la metodología utilizada has sido de mi interés. Existen cuestiones coincidentes con reflexiones realizadas en este trabajo sobre la centralidad del empleo como agente de inclusión social, u otras referidas al mundo subjetivo del adulto actual y la exclusión social. Introduce el concepto de reclusión como reverso de inclusión, concepto muy próximo al de inactividad, utilizado en este trabajo.

Desde la Investigación Acción Participativa:

La tesis doctoral de Emilio Lucio Villegas (1996) sobre el Centro de Adultos del barrio del Parque Alcosa (Sevilla), siendo dirigida por Pedro Antonio Luque Domínguez. Esta tesis doctoral se enmarca dentro de la corriente de la investigación participativa. Se describe una experiencia de investigación realizada por alumnos de nivel de postgraduado de un centro de educación de adultos de la periferia de la ciudad de Sevilla. Es una tesis que investiga cómo investigan las personas adultas envueltas en procesos de educación de adultos.

El centro de adultos del Parque Alcosa ha sido uno de los proyectos emblemáticos de la ciudad de Sevilla, representativo de una corriente determinada de la educación de adultos, enraizada en la pedagogía crítica con sus singularidades contextuales, y definida en ocasiones, por sus participantes como una experiencia de educación popular.

La tesis doctoral de Ana León Urquijo (1990/2000) titulada *Educación y desarrollo humano sostenible*, en la que desde una perspectiva longitudinal y utilizando la investigación acción participativa como metodología de investigación analiza los cambios acaecidos en un grupo de jóvenes participantes en un proyecto socioeducativo.

Son investigaciones enfocadas a la implementación de nuevas estrategias educativas que generen un cambio, una mejora en el fenómeno estudiado.

Otras investigaciones se han atrevido a utilizar métodos mixtos⁶⁴, cualitativos y cuantitativos:

La tesis doctoral de Hernández Carrera (2013), titulada *la Formación en la empresa y la formación de trabajadores a través de las Asociaciones Empresariales en España*, en la que realiza un estudio de corte cuantitativo, claramente enmarcado en el paradigma positivista, y a la vez desarrolla el grueso de la investigación utilizando metodologías de corte cualitativo, como la entrevista a expertos gestores de la formación en la empresa.

La investigación de Pierre Bourdieu (1964) sobre la marginación en el sistema educativo es un ejemplo clásico de la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas. Esta investigación mostró la escuela como una caja de resonancia de las desigualdades culturales.

Tanto los temas de las investigaciones como sus metodologías para estudiarlos son cercanos a los nuestros y exigen, como en el caso presentado, la colaboración y participación de los/as protagonistas de la educación.

64 Se entiende también por métodos mixtos cuando en una investigación se combinan técnicas diversas de recogida de datos; como el Grupo de Discusión y la Entrevista.

Capítulo 6

LA ETNOGRAFÍA Y EL ESTUDIO DE CASOS EDUCATIVOS

1.- CONCEPTOS Y CARACTERÍSTICAS

La etnografía y el estudio de casos se presentan como opción metodológica idónea dentro de la investigación cualitativa, para el estudio de experiencias educativas como la presentada. Los autores consultados reconocen que la investigación cualitativa se caracteriza por la diversidad metodológica, así Denzi y Lincoln apuntan “la investigación cualitativa, como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otras.” (Denzin & Lincoln, 2012: p. 55).

Las autoras plantean el crisol metodológico característico de la investigación cualitativa, marco que permite flexibilidad en cuanto a la diversidad de problemas de investigación y en cuanto a las formas de estudiarlos. Dentro de este crisol, la etnografía comparte los objetivos de la investigación presentada:

En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen “fiel a la vida” de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 153).

Vallés presenta una concepción de la investigación cualitativa procesual, concretada en una serie de estrategias que dan forma a lo que él denomina el continuun cualitativo:

1. La estrategia de la investigación documental o uso de documentación. En estudios cualitativos cabe plantear un uso mínimo (o complementario) de documentos de todo tipo, incluso de fuentes estadísticas.
2. La estrategia del estudio de caso(s): Los estudios de caso etnográficos, los estudios de casos biográficos y otros estudios de casos caracterizados por metodologías singulares o que se encuentran a caballo entre lo cualitativo y lo cuantitativo.
3. La estrategia de la triangulación (o estrategia de estrategias). En la práctica investigadora se da siempre un cierto solapamiento entre las estrategias descritas (...). De hecho las circunstancias de cada estudio empujan al investigador a practicar una mínima combinación de ellas. (Vallés, 2000: pp. 99-100).

El estudio de caso etnográfico es parte central de este continuun, existiendo en la práctica investigadora un uso combinado de las estrategias, difícilmente puro. La etnografía y el estudio de caso son considerados estrategias de la investigación cualitativa.

Centrándonos en la etnografía, no puedo dejar de citar a Flick (2004), quien basándose en Atkinson y Hammersley (1998), sintetiza los rasgos considerados sustanciales:

Rasgos de la investigación etnográfica:

Un fuerte interés por la exploración de la naturaleza de un fenómeno social particular, más que la determinación a examinar hipótesis sobre ellos.

Una tendencia a trabajar primariamente con datos “no estructurados”, es decir, datos que no se han codificado en el punto de su recogida desde la perspectiva de un conjunto cerrado de categorías analíticas.

Investigación de un pequeño número de casos, quizás solo uno, en detalle.

Análisis de datos que implica la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma principalmente la forma de descripciones y explicaciones verbales, desempeñando la cuantificación y el análisis estadístico, a lo sumo un papel subordinado. (Flick, 2004: p. 162).

Según Flick, en los debates recientes, atrae más atención la etnografía como estrategia general en la cual la observación y la participación se entremezclan con otros procedimientos, dejando en segundo plano el interés por la etnografía basada únicamente en la observación participante.

La etnografía, nacida de las observaciones de la antropología, ha sido un marco metodológico obligado a adaptarse a las diferentes disciplinas, las cuales la han reconocido e incorporado como estrategia de investigación. Así es el caso de la pedagogía, que ha adaptado y recreado una etnografía propiamente educativa.

En sus inicios, la etnografía educativa era considerada como el estudio antropológico de la escuela. Posteriormente se ha construido una forma de investigar en pedagogía y educación, dando muestra de ello los trabajos de Goets y LeCompte (2010) en los cuales se proponen procedimientos metodológicos que se convertirán en la guía de las primeras etnografías educativas. Continúa existiendo cierto debate entre la antropología y otras disciplinas, cuestionando si la etnografía se puede poner en marcha desde otras disciplinas o estas investigaciones constituirían únicamente un acercamiento antropológico a las diferentes realidades y/o sujetos a estudiar.

Hoy en día, desde las perspectivas interdisciplinarias de estudio de la realidad educativa deja de tener sentido las controversias sobre la idea de compartir cuestiones epistemológicas entre disciplinas, porque de lo que se trata es de potenciar este hecho.

Este motivo no ha frenado la idea de definir esta investigación como etnografía educativa, puesto que más que huir de la polémica, la perspectiva etnográfica amplía el campo disciplinar para la descripción del caso, permitiendo abrir nuevos escenarios. Incluso, la etnografía incluye la propuesta para el cambio de la realidad estudiada.

En la búsqueda de consenso en el debate se van introduciendo nuevas perspectivas internacionales como la etnografía crítica (Anderson, 1989; Levinson, 1992; Quantz, 1992; Thomas, 1993). Esta propone una perspectiva de conocimiento para el cambio educativo, una etnografía crítica enfocada a desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que representan.

La investigación etnográfica permite cierta flexibilidad⁶⁵ en cuanto a la aplicación de las técnicas y la elaboración de los análisis. Lo crucial será aclarar en los diseños y en los informes, de forma fiel, qué aspectos son los centrales. Es evidente que como pedagoga no consideraré los mismos aspectos centrales que otros/as investigadores/as provenientes del campo de la antropología, la psicología o la sociología⁶⁶. Sin embargo, tendré en cuenta que, los aspectos centrales para otras disciplinas van a colaborar en la comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva holística:

Hablar de investigación orientada a la comprensión en España es casi sinónimo de hablar de investigación etnográfica. En educación ha sido, y continua siendo en la actualidad, el método que con mayor fuerza ha impregnado la investigación. Probablemente, porque las descripciones que aporta han permitido que se extiendan a todos los aspectos de los escenarios educativos, contextos, creencias de los protagonistas, las estructuras organizativas, la carrera académica del alumnado, las subculturas de los pequeños grupos, etc. (Guzmán & col. 2008: p. 163).

La investigación etnográfica se consolida en los años 90's con una gran diversidad de temáticas de investigación sobre el pensamiento, creencias, teorías implícitas, formación y toma de decisiones docente, didáctica, educación y diversidad, procesos de aprendizaje, comunicación y lenguaje, tecnología educativa, relaciones de la escuela y la comunidad, siempre desarrolladas desde la perspectiva pedagógica, realizadas por pedagogos/as y utilizando el marco conceptual de las teorías de la educación.

Un dato, al menos curioso, es que la producción principal de investigación etnográfica educativa en el estado español son tesis doctorales, con gran diferencia en cuanto a otro tipo de investigaciones. Información que tiene diversas lecturas, una de ellas vinculada a la escasez de recursos disponibles para el apoyo de esta actividad en los espacios educativos, otra podría ser referente a la falta de formación de los educadores/as y pedagogos/as en procedimientos de investigación educativa, y una tercera lectura referente a la falta de valoración otorgada a la investigación educativa en sí misma.

Presento la clasificación que Sandín (2010: p. 145) realiza sobre las principales tradiciones en investigación cualitativa. No es lugar para profundizar en cada una de ellas, pero sí tenerlas presentes en cuanto al marco metodológico escogido para el desarrollo de esta tesis:

- La investigación narrativa biográfica.

65 Esta flexibilidad nos permite acercarnos a la realidad de formas creativas, éticamente y sin abandonar nuestros presupuestos ideológicos, sino evidenciándolos.

66 Aunque en los primeros pasos del estudio de caso intento situarlo dentro de la pedagogía social, por eso de un lenguaje propio de la disciplina, en la búsqueda teórica y metodológica esta idea se va diluyendo, porque el conocimiento es global e interdependiente, necesitando de las diferentes disciplinas para la presentación más coherente del caso mismo.

- Los estudios fenomenológicos.
- La teoría fundamentada.
- La investigación etnográfica.
- La investigación acción y la investigación participativa.
- El estudio de casos.
- La investigación evaluativa.

Difícilmente, en las tradiciones expuestas, se pueden encontrar límites cerrados, de forma que se entrelazan, se difuminan y desdibujan unas en otras. Se generan modelos eclécticos, los cuales van dando respuestas a las demandas realizadas por el propio proceso de investigación.

El estudio de casos, desde una perspectiva etnográfica, con el uso de técnicas narrativas y biográficas, y acercándonos a la propuesta de los estudios composicionales es el modelo que he considerado idóneo y coherente para emprender esta tesis.

Un estudio de caso al estilo de Stake: “con una visión que parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos.” (Stake, 2005: p. 11).

Siendo las características siguientes las que me han convencido para identificarlo con esta forma de hacer investigación educativa:

El estudio de casos hace referencia principalmente a la elección del “objeto” a estudiar, interesándose por el estudio de casos particulares y determinando la construcción del caso en sí. Se convierte entonces la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” en un caso concreto a estudiar y a construir. Es un caso en si mismo importante por lo que revela acerca de los procesos educativos de los/as jóvenes de los barrios, una forma de educación peculiar, además del valor que ha tenido para la ciudad de Sevilla, su trascendencia internacional, sus efectos en la población objetivo, y la transformación real del medio físico donde se ha venido desarrollando el proyecto educativo.

Este estudio es descriptivo. El producto final es una amplia descripción cualitativa, rica y densa, elaborada principalmente, con la visión de los/as participantes en la acción educativa, tanto del equipo docente como del alumnado trabajador. Cuenta también con una sencilla dimensión longitudinal, la cual posibilitará conocer la interpretación del alumnado sobre sus cambios.

El estudio es heurístico, potenciando la comprensión general del caso. Además, integrando la perspectiva crítica, encuentro nuevas relaciones y significados, las cuales posibilitan la mejora de la práctica educativa posterior. Por lo tanto, nos ofrece una forma de aprender sobre nuestro caso, para mejorarlo, para encontrar nuevas relaciones que no han sido trascendentes para algunos/as y si lo han sido para otros/as.

Estas nuevas visiones enriquecen, tal cual material educativo, el aprendizaje de quien construye el caso, de quienes participaron en su desarrollo y de quienes se acercan al caso a través de la lectura de este trabajo.

Este estudio no cuenta con hipótesis previas. Se basa en el razonamiento inductivo para generar conocimientos y el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos. Mediante las explicaciones vivenciales de los/as participantes descubrimos dimensiones y perspectivas, que por su importancia, deberán tenerse en cuenta. Pero existen ideas previas, una experiencia, algunas sospechas, muchas intuiciones e incluso un lenguaje común generado en la praxis educativa.

Nuestro estudio de casos es empático. Atendiendo a la intencionalidad, los valores y esquemas de referencia de los actores, desde un diseño flexible que permite volver a plantearse los temas y las cuestiones a estudiar. Estos temas se van convirtiendo en temas émicos, a medida que se desarrolla el estudio. Los temas émicos son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso y que participan en la investigación.

Siguiendo a Stake, en su obra específica sobre investigación con estudio de casos (2005), me acerco a la clasificación siguiente: el estudio de caso intrínseco, el instrumental y el colectivo.

Esta tesis presenta un estudio de caso intrínseco. El estudio intrínseco de casos persigue una mayor comprensión sobre el caso; su valor, su poder, su transcendencia y sus necesidades de mejora. No pretendo que el caso de Miraflores represente ni englobe otros casos, intento conocer e indagar sobre este mismo. La generación de teoría no es el objetivo principal, y las aportaciones y propuestas irán encaminadas a la profundización en la experiencia educativa en sí, en su valor y su mejora.

Los planteamientos éticos, en cuanto a los procesos de investigación, siguen siendo tópicos centrales en las discusiones sobre modelos de investigación. Sin embargo considero que la elección del estudio de caso y las técnicas cualitativas de investigación provocan cierta superación de estas controversias éticas. La postura ética se reflejará en el modo de trabajar y en el modo de compartir y poner en práctica los conocimientos descubiertos y generados.

Todas estas concepciones previas definirán el diseño de la investigación, que es la guía para comenzar y avanzar en cualquier investigación. Y, ¿cómo realizar un diseño de investigación centrado en el caso que queremos descubrir y construir, partiendo de las concepciones planteadas?

En esta línea de coherencia, Goetz y Lecompte (2010) muestran una forma flexible de diseño etnográfico para la investigación. Teniendo en cuenta que he elegido el estudio de casos como modelo de acercamiento a la realidad, la etnografía nos facilita pistas para nuestro diseño. Una de las paradas esenciales para la reflexión, es el establecimiento de los fines de la investigación. En este apartado nos propone una serie de preguntas claves que irán guiando y que son básicas para la comprensión de la tarea del investigador/a. Estos fines deberán estar informados o fundamentados teóricamente. En esta línea, además de concretar los fines, se relacionan con las teorías que los sustentan.

Para ello proponen dos grupos de preguntas muy esclarecedoras:

Por un lado las cuestiones del establecimiento de los fines de la investigación:

¿Cuál es el fin de mi investigación?, ¿Qué cuestiones concretas desarrollan los fines del estudio?, ¿Qué papel juegan las experiencias personales del investigador/a? y ¿de qué fuentes surge el fin de la investigación?

Para relacionarlos con las cuestiones teóricas: ¿En qué medida la formulación de los fines y las cuestiones de la investigación se enmarca en el contexto de la teoría establecida?, para los estudios que plantean fines cuyo fundamento teórico es inadecuado o no existe, ¿qué otras teorías son relevantes?, y ¿qué compatibilidades y contradicciones se dan entre las teorías señaladas y factores importantes relacionados con la figura del investigador/a (experiencias vitales, ideología, compromisos filosóficos y éticos, opiniones).

Estas preguntas servirán de guía para la descripción profunda del proceso de investigación de esta tesis.

Más allá de la etnografía, hacia la etnografía crítica, considero la etnografía y el estudio de caso como marco metodológico de la investigación presentada. Aun existiendo otras metodologías más enfocadas al cambio, como la Investigación Acción Participativa, he propuesto entre los objetivos y quiero dirigir el enfoque etnográfico a desenmascarar situaciones de injusticia dentro del ámbito educativo, con la finalidad de la propuesta y la implementación de acciones para la transformación educativa.

El estudio de caso etnográfico que presento tiene un remarcado carácter contextual, complejo de entender si no se explican las circunstancias sociales, económicas y políticas que generan el caso, y los cambios socioeconómicos por los cuales atraviesa el caso. No se puede separar de sus circunstancias contextuales, aunque estas hayan ido variando y complejizándose vertiginosamente.

En consecuencia, me he acercado a los estudios composicionales realizados por Fine y Weis (Denzin & Lincoln, 2012: pp. 155-189), sobre la juventud y la escuela en Estados Unidos. Los estudios composicionales proporcionan un marco metodológico salpicado de historia y de actualidad, impregnando la investigación del matiz político que evidencia la brecha del sistema, y se introduce en ellas para poner en evidencia la desigualdad de oportunidades y para realizar propuestas desde las otras voces de la educación.

Como ejemplos de estudios composicionales nos presentan el *Class Reunion* (2004) de Lois Weis, quien comienza su trabajo de investigación en el colegio *Freeway High, Working Class without Work: High School Students in a De-Industrializing Economy* (Weis, 1990), sobre la reconstrucción de la clase obrera en los Estado Unidos, y culmina con una serie de entrevistas de seguimiento intensivas a los/as mismos/as estudiantes durante los años 2000 y 2001, quince años después. Los resultados son muy interesantes, no obstante me ha sorprendido cómo se genera un hilo conductor entre las biografías y la economía global cambiante.

Michelle Fine (2001) realiza un diseño composicional basado en el estudio crítico de las oportunidades académicas según la raza, la etnicidad y la clase social en las escuelas del área metropolitana de Nueva York. Se pidió a Fine que realizara una investigación sobre la producción de la “brecha” en las escuelas públicas. La brecha hace referencia a la desigualdad de los avances académicos en función de la etnicidad, en Estados Unidos.

Los resultados de esta investigación son interesantísimos, además realiza un trabajo pedagógico profundo con el colectivo de jóvenes participantes en el desarrollo de la investigación. Propone un diseño de Investigación Acción Participativa, convirtiendo a los/as jóvenes estudiantes de los barrios en investigadores/as educativos.

Este trabajo tiene un fondo educativo profundo, en el cual se valora uno de los resultados obtenidos: la concienciación política de quienes participaron en el estudio.

A continuación presento algunas investigaciones educativas significativas para la elaboración de esta tesis, que han sido realizadas desde la etnografía como estudio de caso:

Desde la sociología, encontramos la tesis doctoral de Vallés (1989), titulada *Abrirse camino en la vida. Proyectos vitales de los jóvenes madrileños*. Ofrece un ejemplo de triangulación con una combinación de las que él denomina estrategias cualitativas de estudio de caso etnográfico y biográfico, añadiéndole el uso de fuentes documentales y estadísticas para la caracterización de los contextos de procedencia, los barrios, y para el análisis de las entrevistas biográficas.

El estudio de caso realizado por González Monteagudo, titulado *Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora* (2010), que, tal como describe el autor en el resumen del artículo publicado:

Este proyecto estudia desde un enfoque narrativo y biográfico las trayectorias formativas y personales de los estudiantes no tradicionales, dentro de las complejas tramas sociales, culturales e institucionales en que se desarrollan las carreras de los estudiantes. Para ilustrar el estudio, se presenta la narración y análisis de un caso, basado en entrevistas biográficas. (González, 2010b: pp. 131-132).

He trabajado también la tesis doctoral de José Gil Rivero (2011), titulada *El conflicto colectivo de trabajo como contexto generador de procesos formativos. El caso de Cabinas de Teléfonos de Sevilla*, de la Universidad de Sevilla. En su definición encuentro grandes paralelismos con el estudio de caso que presento: “Se trata, por consiguiente, de un estudio de casos de tipo único, de modalidad situacional, que pretende la reconstrucción y el análisis de un acontecimiento desde la perspectiva de quienes han participado en él, (...)”. (Gil Rivero, 2011: p. 136).

Gil Rivero combina la observación participante con las entrevistas grupales y personales, además de la recolección de materiales y documentos generados por el propio caso en estudio. En estas investigaciones he encontrado afinidad temática y metodológica, y una guía para la presentación del caso en un texto, para la elaboración del informe final.

La realización de investigación etnográfica desde el estudio de casos ofrece la posibilidad de poner en práctica diferentes y variadas estrategias para la recopilación de datos e incluso la creación y recreación de algunas técnicas novedosas, que desde un punto de vista pragmático, apoyen la consecución de los fines y objetivos del estudio de casos.

He optado por la combinación de varias técnicas, asimismo he intentado tener en cuenta y no perder la perspectiva didáctica en el propio uso de las técnicas, además he combinado materiales elaborados y producidos en contextos educativos formales, no formales e informales, que no constituían parte del trabajo de campo pero que se han considerado idóneos para la descripción y comprensión holística de la experiencia que presento, y sus relaciones con el contexto.

A continuación presento un acercamiento teórico a las técnicas, tanto de recogida como de análisis de los datos, para posteriormente profundizar en las técnicas utilizadas en esta investigación y en la descripción profunda de su desarrollo, en las circunstancias concretas del trabajo de campo.

2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En la bibliografía consultada los diferentes autores y autoras nos ofrecen pistas muy valiosas para la elección de las técnicas de recogida de datos (Vallés, 2000; Flick, 2004; Goets & LeCompte, 2010; Sandín, 2010; Taylor & Bogdan, 2010; Kvale, 2011);

Quisiera comenzar este apartado otorgándole su lugar a la observación participante, considerada como la técnica estrella de la etnografía educativa.

En esta tesis, la observación participante, aunque haya sido utilizada durante dos años completos, los años de duración de la escuela taller, sin embargo, no ha sido utilizada como técnica de investigación puramente, sino como técnica educativa, para el análisis de necesidades del alumnado y la puesta en marcha posterior de cada una de las actividades desarrolladas en el proceso educativo.

Por lo tanto, no quiero insistir en la concepción de la observación participante como técnica de recogida de datos, para directamente señalar su escaso uso en esta etnografía educativa.

Al igual que Barbour (2013: p. 47) y otros/as investigadores que han combinado varios métodos para la recogida del material empírico, en esta investigación he considerado conveniente un enfoque de técnicas variadas (método mixto)⁶⁷. Las principales técnicas utilizadas, la entrevista y el grupo de discusión, se centran en la consecución de la mayoría de los datos, teniendo en cuenta su complementariedad para el estudio del caso, pero también desde la certeza de que el material empírico conseguido es diferente.

La combinación de estas dos técnicas es defendida ampliamente, basándose, principalmente, en el común enfoque epistemológico del que proceden.

⁶⁷ He encontrado esta denominación tanto en las investigaciones que combinan las metodologías cuantitativas con las cualitativas, como entre las investigaciones que utilizan diferentes técnicas metodológicas para la recogida de los datos.

He apoyado estas dos técnicas centrales con otras de gran valor para este trabajo, como es la recogida de documentación escrita producida por las personas participantes en el proyecto de escuela taller, y documentación sobre los contextos que la han generado, como son los documentos de colectivos cercanos.

Este uso de la documentación sobre el contexto inmediato, el parque Miraflores y los barrios de alrededor, ha permitido encontrar las relaciones global/local que pretendo presentar desde la perspectiva de los métodos compositivos.

Utilizo y presento además, para la ilustración del caso, técnicas de recogida de datos basadas en registros tecnológicos, principalmente la fotografía y el video.

Para la combinación de esta variedad de técnicas he intentado realizar un uso razonado de cada aplicación, pero también un uso creativo y un desarrollo crítico sin considerar una técnica mejor o superior a otras, sino que permiten conjugar una diversidad de tipos de datos que responden a diferentes preguntas, y que en sus relaciones responden a otras nuevas.

Una vez explicado lo anterior presento, a continuación, un acercamiento a la entrevista cualitativa, una de las técnicas principales utilizadas para la realización de esta tesis doctoral.

2.1.- LAS ENTREVISTAS CUALITATIVAS

La entrevista se presenta como uno de los métodos de investigación cualitativa, diferente a cualquier otro tipo de entrevista. La entrevista cualitativa tiene unas características definitorias y diferenciadoras.

A continuación presento algunos conceptos de entrevista cualitativa, una tipología amplia, abierta y flexible y algunas directrices para su realización.

Vallés entiende la entrevista de investigación como “técnica de obtención de información relevante para un estudio. Su campo de utilización se encuentra en las ciencias sociales, especialmente, donde puede adoptar formatos y estilos variables a lo largo de un continuo más o menos estructurado.” (Vallés, 2000: p. 181).

Concretan Taylor y Bogdan el concepto de entrevista cualitativa, definiéndola en completo contraste con la entrevista estructurada. Denominan a la entrevista cualitativa entrevista en profundidad. Prestemos atención al concepto:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 101).

Siguiendo esta cuestión Goetz y LeCompte (2010) expresan las contradicciones que continúan existiendo en la amplia bibliografía encontrada sobre las entrevistas. Gran parte de estas contradicciones expresan visiones del mundo, supuestos filosóficos y valores diferentes.

Las tipologías de preguntas que presentan, sobre todo la de Patton (1980), me han permitido diseñar previamente la entrevista que he considerado más adecuada para la recogida de los datos principales. Una vez realizadas las entrevistas diseñadas para los/as jóvenes de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” aparecen nuevas ideas para enriquecerlas y redefinirlas, lo cual ayuda a replantear el contenido de las preguntas.

Flick (2004: p. 89), propone una tipología de las entrevistas cualitativas semiestructuradas, diferenciando: la entrevista focalizada, la entrevista semiestandarizada, la entrevista centrada en problema, la entrevista a expertos y la entrevista etnográfica.

Sin embargo, Kvale (2011) afina y concreta la entrevista como modo de investigación. La considera en sí misma como generadora y constructora de conocimiento, explicando y demostrando como la entrevista del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano desde la propia perspectiva de los sujetos. El rol del investigador/a es ampliamente tratado por este autor, llegando a comentar cuestiones como el oficio de entrevistador e incluso el arte de entrevistar.

La tipología de Steinar Kvale (2011: pp. 97-101) amplía la propuesta de Flick, organizándolas en dos categorías más amplias: en función de las personas entrevistadas y/o en función de las formas de la entrevista:

En cuanto a las personas entrevistadas:

Entrevistas transculturales, entrevistas con niños/as y entrevistas con élites:

Dependiendo de la cultura de procedencia, la edad, el género, el nivel académico, la entrevista va a necesitar de las adaptaciones necesarias para generar un espacio de comunicación e intercambio. Incluso si los/as entrevistados/as son extraños al entrevistador y a la inversa, el tipo de relación que se conforma en el acto de la entrevista será muy diferente.

Las diferencias pueden provenir de las culturas diferentes de las que procedemos y también de las subculturas, de las diferencias entre generaciones, usos del lenguaje (el argot). Estas diferencias intra-culturales suelen no ser tan pronunciadas como entre culturas diferentes por tanto más difíciles de detectar.

Por lo tanto, se debe tener presente a quiénes van dirigidas las entrevistas diseñadas. Teniendo en cuenta las peculiaridades de los grupos humanos en general y de cada persona en particular.

En cuanto a las formas de la entrevista:

Entrevistas factuales: Es la entrevista centrada en hechos acontecidos. Es ideal para la construcción de historias recientes a través del recuerdo de los/as entrevistados/as sobre momentos claves y hechos ocurridos.

Entrevistas conceptuales: La clarificación conceptual es el propósito de este tipo de entrevista. Se trata de conocer cómo elaboran las personas sus propias estructuras

conceptuales, sobre conceptos concretos propuestos (la justicia, el amor, el respeto, la educación...).

Entrevistas de grupo de discusión: Las entrevistas de grupo han comenzado a aparecer en el campo de la investigación académica en los años 80, aunque venían siendo utilizadas con anterioridad por la investigación de mercado, principalmente. En el grupo de discusión se trata de poner puntos de vistas diferentes sobre un tema en cuestión. No se trata de llegar a acuerdos, porque su riqueza radica en la diversidad de puntos de vistas sobre el tema a analizar.

El grupo de discusión es una de las técnicas claves de recogida de datos de la investigación presentada, pero su selección y posterior puesta en práctica ha sido desde la consideración del grupo de discusión como algo más que una entrevista grupal, donde el intercambio de informaciones genera e inspira a los/as participantes. Además, ha sido elegido desde la convicción de que el grupo de discusión es ideal para las creaciones colectivas, puesto que si queremos descubrir una creación colectiva, juntar al colectivo, dará sentido a las ideas y pensamientos que vamos encontrando.

Entrevistas narrativas: El foco de la entrevista está en lo que la persona expresa o cuenta sobre su propia vida, la percepción y descripción personal sobre su vida o sobre un episodio concreto de ella. Se utilizan principalmente en el ámbito de la investigación biográfica, conociéndose también como historias de vidas o entrevistas biográficas narrativas.

Entrevistas discursivas: Estas entrevistas van a centrarse en el discurso y su significado, por lo cual el entrevistador/a estará atento a los aspectos específicos de la interacción del discurso. Esta perspectiva sensibiliza al entrevistador/a de las diferencias de discursos existentes entre el investigador/a y el entrevistado/a. El entrevistador/a toma un papel más activo reconfigurando la entrevista en función de los discursos identificados.

Por otro lado, presenta Kvale, las entrevistas de confrontación, como un modelo de entrevista contraria a la entrevistas empáticas descritas anteriores. En este tipo de entrevistas se descuida el objetivo de generar un buen ambiente, cómodo, en el cual el entrevistado/a se sienta con la total tranquilidad y confianza para producir ideas y reflexiones de forma libre.

Hernández (2013: pp. 53-56), quien presenta la tipología de Kvale en su tesis doctoral, le añade a ésta la entrevista focalizada de Merton y Kendall (1946) y la entrevista centrada en el problema, introducida por Witzel en la década de los 80's. En la primera se emplea algún recurso visual o auditivo en el acto de la entrevista (focalizada) y la segunda se centra en un problema concreto para conocer el punto de vista subjetivo del entrevistado/a.

Aun las tipologías, considero difícil encontrar un tipo de entrevistas "puras", puesto que normalmente son el resultado de los momentos distintos por los cuales va a transcurrir la entrevista. A menudo, nuestra entrevista se ha detenido a profundizar en un concepto determinado aparecido (conceptual) o en un hecho concreto ocurrido y en la entrevista lo hemos recordado (factual). Cada entrevista es una experiencia única, surgida de la interacción mis-

ma del entrevistador/entrevistado, que será más rica cuanto más flexible, y en la flexibilidad justa es guiada por la interacción en el acto mismo de la entrevista.

Al acercarme a la tipología de entrevistas (Kvale, 2011: pp. 101-102) me he inclinado y reflejado en las entrevistas narrativas. Estas entrevistas se centran en las historias que las personas cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos. Estas historias pueden surgir espontáneamente o ser provocadas por el entrevistador/a. Para ello es fundamental el papel que juega el/la entrevistador/a en la realización de las entrevistas, en su diseño, en la elección del escenario, en el establecimiento de jerarquía y en su análisis.

La entrevista narrativa utiliza la narración como las formas cognitivas y lingüísticas naturales a través de las cuales las personas intentamos organizar y expresar significado. Las narraciones producidas y provocadas por la entrevista narrativa pueden referirse a episodios específicos, lo cual supondría una historia breve (como sería la nuestra), o a una historia vital del entrevistado, estas son las historias de vida o entrevistas biográficas. También menciona Kvale, como otro tipo de entrevista, la entrevista de historia oral, con la cual se busca la construcción de la historia comunal.

El entrevistador/a se convierte en animador/a y guía del desarrollo de la narrativa del entrevistado/a. De esta forma, el entrevistador/a va modelando una estructura narrativa coherente, que facilite su posterior comprensión y análisis.

Las entrevistas presentan también sus desventajas, como cualquier metodología para la investigación:

En tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. (...) El investigador no puede aceptar sin sentido crítico la validez fáctica de las descripciones de acontecimientos por parte de los informantes. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 105).

En este punto aparece la reflexión sobre la importancia de la selección de las personas a entrevistar. Para esto es necesario realizar un trabajo serio y previo a las entrevistas que ayude a identificar quiénes serían los informadores claves, en función de los datos a conseguir. La sinceridad de la persona a entrevistar es una característica a tener en cuenta en su elección. La sinceridad entendida en un sentido amplio, porque encontramos personas menos concretas y más fantásticas en sus narraciones, y aunque su visión sea sincera pueden ser poco objetivas y muy dispersas.

Se ha tenido en cuenta, también, el interés que los entrevistados/as podrían tener, lo que conllevará la realización de una entrevista libre, sin prejuicios ni objetivos predeterminados por parte del entrevistado/a. El único interés debería ser participar y aprender, además de contribuir a la construcción de conocimientos.

En la elección de los entrevistados/as para esta tesis dejo entrever a quienes considero informadores claves en relación al caso presentado. Si hubiera elegido a otros/as entrevistados/as diferentes (responsables del programa en la administración pública o incluso a los monitores de la escuela) la investigación, en su conjunto, hubiera sido muy diferente.

En segundo término, las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice en otras situaciones. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 106).

Y por supuesto la situación misma de la entrevista. Por ello considero de gran valor la creación de la situación idónea para el desarrollo de la entrevista. Creando ambientes empáticos provocadores de confianza, en los cuales los testimonios arrojados sean útiles para mejorar nuestras acciones educativas. Dependiendo del tipo de entrevista buscaremos lugares idóneos, más o menos formalizados, que equilibren la relación existente entre entrevistador-entrevistado.

En tercer lugar, puesto que los entrevistadores, en tanto tales, no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 108).

Como hemos visto, en el desarrollo y avance de estas metodologías de investigación cualitativa, la combinación de técnicas de recogida de datos proporcionará una comprensión amplia del fenómeno a estudiar. Mis circunstancias laborales (dos años como coordinadora docente en la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”) me han llevado a la realización previa de una profunda observación y convivencia con los/as entrevistados/as, permitiéndome el aprendizaje de su lenguaje, de sus gestos, de su sinceridad e incluso permitiéndome reconocer quién está dispuesto/a a expresarse libremente y contar sus vidas, sus ideas, sus expectativas. Estos datos los he tenido en cuenta para escoger a las personas a entrevistar.

La entrevista en profundidad puede ayudar a evitar estas limitaciones o desventajas presentadas. Taylor y Bogdan mantienen que se pueden crear ambientes empáticos donde las personas entrevistadas se expresen libremente. El investigador/a aprende generalmente sobre el modo en que se ven a sí mismos, y a su mundo, las personas entrevistadas, consiguiendo una descripción precisa de acontecimientos pasados y presentes, la cual no trata de predecir (con exactitud) cómo el/la informante actuará en una situación nueva. Siendo ésta una habilidad de los/as entrevistadores/as.

La entrevista biográfica narrativa es la escogida para la recogida de datos en esta investigación, y la he combinado y complementado con el grupo de discusión.

A continuación presento cuáles son las características principales que hacen que el GD sea una técnica de recogida de datos tan práctica e interesante para este estudio de casos.

2.2.- EL GRUPO DE DISCUSIÓN

En el análisis de la bibliografía sobre el grupo de discusión (GD) encuentro ciertas divergencias en su concepción. Desde la definición del grupo de discusión como una entrevista múltiple, hasta la concepción de éste como técnica para acceder al discurso de un grupo social, una escuela por ejemplo.

Para Barbour “cualquier debate de grupo se puede llamar Grupo de Discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella.” (Barbour, 2013: p. 25).

El grupo de discusión reproduce el discurso de un grupo social de forma abierta, para Muriillo y Mena (2006: p. 80) es la técnica cualitativa de investigación social de referencia, ya que permite acceder a las construcciones sociales de las realidades estudiadas.

En este trabajo lo entiendo y propongo como una técnica grupal, que sobrepasa la entrevista colectiva, en cuanto el GD provoca la réplica en una espiral de intervenciones organizadas. Estas intervenciones y el conocimiento sobre el grupo posibilitan acercarse a la interacción entre sus miembros. El grupo tiene su propia perspectiva émica grupal, compartida con la entrevista, pero esta última de forma individual.

Flick (2004: p. 134) plantea el grupo de discusión como un resurgimiento del Debate de Grupo, técnica muy usada en la investigación alemana, siendo la investigación anglosajona la que lo convierte en el actual Grupo de Discusión.

Vallés (2000), tras haber analizado la historia de los GD, realiza una comparación de concepciones llegando a la siguiente conclusión:

Podemos quedarnos con tres ideas que sirvan de resumen y complemento de lo expuesto en esta sección sobre la definición comparada de los GD:

1. Que los investigadores sociales vienen haciendo desde hace tiempo entrevistas de grupo, categoría general que comprende diversas modalidades técnicas, incluidos los GD.
2. Que la técnica de los grupos focalizados o de discusión ocupa un lugar a caballo entre los dos modos principales de obtención de información cualitativa en las ciencias sociales: las técnicas de entrevista individual y las técnicas de observación participación. (...)
3. Que el grupo de discusión no es equiparable a ninguna de sus modalidades próximas: no es una conversación grupal natural, no es un grupo de aprendizaje como terapia psicológica, tampoco es un foro público...; sin embargo parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas. (Vallés, 2000: p. 294).

Se defiende la autonomía del GD como técnica de recogida de datos diferente a la entrevista.

En la obra de Barbour (2013: p. 28) la autora expone, de forma clara, algunos de los antecedentes históricos del uso del GD en investigación. Sitúa el surgimiento de los GD en los años 40's, cuando Lazarsfeld y Merton, denominándolos entrevistas centradas, lo utilizaron en la Oficina de Investigación Social Aplicada de la Universidad de Columbia, para someter a prueba las reacciones a la propaganda y las emisiones de radio durante la segunda guerra mundial. Estos autores reconocían que la entrevista de grupo producía una amplitud de datos y detalles adicionales a la entrevista individual.

Posteriormente, el GD se convierte en pilar de la radiodifusión, del marketing y de la investigación de la opinión pública, descuidándose en la investigación académica. Sin embargo el uso del método es distinto tanto en su aplicación como en su análisis posterior, apropiado para algunas investigaciones, pero insatisfactorio para la investigación académica. Son investigaciones basadas en el cliente, por lo cual los temas de investigación y sus motivos a menudo no responden a los intereses de los/as investigadores/as sociales:

Los detalles de la aplicación de los grupos de discusión varían, dependiendo de la naturaleza del compromiso con los clientes y las personas a las que se investiga, los servicios proporcionados, los modelos profesionales utilizados y los marcos teóricos empleados. (Barbour, 2013: p. 38).

A partir de estos campos pioneros se ha ido ampliando la utilización del GD para el desarrollo de las organizaciones, en el ámbito sanitario, desde enfoques participativos en el ámbito del desarrollo comunitario, con las metodologías inspiradas en el diálogo y defendidas por Freire; métodos de investigación dialógicos y orientados a la transformación social.

Del mismo modo han sido ampliamente empleados en fases exploratorias para la construcción de otras técnicas de recogida de datos, como las encuestas o los cuestionarios.

Entre los grupos de discusión se distinguen los GD naturales de los GD artificiales:

- Los GD Naturales o Preexistentes: son los grupos que existen en la vida cotidiana preocupados por la temática del GD, independientemente de la realización del GD. Estos grupos considerados problemáticos para la investigación de mercado, cuentan con ciertas ventajas para la investigación en ciencias sociales y en ciencias de la educación. El grupo de iguales o de conocidos, profesionales, compañeros/as de trabajo, de proyecto educativo, con perfiles similares, puede realizar importantes aportaciones a cuerpos de conocimientos disciplinares. Se ha considerado, también, que el grupo de amigos es facilitador para los GD cuyos participantes son menores. En este tipo de GD se presentan algunos problemas éticos como la cuestión de garantizar la confidencialidad.

Para reunir a grupos preexistentes Barbour (2013: p. 101) aconseja aprovechar sus franjas horarias dedicadas a reuniones, aprovechar sus propias reuniones de equipo, para que el GD no se convierta en tarea extra sino que esté integrado en su dinámica cotidiana. También aconseja mantener al grupo informado sobre su participación en una investigación, en todo momento.

- Los GD Artificiales, también llamados nominales, se ponen en funcionamiento para la investigación concreta a realizar. Estos grupos son seleccionados por sus perfiles, mediante el muestreo estratégico.

También hemos distinguido entre GD homogéneos y GD heterogéneos:

- En los GD Homogéneos, las personas participantes: “son comparables en las dimensiones esenciales relacionadas con la pregunta de investigación y tienen una experiencia similar” (Flick, 2004: p. 129).

- En los GD Heterogéneos, por el contrario, las personas participantes deben ser diferentes y diversas con respecto a la pregunta de investigación.

Para la selección de los participantes en el GD se utiliza el muestreo estratégico que permite al investigador/a explorar el patrón en relación con categorías sociales y culturales como la edad, el género, el origen étnico y la clase social. Uno de los pasos claves para poner en marcha un GD.

Otras de las cuestiones a tener en cuenta en la puesta en marcha del GD es el número de participantes. “Normalmente los grupos comprenden de cinco a diez miembros. Las opiniones sobre el tamaño idóneo de un grupo difieren.” (Flick, 2004: p. 129).

Respecto a esta cuestión, Barbour (2013: p. 92) afirma que un máximo de ocho participantes constituye generalmente un desafío suficiente.

El investigador/a se convierte en moderador/a en el desarrollo del GD. Debe manejar técnicas de debates y tener en cuenta la importancia de la participación de todas las personas que conforman el GD, intentando provocar un buen ambiente, con confianza para generar datos sinceros.

El propio grupo en muchas ocasiones se regula a sí mismo, sobre todo si son grupos preexistentes. La actitud incluyente del investigador/a posibilita la intervención de todos/as en un clima de interés mutuo. A la hora del análisis de los datos producidos se debe considerar el efecto del/la moderador/a en los datos generados.

El grupo de discusión que he utilizado en esta tesis se puede calificar de natural y homogéneo:

Natural porque el equipo docente de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” ya existía previamente a su constitución como grupo de discusión.

Homogéneo porque tenemos una experiencia similar y compartida relativa a la escuela taller, y unas ideas básicas y fundamentales surgidas de nuestro trabajo común, de la praxis educativa.

El diseño de la investigación demandaba una técnica que pudiera conseguir material empírico suficiente para elaborar una visión del grupo de educadores/as de la escuela taller. Un grupo con sus peculiaridades y diversidad pero que comparte unos presupuestos básicos.

Las opiniones que se vierten tienen sentido en el grupo y existen porque existe la interacción del grupo. Probablemente en otro lugar, otro momento y de forma individual (en una entrevista por ejemplo), no se diría lo mismo que se dice.

El GD tiene un potencial único para combinar la estructura y la espontaneidad, siempre que se utilice juiciosamente, incluyéndolo como parte del diseño y prestando la debida atención al muestreo, (Barbour, 2013: p. 69).

También son destacables los llamados resultados colaterales del GD: datos diferentes a los conseguidos con otros métodos, y resultados de empoderamiento y apoyo personal a los/as participantes. Esto último, el empoderamiento y apoyo, se comparte con la entrevista.

2.3.- OTRAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

2.3.1.- DOCUMENTOS ESCRITOS Y/O PERSONALES

La importancia de las estrategias metodológicas de documentación en investigación social en general, estriba en la necesidad y el valor de la contextualización del caso a presentar.

La necesidad de ubicar, definir y conceptualizar nos lleva obligatoriamente a la búsqueda de documentación histórica, estadística, reflexiva, sobre la cuestión estudiada. Esta revisión documental nos acompañará durante las diferentes fases del diseño de la investigación. Tanto en el diseño, como en el trabajo de campo, como en el análisis y en la elaboración del informe, la revisión documental va respondiendo a cuestiones necesarias para seguir avanzando en nuestro estudio.

La revisión documental me ha proporcionado respuestas a las cuestiones teóricas, a las cuestiones metodológicas que han ido dando forma a este diseño, y a las cuestiones referidas a la contextualización sociológica, histórica y geográfica del caso presentado.

La actualidad de la documentación y la importancia de la reconstrucción de la historia local reciente, conectada siempre con la situación global en una relación de interdependencia y paralelismo, pueden dar muestra de la dinámica social que envuelve la creación, puesta en marcha y desarrollo del proyecto de la escuela taller del parque Miraflores, y nos permite algunas explicaciones sobre las causas que generaron la singularidad del caso.

Otro tipo de documentos son los documentos personales. En investigación educativa, la documentación elaborada por el alumnado o por los/as docentes se convierte en un material con mucho que decirnos sobre los procesos educativos estudiados.

Hay varios tipos de documentos que podremos analizar, por un lado está la documentación institucional, que viene de arriba a abajo y se proponen como actividades de justificación y/o control desde la administración u organismo competente. Esta documentación se puede entender como impuesta y a menudo se realiza con el objetivo de “cubrir el expediente”, por lo cual su valor y validez pueden ser dudosos.

La documentación interna, la que viene de abajo a arriba, o la que se queda abajo, es la documentación elaborada por las personas que forman parte del caso. En las escuelas, el material elaborado en el aula por el alumnado o/y por el/la docente, las actas de reuniones, las programaciones, los informes internos, los materiales textuales producto de las actividades educativas y las memorias, son materiales que sirven de guías para la presentación del caso estudiado.

2.3.2.- IMÁGENES: FOTOS Y VIDEOS

Las fotografías y videos se han venido utilizando en la investigación cualitativa como apoyo a la presentación documentada del informe de investigación, y como complemento en la aplicación de otras técnicas, tal cual la entrevista o el grupo de discusión.

Según Flick “la fotografía en particular tiene una larga tradición en la antropología y la etnografía. El estudio de Bateson y Mead (1942) sobre el carácter balinés se trata una y otra vez como un clásico.” (Flick, 2004: p. 164).

Las imágenes las proponemos como apoyo a la presentación y descripción de los contextos educativos, de las personas que participan en la investigación, y como documento histórico, en cuanto nos proporciona datos para la reconstrucción de la historia reciente, recordando o viendo por primera vez cómo eran los espacios físicos hace veinte o treinta años, por ejemplo.

En este estudio de caso toma valor la capacidad que han tenido las personas para transformar su entorno físico, siendo la escuela taller del parque Miraflores un instrumento que ha participado de forma activa en esta transformación.

Al igual que en la documentación escrita, entre los registros tecnológicos encontramos diferentes tipos, y los he diferenciado en el estudio. Contamos con registros tecnológicos realizados por:

- El alumnado.
- El equipo docente.
- Agentes externos al caso.

Cada uno de ellos forma parte de los retales que vamos componiendo para la presentación del caso. Cada uno de ellos representa visiones diversas y complementarias, dependiendo de quiénes los han realizado y los objetivos perseguidos con cada registro.

Para concluir este apartado, sobre las técnicas de recogida de datos, quiero presentar algunas investigaciones educativas que utilizan la entrevista y/o el grupo de discusión, por separado o de forma combinada:

Entre ellas debo mencionar la tesis doctoral titulada *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar*, realizada por Mirtes Cherobin y leída en 2004 en la Universidad de Barcelona.

En esta investigación el grupo de discusión se convierte en la técnica principal, combi-nándola con el cuestionario. En el capítulo referido a la descripción del proceso de investigación, Mirtes Cherobin, describe pormenorizadamente la realización de los grupos de discusión, apuntando los detalles de su preparación, del diseño, desarrollo de los grupos, presentando el guión para los grupos o guías temáticas y las pautas que deberán seguir en su realización.

La tesis doctoral realizada por Cruz Díaz, titulada *Las mujeres en la educación de personas adultas: estudio de caso del CEPA "El Torrejón"*. Esta tesis fue leída en 2007, en la Universidad de Sevilla. Su autora la define como una investigación cualitativa de carácter etnográfico, y en el estudio de caso utiliza la entrevista, el grupo de discusión y la observación como metodologías para la recogida de datos.

También Jorge Benedicto, profesor de sociología de la UNED, presenta el informe de resultados del proyecto de investigación *La construcción del sujeto político en la juventud: el caso de los jóvenes andaluces en riesgo*, realizado en 2011. La metodología de la investigación ha sido de naturaleza cualitativa, en tanto que el propósito era profundizar en la construcción del sujeto político desde la propia experiencia de los/as jóvenes. Las técnicas de recogida de datos han consistido en entrevistas biográficas y grupos de discusión.

Este estudio (colectivo) me ha servido de gran apoyo por dos cuestiones principales: el hecho de compartir las técnicas de recogida del material empírico, y el problema de investigación propuesto. Este último me ha permitido acercarme a los discursos de jóvenes en riesgo, en su construcción como sujetos políticos, objetivo coincidente con el proceso educativo de transición al mundo laboral que supone el proyecto de escuela taller del parque Miraflores, con su propuesta de educación popular.

He elaborado los textos en formas diversas: transcripciones de entrevistas, del grupo de discusión y descripciones del contexto provenientes de otros documentos. En un proceso de mimesis como explica Flick (2004: pp. 48 y 190), pasamos a ese momento también difuminado que es el análisis de los textos producidos, del material empírico. El texto se presenta como una nueva realidad, el análisis de los datos proporciona fórmulas para interpretar y comprender esa nueva realidad.

Intentaré dar cuenta apropiada de cómo he construido la nueva realidad en el texto.

3.- EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

“La realidad como texto
y el texto como nueva realidad.”
(Flick)

Gran parte de los/as autores/as consultados/as coinciden en que es algo engañoso presentar el análisis de datos como un momento independiente de la investigación. En la investigación cualitativa el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso con el desarrollo completo de la investigación.

En este sentido Vallés expone el peligro de reflejar demasiados compartimentos en la investigación, característica que no es real:

Sin embargo, corrientemente se entiende por análisis la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos. Aunque este uso del término viene

exigido, en buena parte, por razones didácticas, conlleva el riesgo de compartimentalizar en exceso el proceso de investigación, si no se entiende bien el engranaje interno que conecta todas las tareas que dan cuerpo a la actividad de conocer y razonar en las ciencias sociales. (Vallés, 2000: p. 340).

La función interpretativa constante del investigador/a, en el estudio de casos cualitativos, es tarea principal. El énfasis en la interpretación debe mantenerse de forma continuada, desde que se comienza a diseñar la investigación hasta el punto y final del informe realizado.

“Todos los investigadores desarrollan sus propios modos de análisis de los datos cualitativos.” (Taylor & Bogdan, 2010: p. 159). En la investigación cualitativa el investigador/a recoge y codifica los datos, no hay división de trabajo en este sentido. Por ello se nos presenta un análisis de datos como proceso dinámico y creativo encaminado a encontrar una comprensión más profunda de lo que se está estudiando.

Para Stake el análisis de datos consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales, significa poner algo aparte, nuestras impresiones, nuestras observaciones. El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas, las experiencias y los hechos. Hay mucho de intuición en ésta búsqueda de significado:

La página no se escribe sola, sino cuando se descubre y se someta a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se nos revele el sentido y se nos escriba la hoja. (Stake, 2005: p. 69).

Las fases se difuminan, pero en el intento de encontrar una sistematización de pasos a seguir en el análisis de datos, presento las fases de Taylor y Bogdan (2010), las cuales alejadas de someter el proceso a reglas estrictas y rígidas, las proponen como guías flexibles y variables en función de la coherencia necesaria del estudio:

La primera fase o fase de descubrimiento en progreso; proponen como objetivos identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. Se elaboran las guías temáticas, que pueden proporcionar un punto de partida para la elaboración de las categorías de codificación. Barbour (2013) apunta que en los temas y las categorías manejadas en el diseño de investigación se reflejarán la formación y el interés disciplinar del investigador/a.

Segunda fase, que se produce cuando han sido recogidos los datos. Incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema en estudio. Es la fase de la lectura y relectura, y de la comparación constante entre los datos recogidos. La mirada comparativa del investigador/a hace brotar nuevas perspectivas y datos en el análisis. Es la fase en la que algunos/as autores/as recomiendan la participación de los co-analistas que pueden ser personas participantes en la investigación u otras personas que sean parte del caso en estudio.

Tercera fase, de comprensión de los datos en su contexto. Es el proceso de contextualización y relativización de los datos, que se concreta en la redacción del informe. La primera devolución de la información a las personas interesadas y a las personas

estratégicas⁶⁸ se convierte en una fórmula para la corrección y validez del estudio. La socialización de los resultados será la parte final del estudio.

Aun proponiendo una fórmula para el análisis del discurso, y siendo el análisis crítico del discurso el que más me interesa y emociona, existen modos de análisis más novedosos, basados en la mezcla de diferentes perspectivas. Son análisis eclécticos que van recogiendo lo importante de cada forma de análisis para llegar a un análisis a medida, para cada diseño de investigación. Kvale (2011: p. 150) describe el análisis del discurso como bricolaje, explicando cómo algunos investigadores/as pueden cambiar libremente entre técnicas y enfoques diferentes, adaptando la técnica a los objetivos de investigación, así pasar de un análisis interpretativo del significado a la deconstrucción, siempre siguiendo una línea de coherencia en todo el diseño de la investigación.

Me encuentro cercana al planteamiento de Stake, cuando expone su papel como investigador en el análisis de los datos:

En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni si quiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de la que soy capaz. Es algo muy subjetivo. Lo defiendo porque no conozco otra forma de dar sentido a las complejidades de mi caso. Reconozco que mi forma de actuar no es “la forma correcta”. Los libros sobre metodología, como el presente, ofrecen convicciones, no recetas. Mediante la experiencia y la reflexión cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad. (Stake, 2005: p. 71).

Esta búsqueda de formas propias y eclécticas de análisis de datos me ha llevado a proponerme un esquema de análisis de las entrevistas, del grupo de discusión y de la documentación utilizada. Este esquema se irá modificando y mejorando en la medida que vaya aplicándose, en la práctica del análisis discursivo.

La triangulación, que se concreta en la comparación de los datos obtenidos por diferentes métodos, es parte constituyente del análisis de datos y su validez. Existen autores/as que han preferido denominarla cristalización o incluso saturación. La cristalización, pone de relieve las múltiples voces de los actores implicados/as. En definitiva, el uso de diferentes métodos posibilitará comparar y validar los datos obtenidos, y en este sentido la entrevista y el grupo de discusión que derivan de similar enfoque epistemológico, son métodos ideales para la triangulación o cristalización. (Babour, 2013: pp. 76-77).

En el proceso de análisis de los datos se debe considerar el efecto del/la moderador/a en los datos generados, al igual que el efecto del entrevistador/a en los datos producidos en las entrevistas.

El análisis de los datos intenta conseguir la comprensión por parte del investigador/a del caso en estudio, debiendo contar con el lector o lectora, quienes comienzan a ser piezas claves para la redacción del caso. No es solamente que yo, como investigadora, lo comprenda, sino que quien lea el informe lo vuelva a interpretar para poderlo comprender.

68 Desde la perspectiva de denuncia de una realidad injusta que he querido dar al estudio de caso, sería de interés para mí que pudiera llegar a personas con poder y responsabilidad para replantear una política de igualdad.

Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ej. relatos. El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se basa en la experiencia. (Stake, 2005: p. 44).

Como Stake, otros/as autores/as se han preocupado de la transcripción de los datos de las entrevistas y de los grupos de discusión y de la posterior redacción del informe, como cuestiones fundamentales de la investigación cualitativa.

La plasmación del resultado del análisis de datos en el informe, debe tener en cuenta a los posibles lectores, a quienes hay que ofrecerles las pistas que me han llevado a la comprensión, para guiar su novedosa y personal interpretación y comprensión.

Propone Stake (2005: p. 100) la revisión de los informes por parte de las personas interesadas, como una fórmula para la calidad del estudio de casos. Presenta también en el apartado práctico del taller, que finaliza cada uno de sus capítulos, la posibilidad de utilizar herramientas construidas para la ocasión, como por ejemplo la hoja de evaluación que presenta para el control crítico del informe.

El apartado que introduzco a continuación lo considero como texto revelador de uno de los elementos claves de esta investigación: el proceso de investigación. Pero el proceso concreto, el que ha acontecido para que este trabajo sea posible y entendible.

La trascendencia de la descripción del proceso metodológico en investigación cualitativa ha sido expuesto con anterioridad, consecuentemente he querido afinar, lo más posible, en la plasmación y la presentación del proceso en la redacción de la tesis, para provocar una mejor comprensión.

Capítulo 7

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

Es fundamental, en la investigación cualitativa, exponer y describir el proceso metodológico. Solamente conociendo cómo se desarrollan las metodologías de descubrimiento, elaboración y reelaboración, que desembocan en los resultados presentados, se obtendrá una comprensión holística del fenómeno estudiado.

Para describir el proceso metodológico llevado a cabo en la investigación he elegido las siete fases propuestas por Goetz y LeCompte (2010). Estas siete fases las consideran imprescindibles para una clara e inteligible exposición del proceso y de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa, en general, y en la etnografía educativa en particular. Me parece idóneo como esquema clarificador, y bastante coherente con esta investigación.

A continuación cito literalmente cómo las autoras han descrito las siete fases:

La investigación en ciencias sociales es un proceso interactivo de conducta y pensamiento (Denzin, 1978), guiado sistemáticamente por las reglas del método científico y del razonamiento lógico, así como por los sistemas de marcos teóricos y conceptuales compartidos por las comunidades de expertos. Aunque toda investigación se compone de un conjunto de tareas relacionadas entre sí, que rara vez se ejecutan en un orden lineal, se puede afirmar que las áreas de decisión más fácilmente abstraíbles con fines analíticos constituyen 7 fases. Para que el informe de una investigación etnográfica o cuasi-etnográfica pueda considerarse completo, debe abordarlas todas. Son las siguientes:

1. El foco y el fin del estudio, y las cuestiones que aborda.
2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.
3. Los participantes o sujetos del estudio y el (los) escenario (s) y contexto (s) investigado (s).
4. Las experiencias del investigador y sus roles en el estudio.
5. Las estrategias de recogida de datos.
6. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.
7. Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones.

Cada una de estas fases está influida por las demás y a todas las informa la teoría. (Goetz & LeCompte, 2010: p. 58).

Una de las cuestiones que me ha empujado a la elección de este esquema, ante otros, ha sido la importancia otorgada a la experiencia y a los roles que juega el investigador/a en la investigación (fase 4). Este punto es de gran transcendencia para explicar y entender esta tesis, puesto que la diversidad en los roles de la investigadora influye en el desarrollo del proceso de investigación, al compartir la función de educadora e investigadora en el mismo proyecto educativo.

Otra de las razones que me ha llevado a elegir este esquema ha sido lo completo que se presenta. Con la descripción de las siete fases, aplicadas a esta investigación, realizo un recorrido com-

pleto y exhaustivo sobre las cuestiones metodológicas, y al mismo tiempo se va relacionando con la teoría que informa cada fase, concretándolas para su clara exposición y comprensión.

1.- EL FOCO Y EL FIN DEL ESTUDIO, Y LAS CUESTIONES QUE ABORDA

Como foco definitorio de la tesis que presento aparecen los procesos educativos que se han producido en la experiencia de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”, desarrollada entre el 1 de marzo de 2011 y el 28 de febrero de 2013.

Para explorar esta experiencia educativa he considerado principalmente los cambios acontecidos en las biografías de los/as participantes en el proyecto, relatadas y descritas por ellos/as mismos/as, teniendo en cuenta sus argumentos y sus formas de expresarlos.

El caso de la escuela taller del parque Miraflores de Sevilla, durante sus 20 años de trayectoria, se ha ido convirtiendo en un proyecto educativo emblemático de la ciudad, e incluso de Andalucía:

En primer lugar, las escuelas taller del parque Miraflores son generadas, en sus inicios, por la Asociación Cultural y Ecologista “Comité Proparque Educativo Miraflores”, como parte de un proyecto de desarrollo local de la zona norte de Sevilla, el proyecto de construcción del Parque Educativo Miraflores.

En segundo lugar, es la primera escuela taller que se pone en marcha por parte del Ayuntamiento de Sevilla, por la presión social y dando respuestas a las demandas del Comité Proparque. A partir de este año (1992) se comienza a constituir la Unidad de Promoción y Empleo, la cual se convertirá en diseñadora y coordinadora de una red de escuelas taller y talleres de empleo repartidas por muchos de los barrios populares de la ciudad de Sevilla, (Alcosa, Macarena, Polígono Sur, Torreblanca y Tres Barrios).

En tercer lugar, los/as profesionales que hemos ido participando en el diseño y puesta en marcha del proyecto educativo procedemos del ámbito de la educación de adultos y la educación popular y hemos incidido en la formación integral de los/as jóvenes de forma singular.

Con respecto a la finalidad de la investigación me he propuesto poner en valor una experiencia educativa que ha sido referente sociolaboral y pedagógico para otras experiencias educativas, y principalmente para los/as jóvenes de la zona norte de Sevilla.

Los temas que han ido apareciendo en el transcurso del proceso de la investigación son:

- La educación de jóvenes adultos como marco general, en el que incluyo:

La Formación Profesional Ocupacional (formación para el empleo) como forma de educación compensatoria para la formación de jóvenes con baja cualificación.

La educación popular y la importancia de la formación política de los/as jóvenes. Las propuestas metodológicas de la pedagogía crítica que huye de lo escolástico, potenciando experiencias educativas agradables e inolvidables.

La formación profesional ocupacional se ha convertido en respuesta ante el fracaso escolar y la amplia problemática de desempleo existente en Andalucía. Evidenciando la insuficiente oferta educativa que no proporciona respuestas concluyentes ante las necesidades y desigualdades sociales.

- La elección de las metodologías de investigación y las cuestiones éticas e ideológicas que acompañan la selección metodológica, de acercamiento a la realidad educativa:

La investigación cualitativa en educación propone un acercamiento respetuoso a los hechos y a las personas. Permitiendo que “los otros” de la educación sean protagonistas de la investigación, y a la vez permite que el proceso de investigación se adapte a sus circunstancias y tenga en cuenta las relaciones con los contextos, en los cuales se producen los hechos.

- Los problemas o cuestiones que aborda:

Las constelaciones de desventajas de los/as jóvenes provocan la entrada en una espiral de desigualdad, que alimentada por la falta de expectativas, produce desidia, abandono e inactividad.

El fracaso escolar es un fenómeno que aparece (aún hoy) en los sectores populares de forma extendida, existiendo una clara diferencia entre las clases sociales y entre los territorios del estado español.

No existe una respuesta suficiente, en cantidad, a los graves problemas del fracaso escolar y del desempleo en Andalucía. La calidad de los proyectos también disminuye por la falta de financiación, la precariedad en las contrataciones de profesionales, la temporalidad de los proyectos, etc. La cantidad de jóvenes excluidos del sistema educativo y del productivo en Andalucía, es abrumadora y preocupante.

Una fundamentación educativa divergente, con metodologías singulares. Unos sectores populares castigados por el fracaso escolar, el paro y la precariedad, demandan ciertas herramientas de concienciación, organización y transformación, como caminos alternativos de inclusión social. Alejados del concepto de empleabilidad individualista y competitiva.

Las desigualdades socioeconómicas se combaten con propuestas políticas (serias) de igualdad, que contribuyan al mantenimiento de unas rentas mínimas, que aseguren la subsistencia de la población, sobre todo en una sociedad marcada por el desempleo, como la andaluza.

Objetivos:

Los objetivos propuestos en el primer diseño de la investigación han ido concretándose en el desarrollo del trabajo de campo. Antes de comenzar con el trabajo de campo, en el primer diseño de la investigación (enero 2013), solamente se contemplaban cinco objetivos, ampliados hasta siete en el desarrollo de los procesos de recogida y de análisis de datos.

Los objetivos, que han sido guías del proceso y lo han acompañado en todo momento, son los siguientes:

1. Poner en valor la educación popular (de jóvenes-adultos) como instrumento para la transformación personal y colectiva dentro de la Formación para el Empleo.
2. Descubrir, analizar y describir (sistematizar) los procesos educativos desarrollados en la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”.
3. Describir cuáles son los cambios más importantes experimentados por los/as participantes después de dos años de experiencia educativa, desde su propia visión. Cambios respecto a su autonomía, habilidades profesionales y sociales, capacidad para el aprendizaje permanente, tolerancia y respeto.
4. Analizar la importancia de la formación para el empleo y la educación como personas en las biografías de los/as jóvenes participantes, teniendo en cuenta la situación de desventaja social (geográfica, educativa, económica, social y laboral) en la que viven.
5. Describir cómo las metodologías de educación popular, que nos llevan a la toma de conciencia sobre nuestra situación social de partida, permiten generar estrategias propias y colectivas para transformar la situación y compensar la desigualdad de oportunidades.
6. Definir buenas prácticas que contribuyan a la construcción de un modelo educativo en Escuelas Taller y Formación Profesional Ocupacional, a partir de la revisión del caso estudiado y de los datos generados. Aparecen como prácticas significativas identificadas por los/as jóvenes participantes.
7. Demostrar que en la situación de paro estructural de Andalucía, los proyectos de FPO con/para jóvenes desarrollados desde una perspectiva de educación de adultos y educación popular provocan unos efectos más allá de la propia estructura, con gran valor para las biografías de estos/as jóvenes.

En la actualidad existe un importante debate sobre las teorías pedagógicas que sirven de referente para la acción educativa con jóvenes y adultos. Nuestra investigación tiene un alcance a nivel teórico que pretende sistematizar y conceptualizar las concepciones básicas y mínimas que pueden formar parte de este ámbito de la pedagogía y las ciencias de la educación.

A nivel andaluz, estamos presenciando cambios en el planteamiento de las Políticas Activas de Empleo y en concreto en el Programa “Escuelas Taller y Talleres de Empleo”. Es un momento de transición en el cual se han transferido las competencias del Programa de Escuelas Taller, de la Consejería de Empleo a la Consejería de Educación. En cuanto a esta situación podemos aportar nuevas líneas de mejora del Programa, además de una valoración relatada por los participantes en esta escuela taller.

Esta investigación evidencia una necesidad de trabajo interdisciplinar, de base comunitario, para comenzar a paliar seriamente las desigualdades de oportunidades de los/as jóvenes más vulnerables, marcados por el fracaso escolar y laboral. Equilibrando las desigualdades históricas, territoriales, de clase social y género que parecen determinar el futuro de estos/as jóvenes.

A nivel del Parque Educativo Miraflores, como experiencia de desarrollo comunitario, se continúa potenciando la investigación y la acción educativa como parte de la construcción del parque, se pone en valor la experiencia y se abren nuevas líneas de investigación muy útiles para continuar analizando los procesos identificados.

A nivel del propio caso investigado, la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”, el alcance es colectivo, porque pone en valor el trabajo realizado; el físico, de construcción y restauración del parque y su patrimonio, y el humano, educativo en su más amplio sentido. Pero comparte un alcance individual, porque se basa en vivencias personales convertidas en testimonios, que presuponen análisis y reflexión sobre la práctica educativa, como educadores/as y como educandos.

Aunque situada en el marco de las ciencias de la educación y la pedagogía social, a lo largo de la investigación han ido apareciendo ciencias auxiliares con gran influencia en el estudio. Una de ellas es la sociología (de la educación) que aporta una visión del colectivo de jóvenes y de su situación educativa a tener en cuenta en el análisis de la realidad, como parte del diseño y desarrollo de la acción educativa.

Sin embargo, al ser una investigación educativa, he querido centrarme en los posibles descubrimientos y aportaciones al campo de la pedagogía. Por tanto, los cambios acontecidos en los/as jóvenes participantes y la identificación que de ellos hacen, se han convertido en tópico principal de la investigación.

He contado, además, con la aportación de los educadores/as implicados/as en el diseño y desarrollo de los procesos educativos de la escuela taller. Estos cambios han sido provocados por la puesta en práctica de varias teorías educativas, que he ido señalando y he intentando poner en valor.

2.- EL MODELO O DISEÑO DE INVESTIGACIÓN UTILIZADO Y LAS RAZONES DE SU ELECCIÓN

La elección del diseño de la investigación ha estado marcada por diversas circunstancias:

- Por la investigación en sí: los objetivos propuestos y el tema de la investigación.
- Por las circunstancias del caso a investigar: el momento de su realización, su finalización y clausura definitiva, y la contextualización geográfica e histórica.
- Por las ideas y la formación previa de la investigadora y su situación en el caso.

Los diferentes modelos generales de investigación se caracterizan por captar aspectos distintos de la experiencia humana. En esta tesis he querido captar los aspectos referentes a los procesos de cambio que ha experimentado el alumnado trabajador de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”. Para eso debía generar un modelo de investigación que concediera el protagonismo a las exposiciones y testimonios de quienes han vivido la experiencia.

“El investigador que busque armonizar los objetivos y el diseño de su investigación debe considerar las características fundamentales de los distintos modelos, sus puntos fuertes y débiles que afectan a la fiabilidad, validez, credibilidad y autenticidad.” (Goetz & LeCompte, 2010: p. 71). Habiendo considerado los distintos modelos me he inclinado por los que suelen asociarse con la generación, la inducción, la construcción y la subjetividad.

Las dudas surgidas en la práctica educativa cotidiana de la escuela taller son las responsables de que considerara interesante, e incluso necesario, realizar una investigación esclarecedora. Así que la investigación surge de la Observación Participante de los cambios que acontecen y de su transcendencia educativa.

Los objetivos, las preguntas previas, los tópicos de la investigación o temas claves desarrollados, se han ido generando desde la práctica. Muchas de las dudas e intuiciones han ido encontrando respuesta en la revisión teórica, al haber relacionado cifras, datos y documentos sobre necesidades educativas, líneas políticas de la UE, teorías alternativas sobre la desigualdad y la educación.

También tuve en cuenta el contexto y los recursos disponibles para la investigación:

En septiembre de 2012, el equipo de trabajadores/as de la escuela taller es informado desde el ente promotor (ayuntamiento de Sevilla) de que el proyecto, después de 20 años, se cerraba, aludiendo a la falta de entendimiento entre administraciones públicas (ayuntamiento-Junta de Andalucía).

Se habían realizado algunos intentos de poner en marcha un trabajo de investigación sobre la escuela y el parque Miraflores, que no se llegaron a llevar a cabo. En ese momento supe que algunas ideas, suposiciones, dudas, intuiciones y proyectos de investigación ideados durante los 9 años de trabajo en la escuela, comenzaban a diluirse.

El proyecto de realizar una investigación acción participativa, demandado, a menudo, por el equipo educativo, dejaba de tener sentido, porque la implementación posterior sería imposible. Las circunstancias de cierre definitivo del proyecto habían provocado su acotación.

En noviembre de 2012, en una conversación informal con un compañero doctorando, se hizo referencia a los cambios de planes de estudio de tercer ciclo. Esta conversación consiguió replantearme la posibilidad de realizar la investigación sobre el último proyecto de escuela taller, y así darle valor académico. Por ello decidí contactar de nuevo con la Universidad de Sevilla.

El planteamiento fue claro desde la primera reunión con la dirección de la tesis (finales de noviembre de 2012): si la escuela taller llegaba a su fin en tres meses podríamos considerar el estudio de caso como modelo de investigación. Para hacerlo aún más coherente con los objetivos perseguidos, combinando diferentes técnicas de recogida de datos, desde una perspectiva longitudinal, que permitiese indagar en las percepciones de los/as participantes sobre sus propios cambios, reflejo del proceso educativo.

Cuestiones generales del desarrollo de nuestro diseño de investigación:

Las posiciones en las que se sitúan los objetivos y el diseño de esta tesis, se acercan a los modelos generativos, inductivos, constructivos y subjetivos. Aunque veremos cómo no son continuos puros, ya que he podido beneficiarme de otro tipo de datos, con un matiz más objetivo o utilizar información desde la teoría, con un matiz más deductivo.

El diseño es generativo, porque me propongo el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de varias bases de datos o fuentes de evidencia.

El diseño es inductivo: partimos de una serie de preguntas, dudas, suposiciones, intuiciones generadas en la recogida de datos informal y en el desarrollo de la profesión docente en la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”. He intentado descubrir teorías que expliquen los datos con los que cuento. He encontrado teorías valiosas que a veces han justificado y otras veces han dado sentido.

El diseño es constructivo: las unidades de análisis se van revelando en el transcurso de la recogida de datos y su proceso de análisis, lo cual ha provocado un diseño emergente y flexible que se ha ido configurando en el acto investigador. Generando incluso el cambio de nombre y de tópicos de la investigación.

El diseño se encuentra entre la objetividad y la subjetividad, tendiendo a esta última. La mayoría de los datos recogidos son fruto del uso de técnicas, las cuales permiten tener en cuenta las valoraciones y los testimonios de las personas participantes en la experiencia educativa estudiada. El uso de datos objetivos también está presente, principalmente informando a la teoría y como parte de la descripción del contexto.

Como sabemos, los modelos de investigación que reflejan estos modos suposicionales son los modelos cualitativos. Sin embargo la propuesta de Goetz y LeCompte (2010: p. 32) rompe esa polaridad entre cuantitativo-cualitativo por considerarla una distinción inexacta y artificial, prefiriendo sustituirla por los modos suposicionales como facilitadores para la elección de estrategias coherentes con los diseños generales.

La etnografía, el estudio de casos y el análisis histórico o de fuentes documentales son los diseños comprendidos entre los modelos cualitativos. Estos modelos consideran la realidad en movimiento constante, el conocimiento como comprensión y los fines de la investigación encaminados al análisis de los procesos.

Los objetivos de la investigación se centran en descubrir relaciones de carácter descriptivo y correlacional. En algunos momentos los testimonios de informadores clave han provocado considerar relaciones causales emergidas de los datos, pero al ser el objeto de estudio el fenómeno educativo, considero lo causal multifactorial y correlacional.

Mis planteamientos metodológicos se acercan a los estudios composicionales, encontrándome oscilando entre las nubes y el suelo (entre la teoría y el material empírico), como señalan las autoras M. Fine. y L. Weis en el libro compilado por Denzin y Lincoln:

(...) los estudios composicionales proporcionan a los investigadores la oportunidad y la obligación de ser al mismo tiempo fundamentados y analíticamente oscilantes entre el compromiso y la distancia; comprometidos explícitamente con una profunda contextualidad pero capaces de abrazar perspectivas cambiantes, de modo de alcanzar la composición completa. Nuestra teoría del método, entonces, invita al investigador a situarse de manera múltiple: fundamentado, comprometido, reflexivo, versado en el discurso académico, informado respecto a las circunstancias externas y capaz de moverse entre la teoría y la vida en el suelo. (Denzin & Lincoln, 2013: p. 161).

El diseño de esta investigación ha sido concretamente ideado para el caso de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”. Probablemente este diseño no podría ser puesto en práctica para la realización de otra investigación que no fuera esta. Ha sido diseñado a medida para estudiar un caso educativo concreto, con unas características singulares.

Los objetivos propuestos necesitan del análisis interno de un solo caso, que además se presenta de una forma holística, como un todo integrado, donde es necesaria la participación de todas las partes para que el caso sea totalmente descrito y comprensible. El caso presentado es además examinado en su contexto natural, en el momento que se están produciendo los fenómenos educativos descritos. Requiriendo la interpretación de quienes participan en el desarrollo del caso para que ellos/as describan, desde su propia perspectiva, lo que la experiencia educativa ha generado en ellos/as mismos/as.

Para lo cual he necesitado de la obtención de datos por medio de la observación, la participación y los registros de testimonios verbales. Este tipo de datos, llenos de las subjetividades de cada persona, se han considerado necesarios y básicos en el desarrollo del diseño, por ser los más coherentes tanto con el tema y con los objetivos propuestos en la investigación como con la formación, experiencia e ideología de la investigadora.

El estudio de casos es un modelo metodológico muy utilizado por los científicos de la educación. Hay mucho de singular en cada experiencia educativa y eso lo hace idóneo para el análisis en profundidad de cada experiencia concreta.

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen en común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (Stake, 2005: p. 2).

Este caso, como diferencia Stake, es un caso sobre un programa educativo: la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”. Es un caso específico, complejo y en funcionamiento, pero también acotado en el tiempo, pues tiene un fin, un momento en el que se acaba y se pueden describir los resultados, las consecuencias y el proceso desarrollado.

El caso es sobre el programa, pero también es el caso de las personas que participan en la investigación, principalmente de los/as entrevistados/as. Sus biografías, recorridos, aprendizajes, cambios, formas de aprendizaje, en definitiva, sus testimonios configuran un estudio de seis casos inherente al caso del programa.

La utilización del diseño de estudio de casos ha permitido describir realidades múltiples, visiones diferentes e incluso contradictorias sobre el caso en sí.

Ideas previas de la investigadora:

La exposición de los cuatro conceptos a los que aludimos dan significado a la definición del diseño utilizado, un diseño ceñido a la Investigación Cualitativa en educación pero que se difumina hacia el paradigma crítico y hacia la investigación acción participativa, por la propuesta central de acción y transformación entre los objetivos del estudio.

Por ello he considerado primordial para el entendimiento de esta parte de la tesis (Metodología), la concreción de estos cuatro conceptos con la intención de describir y plasmar mis planteamientos ideológicos. Estos conceptos son: Conocimiento, Investigación, Educación y Transformación.

El Conocimiento se ha considerado siempre como perteneciente a una élite de la sociedad que además se caracterizaba por poseerlo y utilizarlo como arma de dominación (sacerdotes, liberales, intelectuales). Se ha identificado con el poder, en consecuencia se ha concebido como un bien privado difícil de compartir. Sin embargo las/os educadoras/es partimos de otras premisas, opuestas y contradictorias; la necesidad de compartir y socializar los conocimientos, como premisa básica del trabajo educativo. Esta investigación ha mantenido la idea de “lo educativo” durante todo su proceso, tanto en el diseño como en el desarrollo.

Estamos de acuerdo en que pueden diferenciarse tipos e incluso niveles diferentes de conocimiento. No obstante, me he acercado a las ideas sobre el conocimiento expuestas por Freire, seguidas y enriquecidas por muchos colectivos de educadores/as populares, educadores/as de personas adultas y colectivos sociales.

Para Freire el Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Pero en el momento que yo dicotomizo, el conocimiento existente del acto de crear conocimiento, mi tendencia es apoderarme del conocimiento existente como un hecho acabado y transferirlo a quienes no saben. Este es el caso de las universidades y de la mayoría de escuelas e institutos, que son casas de transferencia de conocimiento, y como dice Freire: lo cual es fantástico para la burguesía y pésimo para el proletariado y para la revolución. Las masas tienen que asumir la teoría y asumir no es recibir es hacer⁶⁹. De esta forma nos acercamos tanto al concepto de praxis, en cuanto significa no solamente ser sensible a, sino también llegar a actuar, la acción, es ahí cuando se transforma en conocimiento, dejando de ser simple intención.

La Investigación también se ha venido considerando como un trabajo demasiado serio y complicado solamente adscrito al cuerpo de “los investigadores”. Sin embargo, considero la investigación como una actividad natural y cotidiana, e inherente al ser humano. La investigación encarna en si misma un proceso de aprendizaje por descubrimiento y autónomo, siendo una hábil herramienta educativa. El estudio de caso, sobre una entidad educativa, nos

⁶⁹ Estos conceptos están basados en las ideas presentadas por Freire en sus obras, tratando el tema del conocimiento.

acerca a su propia metodología de análisis de la realidad, como una forma de investigar en la acción para transformarla, y como forma de representación educativa de la experiencia⁷⁰.

La investigación debe tomar un sentido educativo y liberador, porque no se trata de considerar que el sentido común y lo cotidiano debe reflejarse perfectamente en nuestro trabajo, sino que este ha ido profundizando en ese sentido común para transformarlo, desde la crítica, en buen sentido, o lo que sería lo mismo, en conocimiento crítico.

La investigación representa la necesidad humana de descubrir lo oculto, lo misterioso. Representa nuestra curiosidad por la realidad que nos envuelve y nuestra necesidad de transformarla, pero sobre todo representa la duda eterna y el conocimiento inacabado. Por ello esta tesis comienza con preguntas, y también finalizará con la reformulación de algunas nuevas, generadas por el proceso de reflexión permitido por la investigación.

Se tornan primordiales los planteamientos éticos en la investigación social, utilizada tradicionalmente como herramienta colonizadora de culturas, asimiladora e irrespetuosa con los/as otros/as de la investigación, los tradicionalmente llamados objetos/sujetos investigados. Sabemos que es complejo y difícil, sin embargo he intentado en todo momento romper con esa visión patriarcal de la investigación para entenderla como un proceso horizontal donde las personas participantes aprendemos, de forma colectiva.

Freire propone para la investigación seis preguntas claves que pueden darnos pistas para contestar la pregunta con la que abrimos esta IIª Parte⁷¹:

1. ¿Quiénes conocen en la investigación?
2. ¿A quiénes sirve el conocer?
3. ¿Con quiénes se conoce?
4. ¿Contra quiénes se conoce?
5. ¿Cómo se conoce?
6. ¿Por qué y para qué se conoce?

Estas preguntas con algunas modificaciones para adaptarlas a nuestro trabajo, las iré respondiendo en este capítulo dedicado al desarrollo de la investigación, porque considero que en el propio desarrollo de ésta han aparecido como dudas, como incógnitas, que se les ha intentado dar respuestas desde la búsqueda activa durante todo el proceso de la investigación.

De esta forma quiero dejar constancia de los planteamientos éticos e ideológicos que envuelven la investigación.

70 Proponemos un estudio de caso con clara intención educativa, que abra el debate, que empuje a continuar las conversaciones, que apoye los procesos y que su lectura y comprensión generen nuevas ideas, incluso contradictorias.

71 ¿Cómo podría elegir un diseño, unas estrategias metodológicas, que permitan realizar un buen trabajo académico y a la vez un trabajo útil y que aporte pistas para la acción y la transformación de la realidad de los sectores populares?

La Educación es un proceso de adquisición, creación y recreación de conocimientos para el desarrollo de la autonomía personal y social. No añado lo de “forma crítica” porque considero que la creación y la autonomía deben presuponer la crítica. La educación es también uno de los 30 Derechos Humanos⁷², una de la consecución histórica de las clases populares, que aparecerá reflejada como una época concreta en la historia del barrio. Sin embargo no es fácil descubrir que aunque existan las plazas escolares, el derecho a la educación no debe significar el tener una plaza en la escuela, debe significar tener acceso a una formación a lo largo de la vida, de calidad, integral y liberadora, y no excluyente, reducida a una edad evolutiva, selectiva y enfocada al adiestramiento.

Mi experiencia educativa, al principio como educando y posteriormente como educadora, me ha llevado a descubrir un sistema educativo reflejo de nuestras sociedades injustas, reproductor de las diferencias socioeconómicas, de la exclusión y de la desigualdad de oportunidades. La escuela y el aula se convierten en espacios para la reproducción de la cultura dominante donde la creación y recreación de culturas propias no tienen cabida.

Por lo tanto, el planteamiento de esta tesis parte del ámbito socioeducativo, desde las perspectivas de la pedagogía social. Cuando el discurso dominante es el uso de la educación como vía para el desarrollo, y es lo educativo el que asume esa responsabilidad y compromiso, se debe tener presente que de sociedades imperfectas no pueden generarse proyectos educativos perfectos. Por ello también quisiera introducir mi concepto de transformación, porque para educar hay que transformar, y para transformar debemos seguir confiando en la educación⁷³.

La transformación social es el proceso que desemboca en el cambio social. El cambio social es el acto mismo, el momento de la transformación.

El considerar la transformación como concepto central ha sido constante en los procesos desarrollados por los movimientos sociales. Los movimientos sociales proponen la acción como medio para la transformación y el cambio. En muchos debates sobre transformación social se plantea la pregunta: ¿transformar, pero, hacia dónde?, lo que se ha denominado la búsqueda del referente común.

Esta investigación ha tratado de integrar este punto con coherencia, por lo cual la investigación misma se plantea como una forma de transformación, como herramienta para la acción social. He intentado integrar en el diseño la importancia de las propuestas, puesto que hay muchas cuestiones trabajadas que necesitan un cambio profundo. Igualmente, no desestimo

72 Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948): Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

73 El libro de Carlos Núñez (1985), “Educar para Transformar, Transformar para educar”, con más de 10 reediciones, nos da clara cuenta de la praxis dialéctica de la educación y la transformación. Este libro ha sido central para mí, como fuente de aprendizajes para la acción y la investigación educativa.

la posibilidad de la implementación en proyectos futuros, que generando un plan metodológico pueda provocar mejores resultados, y sobre todo más colectivos.

3.- LOS PARTICIPANTES (O SUJETOS) EN EL ESTUDIO Y EL ESCENARIO Y CONTEXTO INVESTIGADO

El principal motivo que conduce a la elección del caso de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” es que la investigadora (yo) desarrollaba su actividad profesional en este proyecto, como coordinadora docente.

Desde mi punto de vista, apoyado por compañeros/as especialistas en educación social, consideraba que la experiencia educativa de Miraflores era un caso único, por las circunstancias históricas en las cuales se había generado el proyecto y por los colectivos y organizaciones que en este proceso estuvieron involucrados. Así mismo, al ser uno de los proyectos que formaba parte de la construcción del parque Miraflores, en simbiosis con el programa “Huerta las Moreras” (huertos urbanos, huertos escolares, itinerarios pedagógicos e invernadero joven), provocaba que esta escuela taller fuera un caso reputado por su significación en la ciudad de Sevilla.

La elección de las personas, actores o informantes claves para conseguir los datos coherentes con los objetivos no ha sido fácil y ha generado una profunda reflexión, no solamente en la investigadora sino también en el resto del equipo educativo, consultado para tomar tan importante decisión.

Contábamos con 30 alumnos/as trabajadores/as, agrupados/as en tres módulos profesionales, 10 en el módulo de Monitor/a de Medioambiente Urbano, 10 en el módulo de Pintura y 10 en el módulo de Restauración del Patrimonio. De entre ellos/as consideré escoger a un número significativo, representativo, y decidí que dos personas por módulo profesional podría ser el número apropiado. Este número coincide con el número de representantes⁷⁴ de cada módulo profesional de la escuela taller.

La idea era contar con jóvenes que hubieran tenido una evolución positiva dentro de la escuela taller. La mayor parte del alumnado-trabajador tenía esta característica, así que recurrí a otros criterios para facilitar la elección.

Finalmente, los criterios tenidos en cuenta para la elección de los/as entrevistados/as fueron los siguientes:

- Sexo, buscando la paridad, tres hombres y tres mujeres.
- Los módulos profesionales: dos participantes por cada módulo.
- El nivel de implicación en el proyecto de escuela taller. Buscando un nivel medio-alto.

⁷⁴ Los/as representantes de módulo es uno de los órganos de participación de la escuela taller Miraflores. De ello trataré en la parte IIIª de la tesis: la presentación del caso.

- Los cambios observados en ellos/as, por el equipo educativo.
- La diversidad en la procedencia: barrio, etnia y nivel educativo, incluso contexto socioeconómico, aunque esta característica en la escuela taller suele ser bastante homogénea.
- El rapport, la confianza y la buena relación con la entrevistadora.

Presento, a continuación, el listado definitivo de alumnos/as informadores⁷⁵ para el estudio del caso. Podían haber sido otros seis, y considero que hubieran sido igual de significativas sus aportaciones y testimonios. Pero el peso del rapport influye en la seguridad previa sobre la selección de las personas participantes, siendo factores claves el buen nivel de comunicación y la confianza conseguida durante los dos años de desarrollo del proyecto. Me aseguraría la cuestión de la sinceridad, en cuanto son considerados jóvenes sinceros y realista, que además, su único interés en participar en la investigación es una creencia solidaria de apoyo al proyecto educativo, aun sabiendo que ellos/as no podrán beneficiarse nuevamente de un proyecto de escuela taller.

Alba. Mujer de 21 años. Abandona los estudios con 16 años. En la escuela taller retoma los estudios y obtiene el Graduado en ESO. Procede del barrio de Torreblanca. Actualmente su padre está preso y su madre trabaja cuidando a sus hermanos, por la Ley de Dependencia.

M^a Carmen. Mujer de 23 años. Nacida en Jaén. Su familia se mudó a Sevilla y se instalaron en el Polígono Sur, en “Las Vegas”. Tiene la ESO, cuando la terminó dejó la escuela. Es de etnia gitana, y está casada.

Alfonso. Hombre de 22 años, nacido en un Corral de Triana y criado en el Polígono Sur, en “Las Letanías”. Durante el desarrollo de la investigación se emancipa y actualmente vive con su pareja en el Polígono Norte. Hijo de madre soltera, creció entre su abuela, su madre y su tío. La madre tiene un quiosco de chucherías en el barrio. Deja la escuela cuando termina la ESO.

Manuel. Hombre, de 25 años. Deja la escuela con 16 años, con la titulación en ESO. Realizó un grado medio en peluquería. A los 22 años vuelve a estudiar bachillerato, pero no lo ha terminado. Criado en Torreblanca se mudó a Sevilla Este el año pasado (2012). Vive con su madre, quien se quedó viuda en 2008.

Álvaro. Hombre de 22 años. Terminó la ESO y dejó la escuela. Viene del Polígono Sur, de la barriada de La Oliva. Su padre trabajaba de guardia de seguridad, actualmente se ha jubilado. Su madre es ama de casa.

Cristina. Mujer de 25 años, del barrio de San Pablo. Deja la escuela al terminar la ESO, pero sigue formándose en cursos de FPO, en el ámbito de la animación sociocultural. Su madre es pensionista y su padre desempleado. Ha tenido varios empleos, por sus necesidades económicas.

⁷⁵ Ver anexo 1 y 2 para una información más completa, acompañada de fotografías.

El equipo docente, como he apuntado anteriormente, participó en la selección del alumnado a entrevistar.

En cuanto a los docentes, como informadores claves en el grupo de discusión, al ser un número reducido (seis) y considerando la necesidad de sus informaciones y datos con respecto al planteamiento de los objetivos, decidimos propiciar la participación de todos/as.

Además invité a alguien más, una persona que formó parte del grupo promotor del proyecto y que ha acompañado todo el proceso, durante los 20 años de duración de las escuelas taller del parque Miraflores.

A continuación presento las personas participantes del equipo educativo y el invitado, como informadores claves:

Gregorio. Monitor del módulo de pintura. Lleva 14 años trabajando en las escuelas taller del parque Miraflores. Se formó como pintor en la antigua Formación Profesional, realizando un primer grado. Posteriormente, y tras una larga experiencia en la profesión, realizó un curso de FPO de la especialidad de metodología didáctica y fue contratado para los programas formativos de la Expo'92. Es una persona con gran vocación docente.

Isabel. Peón polivalente de la escuela taller. De formación Graduado Escolar. Lleva 14 años realizando las tareas de mantenimiento de los diferentes edificios utilizados por la escuela taller. Con su implicación en el proyecto y su experiencia ha conseguido desarrollar su propia forma de conectar con los/as jóvenes e influir en ellos/as, siendo siempre un gran apoyo e introduciendo novedosas perspectivas.

José. Miembro del Comité Proparque Educativo Miraflores e impulsor de la idea de los proyectos de formación y empleo en el parque. De formación licenciado en ciencias de la educación. Ha sido Director de las escuelas taller del parque Miraflores desde 1992, año en el que comienzan, hasta el año 2004, momento en el que se incorpora al equipo del Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla.

José María. Monitor del módulo de Restauración del Patrimonio. Trabajador de la construcción, en concreto albañilería. De formación Graduado Escolar y posteriormente realiza un curso de FPO de Formador de Formadores, con el que puede incorporarse a proyectos de escuelas taller. Tras varias experiencias en otras escuelas taller se incorpora en Miraflores hace 12 años. Es una persona con gran vocación docente.

Jorge. Monitor del módulo de Monitor de Medioambiente Urbano. De formación licenciado en CC de la Educación. Ha sido director de otros proyectos de talleres de empleo y se incorporó a Miraflores hace dos años, como monitor, por lo específico y novedoso del módulo profesional.

Juan Antonio. Director de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”. De formación licenciado en ciencias de la educación. Fue miembro del Comité Proparque Educativo Miraflores e impulsor de los proyectos de formación y empleo en el parque. Fue coordinador docente desde que comienza el primer proyecto en 1992. En 2004 comienza su andadura como director.

Charo. (Yo) Coordinadora docente de la escuela taller. De formación licenciada en ciencias de la educación. Trabajadora de las escuelas taller del parque Miraflores desde mayo de 2004. En el año 1995 comienza su andadura laboral por los programas de FPO de Sevilla y su provincia.

El escenario de la investigación ha sido el lugar o espacio acotado donde se ha desarrollado el caso en estudio. El espacio de realización de la acción educativa acaecida desde el 1 marzo de 2011 hasta el 28 de febrero de 2013.

Este espacio lo constituyen los edificios que componen la escuela taller. Por un lado contamos con un edificio único de tres plantas, cuatro aulas teóricas y una sala grande de informática donde se realizan las actividades grupales, de los tres módulos profesionales completos (grupo grande).

Por otro lado contamos con los espacios donde se desarrollan las prácticas profesionales del alumnado, principalmente el parque Miraflores en sí mismo y los edificios de la Hacienda de Miraflores, compuesta por las caballerizas, el señorío, la vivienda, el trujal y el molino de aceite (se aportan datos gráficos en la presentación del caso, Parte IIIª de esta tesis).

A menudo, el alumnado trabajador desarrolla prácticas en entidades sociales del barrio. En esta última escuela taller, al contar con un módulo de monitores/as de medioambiente urbano, se han realizado prácticas en los colegios de primaria de la zona. Estos diferentes lugares también se pueden considerar escenarios de la investigación.

La 1ª fase de recogida de datos (febrero de 2013) se ha realizado principalmente en estos edificios. Gran parte de la recogida se ha llevado a cabo en el aula del módulo de Restauración del patrimonio, en el despacho de la dirección, en la sala de reuniones de los monitores y en la segunda planta de las caballerizas de la Hacienda Miraflores. Estos espacios han sido seleccionados por la familiaridad con ellos. Llevamos 23 meses interactuando en estos mismos lugares, realizando actividades académicas, profesionales y culturales.

La 2ª fase de recogida de datos (noviembre 2013) se ha realizado fuera de la escuela taller. La realidad más inmediata ha cambiado profundamente. Desde el cierre de la escuela taller el alumnado ha salido del antiguo escenario para volver o comenzar con el uso de otros espacios. He decidido ir a sus barrios a reencontrarme con ellos/as, después de nueve meses de las primeras entrevistas y de la clausura del proyecto.

Cuento con el consentimiento informado de los colaboradores/as, informantes, participantes en la investigación, para el uso de los datos recogidos en las entrevistas y en el grupo de discusión. Ha colaborado también el presidente del Comité Proparque, Manolo Lara, quien me ha facilitado documentación e información relevante para la contextualización del estudio de caso.

4.- LAS EXPERIENCIAS DE LA INVESTIGADORA Y SUS ROLES EN EL ESTUDIO

Decantarme por la elección de la etnografía educativa responde a que “La etnografía es una de las escasas modalidades de la investigación científica que admite en su seno las percepciones y sesgos subjetivos tanto de los participantes como del investigador.” (Goetz & LeCompte, 2010: p. 114).

Por ello es crucial, para entender la investigación, exponer tanto las circunstancias de los/as participantes como de la investigadora en cuestión. Los perfiles presentados sobre las personas participantes proporcionan datos importantes para que el lector/a comprenda mejor, con una mayor claridad, sus aportaciones y testimonios. Estos perfiles también han facilitado e influido en el análisis de datos realizado.

Pero, qué ocurre con la investigadora, quien es el embudo, el tamiz por donde todos esos datos recogidos, aportados, encontrados, tienen que transitar, y deberá conseguir diseñar un formato entendible para el/la lector/a.

En este punto he encontrado dificultades, porque la inmersión en el campo es tan profunda que a veces me ha parecido que los futuros lectores/as podrán entender fácilmente lo que intento describir. Pero no es así. Debemos pensar en la didáctica del estudio de caso, cómo crear esa fotografía de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” para que cualquier persona consiga entenderla tal y como se ha vivido.

Mi experiencia en investigación educativa comienza oficialmente con la participación en el programa de doctorado del bienio 1993/1995, titulado “la educación en el marco Europeo”. A la vez que mi formación va avanzando en los cursos sobre investigación cualitativa, historias de vidas, investigación participativa, comienzo a realizar un trabajo de investigación en uno de los barrios obreros de la periferia de Sevilla, San Diego. Un barrio envuelto en las luchas vecinales más significativas de la ciudad.

El trabajo de investigación consistía en construir la historia del barrio, una historia reciente (comienza en los años 70) a partir de las fuentes orales de los participantes en los colectivos y organizaciones sociales del barrio, para posteriormente conseguir acercarnos a una teoría sobre el aprendizaje de las personas adultas en la acción social. Este trabajo de investigación trataba de descubrir y describir los procesos de educación informal producidos en los movimientos sociales.

Esta experiencia supuso para mí, principalmente, un aprendizaje práctico sobre técnicas de recogida de datos y análisis posterior de ellos. Aprendí tantísimo porque cometí muchos errores, que en esta investigación he tratado de subsanar. No tuve muy claro qué datos, exactamente, buscaba hasta que no me puse a redactar, a construir la historia del barrio. Por lo anterior, encontraba en las entrevistas, en los grupos de discusión y en los diarios de campo una gran cantidad de datos que no servían para dar respuesta a los objetivos propuestos y no aportaban datos a la historia del barrio, aunque sirvieron para desarrollar mi destreza al obtenerlos.

Se planteaba como una investigación acción-participativa, desde el paradigma crítico, y con la permisividad de mezclar técnicas cuantitativas y cualitativas, pero la tendencia fue siempre hacia las técnicas cualitativas.

El trabajo de campo se realizó durante los dos años de cursos de doctorado. Una de las técnicas utilizada para la socialización de los datos era el periódico del barrio, lo que permitió ir publicando los datos recogidos y analizados mensualmente. Ello provocó la aparición de muchos nuevos participantes en la investigación, personas que habiendo estado presentes en los procesos relatados querían estar presentes también con sus testimonios sobre esos acontecimientos vividos. Se multiplicaron las entrevistas.

En junio de 1996 presenté este trabajo de investigación como tesina para la obtención de la Suficiencia Investigadora.

El trabajo supuso para mí una reflexión profunda sobre el significado del conocimiento en nuestra sociedad, la cultura, lo social y lo popular. Supuso para mí una inmersión real en la política de la ciudad. Tanto mi formación política como mi formación en técnicas de recogida de datos salieron muy reforzadas de esta experiencia en el barrio de San Diego.

Producto de esta experiencia, la asociación de vecinos “Andalucía”, publica la historia del barrio. Henning Salem Olsen (1999) escribe en el epílogo del libro:

Dear friends; San Diego is the most world famous barrio in Denmark. Thanks to university contacts from many years with Professor Manolo Collado we have developed a frequent and exciting some of the people who make research on communitywork- and also engage in it.

The concept of community always has it special meaning in a local context, and San Diego has its special quality among city neighbourhoods – as an example that an autonomous and democratic community can stand up against the impoverish of big cities – creating space for collective and self regulated life.

Congratulation with yours book.

En estos momentos, contactaba también con el movimiento de educación de adultos de Sevilla y Andalucía, con el Comité Proparque Educativo Miraflores y, en concreto, con las personas que habían puesto en marcha la escuela taller del parque. La experiencia del parque Miraflores se desarrolla a pocos metros del Barrio de San Diego, podríamos decir que enfrente del barrio. Igualmente, la implicación de la asociación de vecinos “Andalucía” de San Diego fue determinante en la okupación del parque y en la puesta en marcha de los proyectos educativos.

El parque se presentaba como una experiencia de transformación de un espacio urbano desde el movimiento popular, sin precedentes en nuestra ciudad. Por lo cual se ofrecía como un espacio emblemático, conquistado por los vecinos/as y con unas posibilidades inmensas como parque educativo.

Esta serie de circunstancias, además de la experiencia laboral acumulada en escuelas taller y educación de adultos, propiciaron que en año 2004 comenzara a trabajar como coordinadora docente en la escuela taller del parque Miraflores.

Desde ese año, el trabajo con los/as jóvenes de clase obrera de los barrios periféricos de Sevilla se convirtió en mi mayor fuente de formación, tanto en investigación social como en didáctica general.

Por un lado, cada escuela se convertía en una experiencia educativa única, que comenzaba y acababa en un tiempo y con un grupo determinado, tenía que conocer al grupo de jóvenes para entender sus situaciones, sus formas de ver la vida y la realidad y sus maneras de aprendizaje. Para esto he utilizado, continuamente, instrumentos de análisis de la realidad y de conocimiento personal, como biografías, entrevistas o cuestionarios. A veces, utilizando técnicas más formalizadas y otras veces de manera más informal, como conversaciones, excursiones, salidas. La búsqueda y el diseño de espacios convivenciales se convirtió en una prioridad del proyecto, para potenciar el conocimiento mutuo.

Por otro lado, teníamos que hacer un esfuerzo mayúsculo para conseguir que se produjesen aprendizajes con unos/as jóvenes que mayoritariamente provenían del fracaso escolar, y todo lo que les recordara a enseñanza teórica, en el aula, exámenes, escribir y pensar, lo consideraban odioso, inútil y una pérdida de tiempo. Para ello la investigación y formación en metodologías alternativas y participativas era fundamental.

Hasta aquí he reconstruido mi itinerario formativo referente a la investigación en pedagogía social. A continuación presento una aproximación a los roles que he desempeñado en esta investigación. Una cuestión compleja por las circunstancias de ser parte del equipo educativo y a la vez investigadora del caso.

Desde el punto de vista de la implicación, se puede considerar esta situación como privilegiada, en cuanto a la inmersión en la vida cotidiana de la escuela taller, ser parte decisiva en su diseño y organización diaria, constituye un cuerpo de conocimiento experiencial que impregna todo el estudio de caso. Sin embargo, como consecuencia de esta inmersión, se podría considerar que la objetividad disminuye, cayendo en la defensa pasional del proyecto.

La dimensión dialéctica del trabajo de investigación permite combinar y compartir lo conocido y lo sentido, y transmitirlo como parte característica del caso presentado.

Para exponer los diferentes roles o funciones que he desarrollado como investigadora me remito a la propuesta de Stake:

El investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar. Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras. Aunque a menudo parece que las reglas de la investigación estén determinadas y sean restrictivas, los estilos que adoptan los investigadores cuando diseñan, estudian, escriben y consultan varían considerablemente. Cada investigador, de forma consciente o inconsciente toma decisiones continuamente sobre la importancia que hay que conceder a cada una de las funciones. (Stake, 2005: p. 8).

Presento una explicación sobre los roles que considero he desempeñado en el proceso de investigación. Se debe tener en cuenta que, en todo momento, he pretendido que sean elecciones propias para desempeñarlo de forma consciente y concebir la influencia que tiene el rol en esta investigación. Estos roles responden a una elección ética que ha pretendido ser la mejor elección para el momento, participantes y desarrollo de la investigación. Los dos primeros; profesor y defensor, los he considerado como los principales. El resto han sido desempeñados de forma tangencial.

El investigador de casos como profesor

Coincidiendo con Stake (2005) uno de los papeles más centrales que debe desempeñar el/la investigador/a es el de docente. En cuanto a la presentación del caso estudiado aconseja sobre la redacción de los datos, teniendo siempre presente a quiénes va dirigida, o lo que es lo mismo, pensando en quiénes van a interesarse por el estudio: “lo más importante es abordar las tareas del estudio de casos con una cierta dedicación a los lectores, con la amplitud y el talante de la buena docencia.” (Stake, 2005: p. 9).

En un principio, el trabajo ha sido concebido como una investigación académica, una tesis doctoral. Sin embargo en la fase de redacción, principalmente en la redacción del caso, intentando ser fiel a la idea etnográfica de convertir el hecho estudiado en un discurso que constituya una fotografía lo más completa posible del caso mismo, he intentado tener en cuenta a los lectores/as que desconozcan totalmente la experiencia del parque Miraflores. De todas maneras considero que una tesis doctoral se puede convertir posteriormente en un trabajo didáctico, adaptando su contenido para que permita la reflexión y la acción en los colectivos y movimientos sociales.

En este sentido he tenido siempre muy en cuenta el papel central que ha jugado el Comité Proparque Educativo Miraflores, además este colectivo es otro de los lectores importantes a quienes va dirigido este trabajo.

Desde mi experiencia como docente en las escuelas taller del parque Miraflores, siempre he considerado que la labor del profesor/a y el investigador/a tenían mucho en común, y sobre todo que el profesor se convierte en investigador constantemente. Esta idea viene a coincidir con la de Stake quien considera el propósito de la investigación y la educación en la misma línea: informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Los/as docentes, inmersos en nuestra acción educativa, necesitamos la investigación y sus técnicas constantemente. A menudo, las ponemos en marcha de forma automática e inconsciente, sin tan siquiera formar parte de nuestras programaciones. Se van convirtiendo en hábitos de trabajo.

Tenemos que investigar sobre el alumnado, sus contextos de procedencias, sus necesidades, sus caracteres y personalidades, sus formas de aprendizaje, sus situaciones y circunstancias. Tenemos que analizar la realidad, sus cambios y causas, sus limitaciones, posibilidades y oportunidades, sus recursos. Tenemos que investigar sobre metodologías diferentes y facilitadoras, principalmente si desarrollamos la profesión con personas expulsadas de la enseñanza reglada. Tenemos que evaluar la acción educativa desarrollada, sus procesos, sus efectos, los objetivos conseguidos y los no conseguidos. Y tenemos que ser capaces de implementar todos esos conocimientos construidos, a menudo, informalmente.

Por ello, en mi situación, he complementado estos dos roles desarrollados en la escuela taller, de investigadora y educadora a la vez (docente, maestra, orientadora, coordinadora). La continua convivencia, de siete horas y media diarias, con el alumnado trabajador me ha permitido tener un conocimiento sobre ellos/as bastante profundo. He aplicado técnicas de investigación como la entrevista o el cuestionario para que este conocimiento sea más efectivo y sistemático.

La necesidad constante de comunicarse y expresarse que tienen los/as jóvenes y la apertura a escuchar al otro/a de la educación, consolidan unas relaciones de confianza que permiten el intercambio fluido de informaciones sinceras.

En todo momento ha habido un paralelismo sobre mis tareas como docente e investigadora, y así la investigación que presento se ha nutrido de mi docencia y mi docencia se ha nutrido de la investigación.

Sandín, en su obra sobre la investigación cualitativa en educación dedica un apartado, aunque breve, pero clarificador, a la cuestión de los conflictos de rol cuando el docente investiga, además lo titula así: *Cuando el docente investiga: cuestiones éticas del profesor-investigador*, (Sandín, 2003: p. 212). Señala cuestiones relacionadas tanto con la ética de la investigación como con la ética de la enseñanza, destacándose los posibles dilemas que pueden aparecer debido a la relación dual establecida con su alumnado. Estas temáticas me han provocado una profunda reflexión y he respondido a algunas preguntas que la autora nos propone:

- ¿Qué es práctica y qué es investigación? En el caso que presento he procurado delimitar claramente los momentos de investigación y los momentos docentes. La propuesta de la investigación aparece cercana a la finalización del proyecto de escuela taller, por lo que no se ha podido involucrar a la escuela en un proceso investigativo. Las técnicas de recogida de datos se han utilizado de manera informada y preparando la situación con suficiente antelación.
- Es significativo recordar que se han utilizado documentos educativos, como trabajos realizados en el aula, cuyo fin no era la investigación, sino el aprendizaje, (anexo 4).
- En la redacción del caso parece a veces difuminarse la investigación en la experiencia educativa. Responsable de ello es el uso del diario de campo de la coordinadora docente como guía organizadora de la presentación. La involucración de la investigadora, en esta ocasión, se vuelve una debilidad, puesto que la experiencia impregna la forma de organización de los datos.
- ¿Cuál es la naturaleza del compromiso del docente-investigador en una situación de doble rol? La investigación surge de las dudas que emergen de la práctica educativa, y de la necesidad de conocer y socializar el conocimiento. El compromiso, evidentemente, es la mejora constante.
- ¿En qué medida el servicio a los estudiantes se ve alterado por las necesidades que impone la investigación? En nuestro caso, la investigación supone ampliar la programación y dedicar un tiempo a escucharlos. Lo cual, en nuestras circunstancias, de trabajo a contra reloj, para finalizar la obra de la Hacienda Miraflores, no parece alterar, sino que se convierte en un momento de reflexión y tranquilidad.
- ¿En qué medida un profesor/a cumple o debe cumplir con el criterio de consentimiento informado? Los/as jóvenes de la escuela taller se han sentido muy satisfechos/as colaborando en esta investigación. Al final de las entrevistas a menudo agradecen haber tenido la oportunidad de participar en la escuela, y la oportunidad de expresarse en la entrevista. Aunque la satisfacción existe es muy positivo

proponer la firma del consentimiento informado. Con el alumnado trabajador entrevistado me planteé la firma del consentimiento informado como una actividad educativa, que reforzara la seriedad de la investigación, y la importancia del conocimiento y sus usos.

Las entrevistas son didácticas, muy formativas, provocan reflexión constante y te sientes educadora al mostrarles cuestiones novedosas. “*Son entrevistas que te hacen pensar*”, como las definía Alfonso al finalizar la segunda entrevista, noviembre de 2013, (anexo 7).

El investigador de casos como defensor

Como investigadora me he posicionado en una situación de defensa de la experiencia, puesto que la implicación es tan profunda, el contexto tan incitador, los cambios que se perciben son tan significativos y el trabajo con el alumnado y el equipo educativo tan gratificante, que he partido, en todo momento, de mis premisas sobre la función de la escuela y el éxito⁷⁶ de la experiencia. Así, me he visto situada en una posición de defensora de la experiencia educativa.

Por ello, considero que presento una realidad positiva, con sus problemas administrativos pero con sus logros y sus éxitos educativos y sociales. No la hubiera propuesto como caso de estudio si la considerara injusta, innecesaria, fracasada o inútil.

No he desestimado, sin embargo, críticas negativas, realizadas principalmente por el equipo educativo, porque la investigación cualitativa permite sacar a la luz estas diversidades y contradicciones:

La investigación cualitativa las puede aceptar, y las acepta. Aboga por la interacción del investigador y los fenómenos. Estos requieren de una descripción exacta, pero incluso la interpretación observacional de esos fenómenos estará conformada por el talante, la experiencia y la intención del investigador. Algunas de estas circunstancias se pueden, evitar, pero otras no. No ayuda a la investigación intentar presentarla como neutral. Es mejor advertir al lector de la presencia del investigador. (Stake, 2005: p. 10).

Por ello quiero advertir que parto de la idea de que la experiencia educativa es un caso con unas características que lo convierten en singular, y esa es la parte principal que interesa destacar y poner en valor. Porque lo que se propuso hace más de 20 años desde los colectivos vecinales, era una idea justa, buena y que ha generado cambios muy interesantes y muy positivos para el parque, los barrios colindantes y las personas participantes en la experiencia. Por ese motivo, quería realizar esta investigación y presentar este caso, porque supone la conclusión siguiente: “los movimientos sociales tenían razón, fue una buena idea”.

Para Goetz y LeCompte este dilema tiene una solución reflexiva.

Los investigadores hacen causa común con los participantes y se asimilan con los nativos. Ninguna de estas situaciones contribuye a la ciencia: los investigadores pierden su exterioridad, o la perspectiva especial que el examen a través de un marco científico aporta al estudio del comportamiento humano. Wax (1971) indica que la solución a este

76 Quisiera expresar el concepto de “éxito”, utilizado en este trabajo, como un concepto que hace referencia a la singularidad de cada experiencia educativa y a la valoración positiva que se le otorga. Porque la experiencia presentada podría tener otras lecturas, p. e. si nos centráramos en el índice de inserción laboral conseguido por el proyecto.

dilema depende de la capacidad del investigador de resocializarse en el plano personal, al tiempo que mantiene, sobre este mismo proceso, la perspectiva reflexiva de un extraño. (Goetz & LeCompte, 2010: p. 240).

La investigadora podrá valorar la legitimidad y credibilidad una vez finalizada la investigación, los/as lectores/as podrán hacerlo tras la lectura del informe final: “Dado el nivel de participación del investigador en el grupo y la naturaleza de los sesgos y supuestos identificados, ¿pueden identificarse legítimos y creíbles los resultados que ha obtenido?” (Goetz & LeCompte, 2010: p. 241).

Esta es la pregunta que acompañará la elaboración de la IIIª Parte: la presentación del caso.

El investigador de casos como evaluador

Esta investigación no es un estudio de evaluación de un programa. Sin embargo, algunas de las interpretaciones realizadas contienen un carácter evaluativo, por lo cual Stake (2005: p. 10) considera al investigador de casos, siempre, como evaluador/a.

Ha sido primordial destacar la calidad de las actividades y de los procesos, no solo desde mi observación, sino también desde los testimonios de quienes han participado en ellos. Y así lo hemos interpretado y descrito. Por ello, he realizado, sin evidenciar la intención, la tarea de investigadora-evaluadora a la cual hace referencia Stake.

Pero la evaluación no es el objetivo principal de esta investigación. No elaboro juicios de valor sobre las acciones educativas realizadas y los aprendizajes provocados, sino que con los testimonios de los/as participantes, las describo.

El investigador de casos como biógrafo

Este papel tampoco ha sido desarrollado tan ampliamente como los dos primeros. Es más habitual, en investigación educativa, elegir tramos o épocas de las personas entrevistadas, principalmente centrándose en el espacio temporal de desarrollo de la experiencia educativa a estudiar.

Así han sido nuestras entrevistas, como trataremos con amplitud y profundidad en el siguiente apartado.

Las entrevistas que he utilizado, han tratado puntos a lo largo de toda la vida de las personas participantes, no es una biografía completa ni una historia de vida, pero sí una entrevista biográfica que muy bien serviría para construir sus biografías, e incluso continuarlas para seguir ampliándolas y analizándolas. Las interpretaciones, continuando el camino emprendido, podrían constituir un cuerpo de conocimiento bastante clarificador, en cuanto al determinismo social, por ejemplo.

Entonces, he actuado como cuasi-biógrafa, pero he abierto líneas posibles de continuación de un trabajo biográfico profundo y, desde mi punto de vista, interesantísimo.

La dimensión longitudinal otorgada a la recogida de datos, realizada en dos fases diferenciadas en el tiempo, me ha permitido plantearme cuestiones de peso en los nueve meses transcurridos entre una fase y otra, de febrero a noviembre de 2013. Ello ha provocado poder reconsiderar cuáles son, exactamente, los datos necesarios y relevantes para la presentación del caso. La 2ª fase ha sido el momento de diseñar la recogida de datos adaptada a las necesidades de la investigación. Se han reconsiderado algunos datos biográficos que antes no se contemplaban, ampliando, de esta forma, la mirada biográfica.

El investigador de casos como intérprete

Es uno de los roles más complejos, pero más creativo, con la dificultad que supone no perder la visión del marco epistemológico. Es el punto central de la investigación cualitativa: la interpretación.

Principalmente, la interpretación de los datos brutos recogidos tiene lugar en la fase de análisis y posterior redacción. Se trata de convertir una gran cantidad de datos en lenguaje escrito, utilizando otros registros, que además tienen el objetivo de conformar la fotografía del caso que presento.

La tarea es ardua y parece osada, puesto que la investigadora, a menudo, tiene dudas sobre la relevancia de las partes del puzle a presentar, y sobre si contamos o no con todas las piezas, para que el lector/a pueda compartir la visión holística que quiero transmitir sobre el caso en estudio.

La interpretación es el paso entre el análisis de los datos y la presentación del informe final, con la presentación del caso como núcleo central. Por ello, la interpretación se torna sumamente trascendente para la coherencia de todas las fases realizadas en el estudio de caso, puesto que el informe quedará como producto final del trabajo. Será la ventana a la que se asomen muchas personas curiosas e interesadas en conocer la experiencia que interpretamos, la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”.

He intentado, por tanto, combinar el rigor científico, puesto que es un trabajo académico, con el cuidado y la preocupación por la narración, sin menospreciarla, pretendiendo interpretar de forma amena y didáctica, sin olvidar al lector/a, que tanto preocupa a Stake (2005), y al resto de autores/as consultados/as.

La tarea de interpretación se describe, de forma más profunda, en la fase sobre el análisis de los datos (fase 6).

Cierro este apartado, relativo a las experiencias de la investigadora y sus roles en el estudio, proponiendo reflexionar en profundidad sobre esta cuestión, porque ha generado facilidades en cuanto al acceso al campo de investigación, sin embargo se debe tener presente que existe cierta contaminación en las interpretaciones realizadas, aunque haya tratado de evidenciarlas.

El lector o la lectora son, ahora, conocedores de las posibles interferencias y contaminaciones de la investigadora en el trabajo de campo y en el trabajo de redacción.

Por otro lado, continuando con las siete fases propuestas por Goetz y LeCompte, me dispongo a abordar cómo se ha desarrollado la fase de recogida de datos de esta tesis doctoral.

5.- LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS

Anteriormente he expuesto los motivos y razones que me han empujado a la elección de las técnicas para la recogida de datos: la entrevista y el grupo de discusión. A continuación describo cómo se han desarrollado estas técnicas en el trabajo de campo.

Negociaciones para la recogida de datos:

El martes 22 de enero de 2013, celebramos en la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” la habitual reunión semanal del equipo educativo. En estas reuniones participamos el equipo docente completo, más el administrativo y la peón de mantenimiento, ambos considerados como parte sustancial del equipo educativo.

En esta reunión, además de los puntos habituales a tratar sobre el funcionamiento de la escuela taller, se introduce en el orden del día un punto denominado: “Tesis de Charo”.

Desde la dirección de la ET, este trabajo ha sido considerado beneficioso para el reconocimiento de la labor realizada, para el proyecto de escuelas taller en el parque y para el momento de inflexión en el que se encuentra. Así se han dado todo tipo de facilidades para la realización del trabajo de campo, la recogida de datos, durante los días previos a la finalización del proyecto, el 28 de febrero de 2013.

Las entrevistas se realizan entre los días 5 y 15 de febrero de 2013, y se vuelven a repetir entre el 6 y el 15 de noviembre de este mismo año.

También se concretó el día en el cual el equipo educativo consideraba posible la realización del grupo de discusión. Se programa para el día 21 de febrero, jueves, con la idea de que sirviera de reflexión y evaluación previa a la clausura.

La Observación Participante:

Como he apuntado anteriormente la Observación Participante no ha sido empleada como técnica sistemática de recogida de datos, aun presentando el diseño como etnográfico y sabiendo que la observación participante ha solido ser la técnica estrella de las etnografías educativas. El momento de comienzo de esta tesis ha marcado las técnicas que podían utilizarse. Cuando comienzo a elaborar el diseño de la investigación, después de la primera toma de contacto con el director de la tesis, entramos en la fase de preparación de la clausura del proyecto de escuela taller. En enero de 2013 realizaría los primeros pasos en el diseño de la investigación y en el mes de febrero finaliza el proyecto educativo.

En un primer momento, no consideré necesario observar los escenarios en los cuales se habían generado los procesos de aprendizaje, porque la participación en su diseño, desarrollo y

evaluación eran tareas educativas realizadas de forma cotidiana por parte de la investigadora, y durante los dos años completos de duración del proyecto.

En su lugar, el doble papel de investigadora y educadora, podía compensar la falta de la observación participante.

La observación y la participación se convierten en técnicas educativas, metodologías para el aprendizaje activo, y son utilizadas de forma continua en la praxis educativa, tanto para los análisis de necesidades educativas como para la construcción de los escenarios educativos que dan respuestas a esas necesidades.

Conocía bien los escenarios, ahora quería escucharlos a ellos/as, a los/as otros/as de lo educativo, y que ellos/as contaran, describieran y explicaran lo aprendido. La entrevista se ofrecía como la técnica, con suficiente capacidad, para dar respuesta a los objetivos de investigación propuestos en el diseño.

Las Entrevistas:

Sobre las investigaciones basadas en entrevistas, las cuales combinan otras metodologías realizadas con anterioridad, como la observación y/o los documentos personales, Taylor y Bogdan comentan:

En algunas investigaciones mediante entrevistas, el entrevistador tiene una buena idea de lo que pasa por la mente de los informantes antes de que él empiece a entrevistar. Por ejemplo, algunos entrevistadores han realizado previamente observación participante; otros utilizan sus propias experiencias para guiar su investigación. El estudio de Becker sobre músicos de jazz partió de su propia experiencia en una banda. En nuestra investigación, nosotros pasamos una considerable cantidad de tiempo con los informantes antes de empezar a entrevistarlos formalmente. Habíamos oído a Ed Murphy hablar de su vida en las instituciones antes de que se nos ocurriera la idea de escribir su historia de vida. Cuando los investigadores tienen como base un cuerpo de experiencia directa, pueden ser algo más directivos y agresivos en su indagación inicial. (Taylor & Bogdan, 2010: p. 118).

La guía del estudio de caso ha sido mi experiencia como participante en el caso. En las entrevistas he intentado ser poco directiva y dejar que ellos/as inventaran las forma de llamar a las experiencias y aprendizajes realizados. A menudo, la dificultad de elaborar un discurso sobre estos temas me obligaba a explicar la pregunta e incluso a acompañar la entrevista con algunos materiales de apoyo, como definiciones de conceptos o memorias de actividades. Las entrevistas han permitido obtener un material empírico lleno de creatividad en las expresiones, equilibrando esa peculiaridad del lenguaje, y las dificultades en la expresión de algunos/as entrevistados/as.

La relación con los colaboradores/as ha sido muy rica y natural, no solamente durante la entrevista sino durante todo el proyecto educativo. En la escuela taller, el cuidado de las relaciones humanas es una de las cuestiones primordiales para el buen funcionamiento del proyecto educativo. Normalmente, son jóvenes que no han tenido una buena experiencia en

la escuela y presentan cierta desconfianza hacia las instituciones públicas. La creación de un ambiente de confianza mutua refuerza los efectos de nuestras acciones educativas.

He utilizado en ambas entrevistas una guía temática, y aunque no haya sido en todo momento respetada, ha servido para no perder el hilo conductor de la conversación y no dejar a un lado los datos concretos que quería conseguir. Sin embargo, a veces nos perdemos en cuestiones cotidianas que van apareciendo de repente, por sorpresa, sin buscarlos, lo que conforma una cantidad de datos sobre cuestiones que no habían sido tenidas en cuenta. En consecuencia de lo expuesto, las entrevistas son diferentes entre sí, porque la conversación, en varias ocasiones, nos lleva a salir del esquema principal.

Con cada persona entrevistada se genera un rapport único, una interacción peculiar, resultando doce entrevistas con estilos diferentes y temáticas diversas.

Desarrollo de la primera fase de entrevistas al alumnado trabajador de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”:

Entre el 5 y el 19 de febrero de 2013 se han realizado las 6 primeras entrevistas biográficas narrativas propuestas en el diseño de esta investigación.

He escogido a 6 alumnos/as trabajadores/as, con el consejo de los monitores de oficios y del director. Los criterios que he tenido en cuenta son; género-sexo (tres hombres y tres mujeres), los módulos profesionales (dos de pintura, dos de monitores de medioambiente y dos de restauración del patrimonio), el nivel de implicación en el proyecto de escuela taller, los cambios observados en ellos/as y la diversidad en procedencia, barrio, etnia, nivel educativo, y contexto socioeconómico.

En la escuela taller del parque Miraflores las características del alumnado trabajador referidas al contexto socioeconómico, economía familiar y nivel educativo suelen ser homogéneas. Los barrios de procedencia, aunque son variados y diferentes, responden a lo que reconocemos como barrios populares de la ciudad de Sevilla

Previamente al comienzo de esta primera fase de entrevistas, me acompañaba la duda sobre la complejidad de los temas a tratar. Me parecían temáticas difíciles, abstractas, subjetivas y exigentes de profunda reflexión. No obstante, ninguno/a de los/as entrevistados/as se quedó callado/a, a lo más me solicitaron repetir la pregunta.

La primera entrevista la realicé con Alba Carrascal, en el aula del módulo de restauración del patrimonio. Su desarrollo fue muy interesante y la extensión muy amplia, superando mis expectativas. Alba se ha expresado con gran claridad.

Al día siguiente, miércoles 6 de febrero, entrevisté a Manuel Piñero Alfaro. Ha sido sincera y también extensa. Manuel estaba muy tranquilo y a mí también me ha ido mejor en cuanto al planteamiento de las preguntas, más sencillas y con más facilidad para relacionar ideas.

Con Alfonso Morcillo Sierra me entrevisté el mismo día que con Manuel, uno detrás de otro. Alfonso ha sido muy concreto y bastante claro en la exposición de sus ideas.

El viernes 15 de febrero hice la entrevista con Cristina Rodríguez Soto. Durante esta entrevista, en la que Cristina estaba nerviosa, nos han interrumpido varias veces y aparece en la transcripción. La hemos realizado en el despacho del director. Cristina ha arrojado nuevas pistas referentes a las diversas formas de adaptación a los procesos educativos en convivencia cotidiana.

Los dos últimos entrevistados fueron Álvaro Piñeiro Álvarez-Ossorio y M^a del Carmen Fernández Flores. Esta vez, las realizamos en el edificio de las caballerizas, de la Hacienda de Miraflores, lugar de trabajo habitual para el módulo de Restauración de Patrimonio, al que pertenecen Álvaro y Carmen. Álvaro estaba muy nervioso y la entrevista no ha salido tan profunda como me la esperaba.

Ha sido difícil motivar a Carmen para la expresión de sus ideas, se ha sentido nerviosa por la grabación, y cuando dimos por concluida la entrevista y apagamos la grabadora, Carmen comenzó a hablar expresando ideas relacionadas con la entrevista. ¿Debería haber encendido la grabadora?

Carmen es gitana y su entrevista lo evidencia con variadas expresiones e incluso con su apoyo y mención al pueblo gitano directamente. Su lenguaje y sus expresiones han sido, a veces, difíciles de entender, lo cual ha supuesto algunos problemas de transcripción. Sin embargo considero que le añade, a esta investigación, un gran valor. Por un lado la singularidad de la etnia y por otro el valor del lenguaje, que aun siendo empobrecido, faltándole palabras para la descripción y la expresión, consigue dar respuestas y explicar problemáticas profundas.

Objetivos de las primeras entrevistas:

Con las primeras entrevistas me propuse poder responder a los siete objetivos que persigue esta investigación. El valor otorgado a la entrevista como técnica de recogida de datos, ha provocado una confianza en ella que se ha visto aumentada por la obtención de más datos de los buscados.

No podría decir que las dos entrevistas persiguen objetivos diferentes, sino que la segunda se presenta como una vuelta al campo de investigación, con la intención prioritaria de completar y profundizar, más que de ampliar.

Temas tratados en las primeras entrevistas:

Comenzamos la entrevista con la presentación de cada entrevistado/a. El tema que abordamos es su identidad.

Posteriormente, el esquema utilizado para la programación de las actividades educativas de la escuela taller se convierte en el hilo conductor del resto de la entrevista.

Por lo tanto, pasamos del tema de la identidad, concretada de forma biográfica, a tratar el periodo específico de duración de la escuela taller, (ver guías entrevistas, anexo 3).

En forma de narración, los/as participantes han contado sus vivencias, haciendo referencia a las diferentes fases del proyecto, estas han sido: fase de selección, fase de inicio y adaptación y fase de contratación, que posteriormente he presentado como fase preparatoria, fase de desarrollo y fase de clausura, como fórmula para organizar la presentación del caso, en el capítulo 11.

Quería que fuesen ellos/as, el alumnado trabajador, quienes describieran el proyecto, y así lo han hecho, respondiendo a las preguntas planteadas, han construido el caso. En ocasiones, me ha dado la sensación de que realizaba una entrevista a personas expertas, porque ¿quién sabe más sobre su propio proceso de aprendizaje que uno mismo?

La temática sobre los procesos formativos se desarrolla principalmente en las respuestas referentes a la fase de inicio y adaptación. En esta parte de las entrevistas, el alumnado trabajador identifica y describe sus aprendizajes.

Desde mi opinión, las entrevistas han obtenido una gran cantidad de datos significativos para esta tesis, y otros datos, que aunque no sean centrales para este trabajo podían serlo para continuar profundizando en otros aspectos, pues al haberlos señalado el alumnado trabajador como trascendentes para ellos/as debieran ser, por tanto, trascendentes para la investigación.

Desarrollo de la segunda fase de entrevistas al alumnado trabajador de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”:

Entre el 6 y el 15 de noviembre de 2013 se han realizado las segundas entrevistas biográficas narrativas que se proponían en el diseño de esta investigación.

Han pasado nueve meses desde que terminara la primera fase de entrevistas.

Las segundas entrevistas se han realizado en cada uno de los barrios donde viven los/as entrevistados/as. El proyecto de escuela taller Miraflores lleva sin funcionar desde el 28 de febrero de 2013, sus edificios están cerrados (aulas y talleres) y sus vidas continúan fuera de la escuela y del parque Miraflores, por ello consideré interesante desplazarme a sus barrios.

El primer entrevistado ha sido Alfonso, durante la mañana del miércoles 6 de noviembre. Alfonso se ha mudado del Polígono Sur al Polígono Norte. Cuando negociamos el lugar de realización de la entrevista consideramos el parque Miraflores como el más cercano e idóneo. Por ello, nos fuimos al Cortijo de la Albarrana⁷⁷, edificio gestionado por el Programa “Huertas Las Moreras” y el Comité Proparque Educativo Miraflores, en el cual la escuela taller realizaba las labores de mantenimiento.

Para las entrevistas de Manuel y de Alba (jueves 7 y lunes 11 de noviembre) me desplazé al barrio de Torreblanca. Ambas entrevistas se han realizado en el edificio del taller de em-

⁷⁷ El Cortijo de La Albarrana es uno de los edificios del parque Miraflores, restaurado y mantenido por las escuelas taller de Miraflores. Es también el edificio donde se encuentran las aulas para el desarrollo del proyecto de Huertos Infantiles e Invernadero Joven, del Programa Huertas las Moreras.

pleo⁷⁸ del barrio, y se han utilizado el aula del módulo profesional de ayuda a domicilio y el aula del módulo de Jardinería, respectivamente.

La entrevista de Cristina se realizó en el Polígono San Pablo, en la sala utilizada por el Programa Orienta⁷⁹, ubicada en el Centro Cívico del barrio. La mañana del viernes 15 de noviembre nos reencontramos al lado de su casa, y nos acercamos al centro cívico para acomodarnos en una sala que, amablemente, habían puesto a nuestra disposición.

Las entrevistas de Álvaro y M^a Carmen se realizaron en el Polígono Sur, en el edificio del Comisionado para el Polígono Sur⁸⁰. La cita para entrevistar a Álvaro fue el martes 12 de noviembre. Esa mañana nos encontramos en un lugar cercano a su casa y nos fuimos juntos al edificio del Comisionado.

El viernes 15 de noviembre por la tarde quedamos para encontrarnos Carmen y yo en un lugar cercano a su casa, y de allí nos fuimos al edificio del Comisionado, donde ya se realizó la entrevista con Álvaro, días antes.

Estas entrevistas, desde mi punto de vista, han sido más interesantes que las primeras. Quizás porque en las primeras me esperaba muchas respuestas tal como fueron. Sin embargo, en esta segunda fase de entrevistas el factor sorpresa ha estado presente.

Pierde parte de biográfica, en comparación con las primeras entrevistas, y se centra en el conocimiento de la realidad y en la descripción de la situación socioeconómica personal y global. Con ello intento conectar la situación de ellos/as mismos/as con sus causas globales, evidenciando el reflejo de lo global en lo local, e incluso en lo personal.

En estas entrevistas se refleja la influencia de la teoría presentada. La teoría ha informado el diseño de la 2^a entrevista, para que se afinen las preguntas en referencia a lo aportado como fundamentación teórica.

Entonces, se plantea la nueva entrevista como profundización, por un lado informada por la primera entrevista, y por otro lado informada por la teoría.

78 El Taller de Empleo de Torreblanca es otro de los once proyectos que componen el Programa de Escuelas Taller y Talleres de Empleo desarrollados por el Ayuntamiento de Sevilla, Área de Empleo, como entidad promotora. Comienzan su andadura a partir del año 2005, y se distribuyen por los barrios periféricos de la ciudad: Torreblanca, Polígono Sur (2), Polígono Norte y Tres Barrios (Pajaritos, Candelarias y Madre de Dios).

79 El Programa Orienta es desarrollado por el Ayuntamiento de Sevilla, concretamente por el Área de Empleo desde el año 2003. Es otro de los recursos públicos de empleo que forman parte de la oferta del Área.

80 El Comisionado del Polígono Sur nace en octubre de 2003 como fruto de la reivindicación vecinal y la voluntad política de las tres administraciones (Gobierno Central, Junta de Andalucía y Ayuntamiento de Sevilla) para impulsar una iniciativa pionera, ilusionante y única: elaborar y poner en marcha con vecinos, técnicos, entidades sociales y autoridades políticas un Plan Integral para recuperar el barrio.

Objetivos de las segundas entrevistas:

El diseño de las segundas entrevistas surge de la lectura y relectura de las transcripciones de las primeras, y su contraste constante con los objetivos perseguidos por la investigación.

Incluyendo esta perspectiva longitudinal quería conseguir una visión de los cambios producidos en el tiempo, y de las elaboraciones reflexivas producidas cuando se finaliza un proyecto de esta envergadura. En definitiva supone una parte importante, temporalmente hablando, de sus biografías.

Además, aunque haya mantenido el contacto, con algunos/as de ellos/as más que con otros/as, y supiera de sus vidas, existía una sorpresa expectante por conocer la nueva situación en la cual se encontraban.

Han sido unas entrevistas muy formativas en las que he aprendido cómo elaboramos el pensamiento sobre lo cercano. Entre las entrevistas encontramos respuestas ingeniosas, muy creativas, y aunque pudieran parecer ingenuas, tienen mucha luz desde su visión personal.

Esta visión personal se completa con los datos aportados sobre ellos/as mismos/as, los cuales modelan sus visiones.

Los temas tratados en las segundas entrevistas:

Comenzamos la entrevista demandando la descripción de la nueva situación socio-laboral que viven, después de nueve meses de clausurar el proyecto de ET.

Hablamos sobre las expectativas, si se cumplieron. En algunas partes de la entrevista he utilizado datos de las anteriores entrevistas, por ejemplo lo expresado referente a sus expectativas u objetivos. Repasamos las viejas expectativas que apuntaban en la entrevista anterior, valorando si se han cumplido. Hablamos de las nuevas expectativas y nuevos objetivos marcados para continuar con sus vidas.

Tratamos el tema de las situaciones socioeconómicas de partida de las personas en general y de ellos/as en particular, y la diferencia existente entre unas y otras. Les solicito que definan la clase social de pertenencia y las limitaciones sentidas, provocadas por la situación de desventaja social.

Después de nueve meses fuera del proyecto podría ser un buen momento para reflexionar sobre los cambios acaecidos en ellos/as y su relación con su paso por la escuela taller del parque Miraflores.

Quise profundizar sobre los aspectos más políticos de la formación en la escuela taller, tras considerar que no tenía suficiente información sobre este aspecto, que ha sido presentado como central en la primera parte, de fundamentación teórica. Además el alumnado trabajador entrevistado le concedía un gran valor a las asambleas, las reuniones, la participación en movilizaciones y actos de protesta, incluso sin realizar preguntas que indagaran sobre este

tema concreto. La importancia otorgada por el propio alumnado me hizo recapacitar e integrarlo como parte central de la descripción de la experiencia educativa.

Al final de la entrevista les solicito que recuerden la experiencia educativa, las primeras ideas que se les vienen a la cabeza y si volverían a participar en la experiencia educativa.

Antes de cerrar la entrevista dejamos un momento de reflexión por si quisieran añadir alguna idea que consideren importante.

El Grupo de Discusión:

Desde el primer diseño de la investigación, presentado en enero de 2013, se concibió la técnica del GD como idónea y coherente, teniendo en cuenta el tipo de datos a obtener.

Principalmente he seguido las directrices de Barbour (2013) y Murillo y Mena (2006) respecto al diseño y preparación del grupo de discusión, teniendo en cuenta la razón y el objeto del grupo. La pregunta que me acompañaba era: ¿por qué y para qué necesito un grupo de discusión en una investigación como esta?

La elección de contenidos ha sido el otro punto central. Lo que nos contara y expresara el colectivo de educadores/as de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” se convierte en significativo puesto que ellos/as han sido los planificadores de las acciones educativas, y aunque la interacción educativa (en el aula y el tajo) tiene entidad propia y en sí misma, estos planteamientos enmarcan las acciones educativas en el plano de la intencionalidad, y claramente se reconoce que los procesos educativos se han generado al tener en cuenta los elementos que componen la acción educativa.

En este GD no buscamos comparación para diferenciar, ni buscamos el consenso, sino explicar cómo desde la diversidad se ha generado un discurso y un marco común de acción educativa.

El equipo educativo tiene una amplia experiencia como grupo, cada participante conoce la praxis educativa del grupo y de cada uno/a de las personas, y el propio grupo controla la veracidad del discurso del otro/a.

El grupo lleva dos años reuniéndose semanalmente para conseguir la organización y la coherencia del proyecto educativo, y realizando sesiones de formación interna sobre temas y cuestiones de interés, por lo cual el grupo tiene amplia experiencia en trabajos de reflexión y debate sobre la praxis educativa cotidiana.

Las cuestiones tratadas no son ideas individuales sino que se han ido generando en la interacción del equipo docente, por eso si hubiera realizado una técnica individual como la entrevista, no se hubieran expuesto las mismas ideas, no se hubieran conseguido los mismos datos.

Me han servido de guía los pasos indicados para su preparación y posterior desarrollo. Desde la convocatoria del grupo, las explicaciones previas necesarias, los contenidos, la tempori-

zación de las intervenciones, la preparación del contexto, las presentaciones como momento inicial, incluso la relación de contenidos que se van quedando por tratar.

Se puede afirmar que al haber tenido en cuenta estos elementos y consejos, el grupo de discusión se ha realizado de forma que ha generado una gran cantidad de material empírico interesante, que marcará las líneas del análisis del propio discurso del grupo, e influirá en el análisis de las entrevistas biográficas narrativas.

La elaboración de fichas descriptivas sobre el grupo de discusión, su presentación (ficha 1) y su descripción (ficha 2) que ocupan el anexo 2 y el anexo 5 de esta tesis, facilita su descripción y comprensión.

El papel de moderadora lo he asumido yo, pero a la vez soy participante en el GD. Por lo tanto me limito a explicar el objetivo y a proponer los temas, abro las intervenciones con la idea de “romper el hielo” y con la intención de guiar el discurso o de dar pista de por dónde podría ir. El papel de moderadora se diluye y no insiste en generar debate, solamente ordena las intervenciones y señala los tiempos y los turnos.

En el GD todos somos expertos/as con respecto a las temáticas tratadas, principalmente por la experiencia acumulada, más que por la formación académica, puesto que solamente cuatro participantes somos educadores titulados. Es un GD fundamentado en su propia experiencia como equipo educativo de la escuela taller. Podría parecer un Panel de Experto (Barbour, 2013: p. 199), expertos en cuanto al caso presentado.

Este grupo de discusión se puede calificar, como hemos apuntado anteriormente, de natural y homogéneo. Es un grupo en el cual la mayoría de sus componentes llevamos interactuando juntos alrededor de nueve años, y además es un grupo que va a dejar de existir en breve.

Al celebrarse el 21 de febrero, el GD se convierte en la última reunión de equipo de la escuela taller antes del acto de clausura, el 27 de febrero de 2013. Este hecho se reflejará en las intervenciones de los/as participantes.

Es entonces razonable que no haya existido selección o muestreo para elegir a los/as participantes en el GD, sino que es el equipo educativo, completo, convocado a participar.

Es un GD homogéneo, pero su homogeneidad se basa en el trabajo y la experiencia común. La formación académica es bastante diversa, sin embargo hemos compartido el aprendizaje experiencial de la praxis educativa en el proyecto de escuela taller “Parque Cultural Miraflores”.

Los objetivos del grupo de discusión:

El grupo de discusión podría responder principalmente a los objetivos 2 y 3 de la investigación. Estos fueron:

2. Descubrir, analizar y describir (sistematizar) los procesos educativos que se han desarrollado en la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”.

3. Describir cuáles son los cambios más importantes que experimentan los/as participantes después de los dos años de experiencia educativa, desde su propia visión. Cambios respecto a su autonomía, habilidades profesionales y sociales, capacidad para el aprendizaje permanente, tolerancia y respeto.

Con respecto al objetivo 2 se identifican claramente los procesos educativos que se han desarrollado concretamente en esta escuela taller. Las metodologías que se han utilizado y los objetivos conseguidos. Estas exposiciones se traducirán en guía para la presentación del caso, en lo referente a los procesos educativos ocurridos en la escuela taller.

Con respecto al objetivo 3, los cambios más importantes que experimenta nuestro alumnado quedan claramente descritos por parte del equipo docente respondiendo a la tercera cuestión. Estos han sido ordenados y aportan más datos de los esperados. La visión del alumnado trabajador se amplía y se refuerza con la visión del equipo educativo en el GD.

Una vez realizado el análisis exhaustivo de todas las intervenciones, la calidad de estas ha llegado a responder a otros objetivos propuestos en el diseño de la investigación (ver anexo 5).

En cuanto al primer objetivo propuesto para esta tesis: “poner en valor la educación popular (de jóvenes-adultos) como instrumento para la transformación personal y colectiva dentro de la Formación para el Empleo”, el GD identifica la práctica educativa propia como educación popular y transformación social. Lo cual nos proporcionó elementos para considerar que los principios prácticos utilizados están muy relacionados con el concepto de educación popular.

Respecto al objetivo 5: “describir como las metodologías de educación popular que nos llevan a la toma de conciencia sobre nuestra situación social de partida nos permite generar estrategias propias y colectivas para transformar la situación y compensar la desigualdad de oportunidades”, se ha reconocido la concienciación y la inmersión en la realidad como parte de nuestras metodologías y de la praxis educativa.

Referente al último objetivo: “demostrar que en la situación de paro estructural de Andalucía los proyectos de FPO con/para jóvenes desarrollados desde una perspectiva de Educación de Adultos y Educación Popular provocan unos efectos más allá de la propia estructura, con gran valor para las biografías de estos/as jóvenes”. Existen algunas intervenciones que plantean logros sociales más allá de la propia escuela taller, incluso la visión sobre la importancia de vivir esta experiencia educativa por su valor en sí misma, convirtiéndose en experiencia muy significativa para las biografías de los/as jóvenes participantes.

Valoración crítica de su realización y de sus resultados:

El grupo de discusión ha superado mis expectativas en cuanto a la cantidad y la calidad de los datos generados. Se desprenden nuevas y diferentes líneas de análisis muy interesantes en las cuales se podría profundizar. En definitiva, el GD ha aportado a la tesis más de lo previsto.

El GD provoca un momento de inflexión en el proceso metodológico que reestructura la teoría (Iª parte), y que influye en la vuelta al trabajo de campo, diseñando las segundas entrevistas integrando la visión del equipo educativo.

Una de las críticas negativas que realizo es la apertura en todo momento de las respuestas por parte de la moderadora-participante. El compartir varios roles en el grupo de discusión me conduce a reflexionar sobre su influencia en el desarrollo.

Algo parecido ocurre con las entrevistas. En muchas ocasiones, después de realizar la pregunta, creo que conozco de antemano lo que van a responder. Las respuestas van cogiendo su rumbo y la mayoría de las ocasiones suelen sorprenderme. No son, ni mucho menos, lo que esperaba. Siempre han superado mis expectativas, en sentido amplio.

Desarrollo del Grupo de Discusión:

Convocamos el GD⁸¹ para el jueves 21 de febrero, a las 13'00 en la sala de monitores, lugar donde normalmente se realizan las reuniones del equipo docente. Se encontraba concluida la primera fase de las entrevistas.

En el GD hemos participado el personal educativo de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” y se ha unido a nosotros/as, algo más tarde, el antiguo director de las escuelas taller, José Carmona. En total siete personas hemos expuesto nuestras ideas en base a tres temas propuestos:

1. Nuestros planteamientos educativos.
2. ¿Qué provocamos? Actividades y procesos.
3. ¿Qué hemos ido consiguiendo? Cambios y transformaciones.

Cada participante se ha comportado de forma respetuosa con el tiempo determinado para las intervenciones, unos cinco minutos por persona y tema, además la rotación ha provocado la generación de ideas nuevas en cada vuelta.

18 de febrero de 2013

Convocatoria para el **Grupo de Discusión** sobre los procesos educativos en la Escuela Taller Parque Cultural Miraflores:

Con este mensaje os convoco a expresar y debatir los aspectos que consideréis más interesantes sobre el trabajo educativo realizado durante esta última escuela taller, puesta en marcha el 1 de marzo de 2011 y que será clausurada el 27 de este mismo mes.

La información que se genere será grabada y exclusivamente utilizada para la elaboración de la tesis doctoral sobre esta escuela taller.

Tenemos que traer pensado si queremos aparecer en este trabajo académico con nuestro nombre, con seudónimo o de forma anónima. Y no traer nada preparado, sino dejar que las ideas salgan. Solamente será controlado el tiempo de intervención para que nadie se quede sin mostrar sus ideas.

Este grupo se realizará en la sede de la Escuela Taller el día 21 de febrero a las 13'00, y terminará a las 15'15. Esperamos que no faltes, un saludo, Charo.

Una de las participantes en el GD, Isabel Fernández, se ha puesto nerviosa con la grabadora y no ha sido capaz de expresarse, por lo cual he apagado la grabadora, aunque se la he encendido enseguida y su testimonio ha quedado recogido. Por este suceso la transcripción del GD se presenta dividida en dos partes, sin ser una división significativa.

El material empírico elaborado a partir del GD consigue mostrar la visión del equipo educativo sobre el trabajo desarrollado, una visión grupal, sumativa de lo individual y que en su práctica se hace más profunda y completa. Una visión holística de los planteamientos educativos puestos en práctica.

Una crítica negativa al grupo de discusión hace referencia a las prisas que teníamos en su realización, sobre todo los monitores, por la obligación de vigilar y cerrar los talleres y lugares de trabajo con el alumnado trabajado. Quizás, la hora de convocatoria, no haya sido la más adecuada.

Los Documentos Escritos y los Documentos Personales:

He recogido una serie de documentación significativa para el caso y su contextualización. Como he insistido anteriormente, el parque Miraflores es una experiencia relevante para las luchas sociales, y con una antigüedad de más de 30 años, por lo cual existe una gran cantidad de documentación sobre el proceso social de conquista del proyecto.

Incluso se ha organizado un fondo de documentación sobre el parque Miraflores, sito en el edificio de las caballerizas de la Hacienda Miraflores. Este fondo de documentación nace a partir de una propuesta realizada al ayuntamiento a través del proyecto de presupuestos participativos. El área de cultura se encargó de su organización y digitalización, durante el año 2009.

He utilizado documentación institucional del Comité Proparque Educativo Miraflores, referida principalmente al parque y a las luchas por su conquista. He contado también con algunos documentos de análisis, elaborados por personas externas e internas, sobre el parque en general.

Igualmente he utilizado documentación de la escuela taller, como descripciones, presentaciones, programaciones y memorias del proyecto. El diario de campo de la coordinadora docente ha ido identificando los momentos y fases para la presentación de la experiencia educativa, sirviendo como guía.

Al estilo de Taylor y Bogdan (2010: pp. 118-119), he utilizado documentación didáctica para guiar las entrevistas, que ha sido mostrada en los momentos necesarios, para evocar recuerdos sobre la experiencia educativa.

La documentación didáctica, referida a los objetivos de la escuela y las programaciones de actividades, tanto culturales como académicas y/o laborales ha estado presente en las entrevistas. Esta documentación realiza la función de guía, fundamento y evocación para que los/as jóvenes colaboradores/as construyan el caso.

He denominado a estos documentos escritos, entre lo personal y lo educativo, Documentos Didácticos de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” (2011-2013). Todos ellos están registrados en papel, (ver anexo 4).

Estos documentos han sido previamente seleccionados de entre una gran cantidad de documentación, que, como es imaginable, se genera en dos años de trabajo en una institución educativa como la escuela taller.

Los Registros Tecnológicos en fotografías y videos:

Para la documentación y presentación del caso he utilizado la fotografía, como ilustración, en forma de imagen. La fotografía, como trozo de realidad inmóvil, nos acerca al reconocimiento en imagen de las personas, los grupos y las actividades a las cuales hago referencia.

La introducción de fotografías tiene un claro objetivo didáctico, facilitando al lector/a la comprensión y hasta la visualización del caso.

Con la fotografía la etnografía se completa, presentando a las personas con la imagen que las representan. Contamos con un archivo de más de 200 fotografías sobre los proyectos de escuelas taller; las obras realizadas, las excursiones, las charlas, las clases, las salidas, asambleas, reuniones... Solamente he seleccionado 9 fotografías para ilustrar la IIIª parte: la presentación del caso.

También he utilizado 7 fotografías en los anexos 1 y 2, las fichas sobre las entrevistas y el grupo de discusión. Puesto que me parecía fundamental presentar a las personas colaboradoras en la investigación con sus imágenes, lo cual ofrece la posibilidad de ponerle cara a quien habla, para conocer quién representa los diferentes discursos.

Cuento también con un video, realizado por agentes externos, profesionales de la emisora de TV andaluza, para un programa que emite Canal Sur sobre experiencias educativas y culturales. Este programa se denomina “Ideas al Sur” y se acercan a la experiencia de la escuela taller del parque de una forma muy acertada. El video dura unos 5 minutos, y es increíble lo que se consigue con la superposición de imágenes de hace 20 años con imágenes actuales.

A fecha de hoy, 20 de agosto de 2014, después de ser emitido para Andalucía hace más de un año, todavía puede verse en la en web, que además incluimos en las referencias finales.

En este corto video se aprecian los cambios en el espacio físico, en el parque y en sus edificios. Estos cambios han sido el resultado del trabajo y el esfuerzo de los/as jóvenes de estos barrios, y de los/as jóvenes entrevistados/as.

Es un video ilustrativo, muy breve, que proporciona unas imágenes fidedigna del proyecto, y además contribuye a que el lector o lectora, que no conoce el parque, pueda elaborar una imagen del entorno físico de la experiencia educativa.

6.- LAS TÉCNICAS EMPLEADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos se ha realizado a lo largo de todo el proceso de investigación. En cuanto hubo algunos datos obtenidos comencé a leer y releer para construir el caso.

Los datos conseguidos son discursivos. Se han creado amplios discursos con las transcripciones de las entrevistas y el grupo de discusión. Las primeras entrevistas constan de unas 205 páginas, con 87.700 palabras. Las segundas entrevistas ocupan unas 180 páginas, con 73.180 palabras, aproximadamente. El grupo de discusión ocupa unas 32 páginas, un total de 18.495 palabras. La investigación cuenta con 415 páginas de material empírico, lo cual supone un volumen considerable de datos.

No todos los datos obtenidos servirán para los objetivos propuestos, por lo cual la selección de los datos es considerada parte esencial del análisis.

A continuación presento las tres fases del análisis de datos que proponen Taylor y Bogdan (2010) aplicadas a esta investigación:

La primera fase o fase de descubrimiento en progreso; es la fase del diseño de los instrumentos para la recogida de los datos. En esta fase se elaboraron las primeras guías temáticas, acercándonos a las categorías de codificación.

El primer instrumento diseñado fue la guía temática de la primera entrevista, siempre teniendo en cuenta los objetivos perseguidos. Se realiza un esfuerzo en la búsqueda coherente de datos que resuelvan las dudas y den sentido a la experiencia educativa, para su descripción.

El segundo instrumento diseñado fue el grupo de discusión. Realizado también a medida para el caso concreto en estudio, con la idea de conocer el marco de intenciones de quienes ponen en marcha la acción educativa.

El diseño de la segunda entrevista se realizó una vez comenzada la fase del análisis de los datos recogidos con las primeras entrevistas y con el grupo de discusión. En consecuencia, he contado con bastante tiempo para reflexionar sobre los datos por recoger, y se ha diseñado un modelo de entrevista a la medida de la nueva situación a registrar y de las cuestiones en las cuales he pretendido profundizar.

En esta segunda entrevista se le concede un valor central a la formación política, una de las características del modelo educativo de la escuela taller y que ha sido puesta en relevancia tanto por el grupo de discusión como por los entrevistados/as.

La segunda fase. Una vez recogidos los primeros datos comienza la lectura y relectura de ellos, y se extraen ideas, temas épicos, seleccionando partes de las narraciones respecto a los objetivos, o las más sugerentes. Voy apuntando, en los márgenes de los textos, los temas de investigación que cubre cada respuesta y/o las cuestiones o reflexiones que me provocan. Encuentro muchos datos que no son relevantes para el caso en cuestión, pero que podrían dar mucho de sí en otra investigación.

En esta primera selección de datos codifico en función de las categorías presentadas en las guías temáticas, lo que me permite llegar a concretar el tema en estudio. Igualmente, facilita, sobre manera, la comparación constante entre los datos recogidos.

Realizo un primer análisis en base a las guías temáticas⁸². En este primer análisis relaciono cada categoría con la parte del texto en el cual aparece su significado. He comparado las entrevistas una vez categorizadas. Siguiendo este esquema de categorías consigo reducir el material empírico, no en forma de resumen, sino seleccionando los datos más significativos para el estudio de caso, convirtiendo el texto de las entrevistas en unos cuadros manejables y fácilmente comparables, (ver anexos 6 y 7). Estos cuadros responden a la intención didáctica del estudio de caso, y también es un instrumento ideado para acompañar al caso. De esta forma se invita al lector/a a realizar su propio análisis.

Realizo un segundo análisis en base a los temas disciplinares centrales de la pedagogía social. Este segundo análisis se plasma directamente en la redacción del caso:

- Cuestiones Pedagógicas: fundamentación educativa, metodologías, aprendizajes.
- Cuestiones Prácticas. De realización del proceso.
- Cuestiones Ideológicas. Conciencia social y política.

He intentado contar con la participación de co-analistas, eligiendo a algunas personas que han sido parte del caso en estudio. Sin embargo no ha existido fluidez en el intercambio de ideas sobre los datos recogidos. Se han convertido en correctores de la última versión del estudio, o de alguna parte específica, como la contextualización.

Con respecto al análisis de los datos del GD he ido extrayendo las ideas principales del discurso para definir el modelo educativo descrito. He realizado un análisis sumativo e integrador, coherente con la técnica en sí y su producción de ideas de grupo. Las citas sobre los discursos del GD serán grupales. Las citas extraídas de las entrevistas serán personales, haciendo referencia siempre a la persona que las ha aportado.

He relacionado las ideas del grupo de discusión con las ideas de las entrevistas, entrecruzándolas. El producto de esta comparación completa el final del capítulo 12 de esta tesis. En él intento apoyar las aportaciones de las entrevistas con las del GD, encontrando paralelismos significativos entre los datos empíricos producidos por las diferentes técnicas.

La tercera fase, de comprensión de los datos en su contexto. Es el proceso de contextualización que se concreta en la redacción del informe. Es el momento en el que se consigue que los datos tomen la forma de un texto coherente, de una narración descriptiva del caso estudiado. Es la fase en la que los relatos se convierten en la descripción del caso.

Los testimonios en bruto, pero escogidos en cuanto a sus significados, vuelven a aparecer formando parte integrada de la descripción del caso. En este momento, los datos quedan reducidos y escogidos, y aparecen plasmados en el texto central del estudio del caso.

⁸² Las guías temáticas pueden verse en el anexo 3. Se han utilizado en los primeros análisis, presentados en los anexos 5, 6 y 7.

Se ha realizado una primera devolución de la información a quienes la han generado, en el sentido de la socialización de los resultados, para que vuelvan a corregirse y completarse con la participación de los/as protagonistas.

Además, esta primera devolución de la información, se ha compartido con algunas personas interesadas y con personas estratégicas⁸³ para apoyar la corrección y validez del estudio. En cuanto estuvieron los primeros datos transcritos se enviaron a los/as participantes. En las entrevistas, les solicitaba a los/as entrevistados/as que intentaran corregirla si encontraban algún error.

Una vez transcrito el discurso del grupo de discusión se lo envié a los participantes en este, con la misma solicitud. No se han realizado correcciones, solamente algunas valoraciones del tipo: “qué raro se lee lo que decimos”, “se repiten mucho las palabras al hablar”...

Además, en todo momento, he ido informando de los progresos del estudio a la entidad implicada en la conquista de la escuela taller: el Comité Pro-parque Educativo Miraflores. He mantenido unas 6 reuniones con las personas que constituyen actualmente el Comité.

La primera reunión sobre este tema se realiza el lunes 25 de febrero de 2013. A las 19'00 de la tarde, me reúno con la Junta Directiva del Comité Pro-parque para presentarles e informarles del trabajo que había comenzado a realizar sobre la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” y cómo este trabajo necesitaría de la contextualización en la historia más amplia del parque Miraflores.

El presidente del Comité (Manolo Lara) ha realizado la tarea de corrector del caso presentado; le he ido entregando, espaciado en el tiempo, los diferentes capítulos de la IIIª parte de presentación del caso. Me ha sido muy útil su colaboración, ha corregido algunos errores y me ha facilitado algunos materiales significativos para la tesis.

Antes de cerrar la investigación consideré de obligado cumplimiento presentar el trabajo a todos/as los participantes en su elaboración: entrevistados/as y participantes en el grupo de discusión. Por ello, comienza a finales de septiembre de 2014 una nueva ruta de devolución. En un primer momento intenté juntarlos a todos, sin embargo, ante la dificultad que supuso, preferí quedar de forma individual, y dar a conocer los testimonios utilizados y los resultados obtenidos.

Sin embargo, la socialización completa de los resultados será la parte final del estudio. Una vez redactada completamente la tesis buscaremos un formato adecuado para que el resultado final, completo y quizás demasiado extenso, se pueda divulgar con mayor facilidad.

El formato de presentación considero debiera motivar la lectura. Por ello el diseño se realiza en dos tomos separados pero dependientes, por un lado el volumen central del trabajo compuesto por las Partes I, II, III, IV y las referencias (Tomo I), y por otro lado los materiales, reseñas y análisis de datos que han guiado el trabajo de investigación (Tomo II). Este diseño permite la lectura en paralelo, en consecuencia tendremos a mano, constantemente, las

83 Desde la perspectiva que he querido dar al estudio de caso de denuncia de una realidad injusta, sería de interés para mí que el estudio pudiera llegar a personas con poder y responsabilidad para replantear una política de igualdad.

fuentes que generaron los descubrimientos expuestos. Estas fuentes continuarán generando nuevos conocimientos en los/as nuevos/as lectores/as.

Para concluir con la exposición del proceso de investigación de la tesis, sin presentar aún cuáles han sido los descubrimientos del estudio, proponemos algunas de sus posibles aplicaciones.

7.- LOS DESCUBRIMIENTOS DEL ESTUDIO: INTERPRETACIÓN Y APLICACIONES

La presentación de los resultados es el momento de culminación del proceso de investigación: “El propósito de la investigación no es solo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador sino también compartir esa comprensión con otras personas.” (Taylor & Bogdan, 2010: p. 179).

La idea de compartir la comprensión sobre el caso con otras personas, se convierte en otra fórmula de socialización de resultados. Anteriormente la utilizamos como técnica de corrección con los/as participantes, y en este momento se comparte con las personas (lectores/as) interesadas.

Por un lado considero que la descripción del caso es en sí el mayor descubrimiento de esta investigación. Es un nuevo hallazgo, algo que se encontraba oculto y había que darle forma, la experiencia en sí queda descrita contando con los testimonios como descubrimientos.

Por otro lado en el capítulo 14 presento los resultados de la tesis completa, en forma de conclusiones y propuestas. Con una visión global del trabajo, combinando las diferentes partes; la teoría, la metodología y la experiencia, el resultado va más allá que los hallazgos, no en el intento de construir una teoría, sino en el intento de influenciar las teorías dominantes:

Las conclusiones y propuestas giran alrededor de cinco ejes temáticos, identificados en el transcurso del proceso de investigación. Como marco general, un cambio y aumento en las políticas para la igualdad de oportunidades, permitiría un reparto más equitativo de las riquezas⁸⁴.

Con respecto a la formación las conclusiones van en la línea del cambio de perspectiva en los proyectos educativos, y la puesta en práctica de nuevos modelos, combativos, frente al sistema social injusto que analizamos.

La reconceptualización y ampliación del concepto de formación para el empleo, desde una perspectiva crítica y de acción política, es otro de los ejes temáticos en los que desemboca la tesis. El planteamiento de la inserción laboral, despojada de la inserción social, cultural o educativa, no tiene sentido, al igual que no lo tiene la formación sin un planteamiento integral.

84 El concepto de “riqueza” lo expongo desde una amplia perspectiva que incluye los recursos (educativos y culturales) como parte de ella.

Termino las conclusiones con algunas propuestas para nuevas investigaciones, y con algunas críticas a la investigación realizada.

Las personas involucradas en estos procesos son parte interesada en el resultado y tendré que tenerlas en cuenta para una posible adaptación de los contenidos de esta tesis. Con ello, hago referencia, principalmente, a los/as jóvenes participantes en los proyectos de la escuela taller del parque Miraflores, pero además existen otros grupos de personas alrededor del parque, como son las madres de las AMPAS u otros colectivos sociales, también reconocidos como posibles destinatarios.

Igualmente, los profesionales sociales y agentes educativos que trabajan en la zona Norte y/o con jóvenes, podrían ser un colectivo objetivo para la divulgación de los resultados de la tesis.

Para realizar las posibles aplicaciones se debiera tener en cuenta a quiénes va dirigido y en función de ellos realizar propuestas de adaptación:

Por un lado, aplicado al contexto inmediato de la ciudad de Sevilla y de los barrios colindantes al parque, y destinado a la población en general. Se podría seleccionar la parte de historia del parque para su divulgación como acción pedagógica singular, la cual ha provocado profundos cambios en la concepción de la ciudad y del medioambiente.

Destinado a las personas participantes en los proyectos del parque Miraflores, se podrá realizar una adaptación infantil, con formato de material didáctico, para que los/as niños y niñas se acerquen a la historia del parque, de sus barrios y de la ciudad de Sevilla. Estos materiales didácticos deberían incorporar la evolución histórica de la lucha ciudadana por la conquista del proyecto, además del patrimonio arquitectónico que se ha mantenido como testigo de las zonas agrícolas de la ciudad.

Por otro lado, podría tener una aplicación referente a las políticas municipales desarrolladas en estos últimos años, que tratan los proyectos sociales como acciones efímeras, discontinuas y arriesgadas, tanto para los profesionales como para el alumnado participante. Y proponer que, aunque algo se está haciendo, con voluntad política se puede y deben apostar por una ciudad sin pobreza ni exclusión social, y el único camino, o quizás el más viable está centrado en la educación y el reparto de las riquezas como fórmula para paliar las desigualdades de origen.

Con respecto a la emergente FPE se pueden sistematizar las aportaciones de modelos pedagógicos alternativos, como la propuesta de la educación popular, en la que se concibe al trabajador/a implicado/a políticamente, con autonomía suficiente y capaz de transformar su entorno y su vida. El capital humano y el capital social deben conjugarse desde la dialéctica para contribuir a la emergencia de formas singulares de resolver el conflicto.

También existen algunas lecciones de humildad para aprender de los vecinos y vecinas de estos barrios, quienes explicaban al ayuntamiento, hace 30 años, que el parque educativo Miraflores era una buena idea, y en este recorrido se ha demostrado.

Para terminar este capítulo, que con la exposición de las siete fases describe el proceso de investigación, presento una cita para reflexionar sobre la franqueza y la sinceridad, tanto de los/as participantes como de la investigadora. La búsqueda de la sinceridad se convierte en un intento constante del proceso de investigación: “Solo nos queda esperar de cada autor toda la franqueza posible cuando nos proporciona los detalles que necesitamos para entender e interpretar lo que ha hallado.” (Taylor & Bogdan, 2010: p. 181).

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En esta IIª parte he andado hasta encontrar un camino idóneo para generar conocimiento, desde una perspectiva ética que permite que hablen quienes han creado la experiencia con su participación en ella.

He elegido el modelo cualitativo como marco genérico, metodología que responde a la investigación en diversas disciplinas. El caso presentado también necesita de otras disciplinas para describirlo y compartirlo. Por ello elijo la etnografía educativa, como fórmula descriptiva completa e idónea, y he pretendido enriquecerla con una perspectiva crítica, de cambio.

El valor otorgado al contexto histórico y socioeconómico en esta investigación obliga a contar con técnicas para analizarlo y describirlo. El acercamiento al método composicional me ha proporcionado el marco metodológico justo para la reconstrucción del contexto, y para conseguir evidenciar ciertas relaciones de interdependencia entre lo local y lo global.

La elección del método no es una cuestión neutra, sino que responde a las ideas previas de la investigadora sobre epistemología. De forma coherente con los objetivos propuestos en el diseño y con el caso a estudiar, se ha construido un método a medida para este caso. Este método no podía centrarse exclusivamente en textos, ni en observaciones, si no que debía enriquecerse con las palabras de las personas que construyen el caso.

Han contado vivencia, experiencias, sensaciones... sin dejar de explicar, lo que más nos interesaba, sus aprendizajes y avances. Sus palabras han estado a la altura de las técnicas de recogida de datos utilizadas: las entrevistas y el grupo de discusión.

La entrevista biográfica narrativa se ha convertido en la técnica principal que ha posibilitado encontrar los datos coherentes con los objetivos planteados, y darles respuestas.

La perspectiva longitudinal implementada a través de las entrevistas ha generado una nueva entrevista, realizada a los 9 meses de las primeras, más concreta y que encuentra profundidad sobre los primeros datos obtenidos.

El grupo de discusión ha conseguido presentar un discurso, sobre las prácticas educativas, que apoya y complementa los datos de las entrevistas.

Con estas técnicas se han aportado más datos de los que se han necesitado para esta investigación, por lo cual cuento con un material empírico de gran valor para la realización de nuevas investigaciones y para continuar profundizando sobre cuestiones mencionadas en esta

investigación. En el último capítulo de este trabajo, capítulo 14, propondré algunas líneas que se han dejado abiertas.

La redacción del informe no se ha concretado hasta que no me he puesto delante del papel para preguntarme: ¿cómo cuento lo que me han contado? Comienza la redacción del informe en cuanto obtengo los primeros datos, con las primeras entrevistas realizadas y el grupo de discusión finalizado. Sin contar con la totalidad de los datos recogidos, la redacción del informe ha desembocado en la vuelta al campo, para continuar recogiendo datos concretos que demandaba la descripción del caso.

De esta misma forma el trabajo de campo me envía, con nuevos interrogantes y dudas, a la teoría, y así sucesivamente, hasta que cómo círculo se ha cerrado en un producto, que es este documento, el informe final.

Las diferentes fases de la investigación seguidas para la descripción del proceso metodológico se entremezclan unas con otras, tanto en el tiempo como en las ideas y fundamentos. Un paso te lleva a otro sin dejar perder de vista el anterior, por la posible vuelta. Las vueltas al campo, del campo a la teoría, de la teoría a la metodología, son continuas.

La investigación cualitativa en educación se concreta en el diseño para acercarnos al tema a estudiar, y se define en la presentación y descripción del caso estudiado. La elección entre la gama de métodos para acercarnos a la realidad se adapta a cada problema de investigación, a las concepciones de la investigadora y a las circunstancias del estudio. Lo cual genera una metodología a medida para cada investigación, quedando descrita en el proceso.

Esta metodología concreta, en la práctica, se construye de forma singular, específica, a medida, para este estudio de caso, y no para otro.

La descripción de los roles desempeñados por la investigadora, el análisis de las interferencias y posibles contaminación de la investigación, por este hecho, han sido ampliamente explicadas con el propósito principal de que se tenga en cuenta para la lectura de los análisis realizados.

En la sección de resultados se dejan entrever las líneas de las conclusiones finales, presentadas en el capítulo 14, y realizo algunas propuestas de adaptación de los resultados, para su divulgación.

En estas últimas décadas hemos presenciado cómo las metodologías cualitativas y críticas irrumpen en la investigación educativa y hemos asistido también, de forma paralela, a la necesaria introducción de metodologías didácticas críticas y participativas en los diferentes y diversos espacios educativos. Este paralelismo entre técnicas se produce porque comparten la misma fundamentación teórica y epistemológica, la misma concepción sobre el conocimiento y la horizontalidad en los procesos.

La educación popular tiene mucho que ver en esto: en cuanto rompe con la educación tradicionalista y bancaria, con la escolástica, que consiste en la mera transmisión de conocimientos, y propone el acto educativo como un momento de creación colectiva de conocimientos,

la forma de llegar a ellos, las metodologías didácticas que se van a ir utilizando tienen mucho en común con la fundamentación y las técnicas de la investigación cualitativa.

También, la educación de adultos tiene que ver con la vuelta a la oralidad, señalándola como pionera en el uso de las biografías, historias de vida e historias orales. La educación de adultos, al poner al alumnado en el centro de la acción educativa, comienza a integrar entre sus actividades las historias de vida, historias orales, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, análisis colectivos de contextos y de necesidades sociales, de la realidad desde una perspectiva crítica, procesos de socialización de la información y del conocimiento creado o construido (revistas divulgativas elaboradas por los propios centros de adulto u otros espacios educativos menos formales, movimientos sociales, libros, panfletos, carteles).

El/la educador/a, el/la maestro/a, el/la pedagogo/a necesitan de las técnicas de investigación cualitativa para desarrollar su labor educativa desde una perspectiva liberadora. Y también desde una perspectiva ética que cuenta con el otro/a de la educación como sujeto y no como objeto de investigación.

La sintonización de los registros popular y académico, en el material empírico, no ha sido tarea fácil, y quizás no se consigue del todo, sin embargo, se demuestra en ocasiones que la frescura de lo popular supera cualquier análisis académico.

¿Quiénes saben más de crisis, de vivir con lo justo, de pasar fatigas para acabar el mes, que quienes han vivido ese riesgo de forma continuada?

Tanto la teoría educativa (Iª Parte) construida para el caso, como la metodología (IIª Parte) para su estudio, cuentan con características comunes, porque comparten el mismo fundamento epistemológico, ético y humano.

Para cerrar esta IIª Parte he elaborado un cuadro resumen de la opción metodológica tomada, y seguidamente presento los textos surgidos a partir de los testimonios compartidos. Espero haya sido capaz de organizarlos para propiciar su transmisión y comprensión, y para generar nuevas ideas y perspectivas de análisis en el lector/a.

CUADRO RESUMEN: METODOLOGÍA

PARADIGMA	CUALITATIVO DE CARÁCTER ETNOGRÁFICO CRÍTICO		
DISEÑO	ESTUDIO DE CASO DE CARÁCTER COMPOSICIONAL Y LONGITUDINAL		
INTERESES Y OBJETIVOS	<p>Se centran en los procesos educativos de formación para el empleo en el proyecto de escuelas taller del parque Miraflores de Sevilla, tratando descubrir los cambios provocados por la experiencia educativa entre los/as jóvenes participantes, relacionándolos con el contexto.</p> <p>Ver los objetivos propuestos en el diseño (capítulo 7, punto 1)</p>		
INSTRUMENTOS	<p>ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS NARRATIVAS (6 alumnos/as)</p> <p>GRUPO DE DISCUSIÓN (equipo educativo)</p> <p>REVISIÓN DE DOCUMENTACIÓN (parque, barrios y ET)</p> <p>REGISTROS TECNOLÓGICOS (fotografías y video)</p>		
FASES	DISEÑO	Enero 2013	
<p>ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO Y DE DOCUMENTACIÓN</p> 	TRABAJO DE CAMPO	1ª Fase: primeras entrevistas y grupo de discusión.	Febrero 2013
		2ª Fase: segundas entrevistas.	Noviembre 2013
	ANÁLISIS DE DATOS		Desde marzo de 2013 a mayo 2014
	REDACCIÓN DEL INFORME		Desde septiembre de 2013 a septiembre de 2014
	SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS		Octubre/noviembre 2014

Tabla nº 10. *Opción metodológica final.*
Elaboración propia.

IIIª PARTE

EL ESTUDIO DEL CASO

PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ESCUELA TALLER “PARQUE CULTURAL MIRAFLORES” (2011/2013)

INTRODUCCIÓN

En esta tercera parte aparecen los resultados de los análisis de la totalidad de datos empíricos seleccionados. El propio texto constituye la representación del caso estudiado.

Comienza la tercera parte con el análisis y presentación del contexto histórico donde se gesta y desarrolla el inicio de la lucha por el parque Miraflores. Este momento, considero, queda reflejado en los fundamentos teóricos e ideológicos de las experiencias educativas puestas en marcha, las cuales representan, como testigos, la conquista popular del parque.

Intento encontrar conexiones y relaciones entre los acontecimientos históricos globales y locales, en los cuales pudiera identificar interdependencias ineludibles. En estas interdependencias, lo global-local/local-global se conjugan y se provocan constantemente.

De la descripción del contexto histórico y social, centrando el objeto de estudio, nos introduciremos en la reconstrucción histórica de la experiencia de conquista de parque Miraflores, para finalizar con la descripción del programa estrella de “Huerta las Moreras”. En estos primeros capítulos de contextualización, el uso de documentos escritos, tipo actas de reuniones, folletos, materiales divulgativos y escritos a la administración pública, constituye el principal recurso utilizado para la obtención de los datos.

Con estos capítulos intento evidenciar las conexiones de la experiencia, del caso, con la comunidad, los barrios y el territorio, como parte significativa del proceso educativo. Porque, además, el parque se concreta en una serie de proyectos educativos, lo cual lo convierte en un parque singular.

Continuando con el acercamiento al objeto de estudio, se dedica el capítulo diez, completo, a la descripción de los 20 años de experiencias de escuelas taller, o de proyectos de formación y empleo con jóvenes en el parque Miraflores.

Esta historia de tan solo 20 años, ha posibilitado el debate interno y externo sobre el propio proyecto de escuela taller. Estos debates han desembocado, como a continuación presento, en una serie de principios educativos básicos, los cuales conforman el modelo educativo generado desde la conjugación de la teoría y la práctica: la praxis educativa.

En el capítulo 11 aterrizo de lleno sobre la experiencia educativa investigada: el caso de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” en su última edición, desde marzo de 2011 a febrero de 2013.

Comienzo a elaborar un texto descriptivo, contando con los primeros análisis de los datos recogidos por medio de las entrevistas y del grupo de discusión y utilizando como guía el diario de actividades, elaborado no como investigadora sino como coordinadora docente de proyecto. En este capítulo aparecerán los temas étnicos, las visiones diversas sobre los elementos didácticos, sobre los diferentes momentos del desarrollo del proyecto. Con ello, quisiera conseguir esa fiel fotografía, en forma de texto, representativa de la experiencia.

Este capítulo de representación descriptiva de la experiencia en un texto se compone de tres partes diferenciadas. La primera parte trata de presentar el proyecto educativo y los datos

identificativos. La segunda parte contextualiza el proyecto en un momento histórico de crisis económica, imposible obviar ante los objetivos de inserción laboral perseguidos por la experiencia. En la tercera parte describo el desarrollo cotidiano de las acciones educativas, las cuales se suceden de forma dinámica y sistemática.

He partido de una organización cronológica para la descripción de la dinámica cotidiana, siguiendo las fases del proyecto, aunque he intercalado las actividades a las cuales les hemos prestado más atención en las entrevistas.

A partir de aquí, las entrevistas y el grupo de discusión se convierten en guía y en contenido para la construcción del resto de los textos.

En el capítulo 12 me centro en los procesos educativos identificados por los/as jóvenes entrevistados/as. Desgajando cada una de las categorías relacionada con los aprendizajes realizados y los cambios provocados. Siempre identificados por los jóvenes entrevistados/as.

Para finalizar el capítulo 12, introduzco la visión del grupo de discusión, que completa y apoya los testimonios del alumnado trabajador.

El capítulo 13 concluirá tratando de mostrar la información recabada sobre los/as protagonistas de la experiencia. El protagonismo humano gira alrededor de los tres colectivos principales constituyentes del proyecto; el alumnado trabajador, el equipo educativo y la comunidad.

Mientras los capítulos 8, 9 y 10 se van a basar, fundamentalmente, en la revisión de documentación, los capítulos 11, 12 y 13 se basarán en los testimonios orales elaborados a través de las entrevistas y el GD. Para saber más sobre la procedencia de los datos utilizados, al finalizar cada capítulo aparece un cuadro explicativo donde queda recogida esta información.

Se cierra la tercera parte con la elaboración del resumen y la presentación de las conclusiones sobre las experiencias; tanto la experiencia educativa presentada como la experiencia de investigación, en la cual se han involucrado un amplio número de personas, un total de 17.

En esta tercera parte se introducen las fotografías, como datos tecnológicos facilitadores de la comprensión del caso. He incluido un total de 9 fotografías, como ilustraciones, más un plano de ubicación del parque en la ciudad de Sevilla, como contextualización geográfica.

Concluyendo esta introducción, propongo algunos consejos para la lectura de esta IIIª parte:

Tener en cuenta la implicación de la investigadora en el proceso educativo, lo cual ha provocado cierta contaminación, advertida en la IIª Parte, al tratar los diversos roles de la investigadora en el proyecto educativo.

Consultar y utilizar de forma paralela los anexos, principalmente del anexo cuarto al octavo. Nos proporcionará nuevas pistas para el análisis personal y una comprensión más amplia sobre los testimonios y otros materiales presentados.

Leer los recuadros como anécdotas, intuiciones, símiles... Intentan explicar y proporcionar pistas para imaginar la dinámica interna de la ET. Quisiera que reflejaran las dinámicas del aula, de los pasillos, de los trabajos en el parque, en la obra.

Capítulo 8

CONTEXTO HISTÓRICO INTERDEPENDENCIAS LOCAL-GLOBAL

“Parece inconcebible para los que vivimos
y luchamos por la transición democrática,
llegar a ver que está desapareciendo la democracia
y que el mercado atropella los derechos
de las personas en su vida cotidiana.”
(Manolo Collado)

En este capítulo intento reconstruir un contexto histórico que fluctúe de lo local a lo global y viceversa. Intento describir de forma breve y genérica, los acontecimientos globales-locales los cuales considero han influido en la gestación y posterior desarrollo de los proyectos educativos del parque Miraflores.

Con ello quisiera propiciar la visión de que los acontecimientos detonantes del movimiento social por un parque educativo como el de Miraflores son específicos de una época y de unas circunstancias políticas y sociales idóneas, sin olvidar en este entramado el peso del grupo humano protagonista.

He organizado la descripción del contexto histórico por décadas, para facilitar la elaboración y su posterior lectura. Estamos acercándonos a la historia reciente de la ciudad de Sevilla, con lo que ello supone. Comenzamos con la década de los 70's, para finalizar con los primeros años de los 90's.

Es irremediable, en esta reconstrucción del contexto histórico, puntualizar la situación de partida, la dictadura franquista, la cual gobernó el estado español, finalizando con el proceso histórico denominado “transición democrática”.

Después de la guerra civil (1936-1939) vinieron los cuarenta años de dictadura. Esta, en sus últimos momentos, se va a caracterizar por el aperturismo pre-transición. Lo cual provoca que a primeros de los años sesenta una oleada de emigrantes, principalmente de los pueblos de Andalucía, Extremadura y Murcia salgan a trabajar a otros países (Alemania y Francia principalmente), y no solamente a otros países, sino que al haberse ido acumulando el desarrollismo industrial en el Norte del Estado, los/as jóvenes de zonas más pobres tienen que emigrar a las zonas más ricas buscando un futuro mejor (éxodo rural).

Trabajando en la industria, tanto fuera del estado como dentro, en las fábricas los trabajadores y trabajadoras comienzan a organizarse y (entre el miedo) se va adquiriendo una nueva cultura de la reunión y la asamblea. Estas experiencias de participación se convierten en experiencias educativas.

En estos años, los setenta, en el estado español los incipientes movimientos sociales trabajan desde la clandestinidad, y aun muerto Franco continúan las detenciones y los encarcelamien-

tos, puesto que no existe el derecho a libre reunión ni asociación. En 1978 se concede la amnistía a la mayoría de los/as presos/as políticos/as y comienza el hervidero sociopolítico del estado español.

La industrialización de las ciudades y la mecanización de las zonas rurales provocan la proliferación de barrios para familias trabajadoras, construidos en las periferias de las grandes ciudades. Estos barrios sufrieron en común el fenómeno de las inmobiliarias, caracterizado, en muchos lugares, por la falta de cumplimiento de los compromisos adquiridos con los nuevos vecinos/as. Son los años del rápido desarrollismo (sobre todo los 80s), época en la que el estado español se llena de automóviles y autovías. Pero el aprendizaje de lucha sindical y social que se había adquirido en las fábricas revertirá en los barrios, donde podremos encontrar una estrecha conexión entre los movimientos obreros y los movimientos vecinales. Los primeros fueron, digámoslo así, la escuela para los segundos.

Las asociaciones de vecinos, a finales de los 70's, van a jugar un papel esencial en la vida política de las ciudades y los pueblos, y van a ser éstas las que contribuyan con líderes vecinales a alimentar la falta de formación democrática de los viejos (legalizados o tolerados) y emergentes partidos políticos. En las primeras elecciones, sobre todo en las municipales, primavera de 1979, se vaciarán las asociaciones de vecinos/as y más aún, alrededor del año 1985, con la creación de las administraciones autonómicas. Aquí comienza una de las primeras crisis del movimiento vecinal.

Son de obligada mención un par de acontecimientos que marcan la historia del “proceso de democratización” del estado español; por un lado el atentado cometido por un grupo de falangistas en el despacho de abogados de Atocha (1977), donde se atenta contra la libertad ideológica lo cual vuelve a imponer el miedo en las calles y sobre todo entre los sectores más progresistas. Otro de los acontecimientos es el Referéndum “OTAN” (1986), donde partidos políticos cambian de ideas de forma extrema para hacer el juego a organizaciones internacionales de peso.

Este cambio va a provocar desconfianza y duda ante el oportunismo de algunos partidos, lo cual se acrecentará con la aparición en los medios de comunicación de una gran cantidad de casos de corrupción política. Todo esto ha generado una gran desconfianza, y lo peor, una gran desilusión reflejada en la falta de participación, no solamente en los movimientos sociales sino también en las elecciones.

La transición democrática española se convirtió en un proceso de asimilación cultural, imperialismo cultural, donde se impuso, de forma subliminal y decorado de libertad, la aceptación de un pensamiento único, consecuencia de la necesidad imperiosa de formar parte de la globalización económica neoliberal.

Este oportunismo político evidencia una gran pobreza democrática y ha provocado el descrédito, la burla y la desconfianza de la ciudadanía, por lo cual la sensación de pérdida y desilusión, en estos momentos de crisis (2008-2014), es enorme.

Después de esta introducción general, pasamos a una historia más de fechas y datos. He tomado las fechas de las diferentes alcaldías de Sevilla como referencias para relatar el paralelismo entre la historia local y global, como a continuación se presenta.

1.- LA DÉCADA DE LOS 70's

En esta época encontramos ocupando la alcaldía de Sevilla a Juan Fernández Rodríguez y García del Busto desde el 6 de Noviembre del 1969 al 19 de Mayo del 1975, quien según fuentes del diario ABC destacó por el alumbrado público, la pavimentación de más de 1.500 calles en tiempo récord (la marea negra) y la proliferación de construcciones escolares, las cuales experimentaron un gran incremento en el desarrollo del “Plan de Urgencia de Andalucía”.

Este Plan de Desarrollo fue financiado con los préstamos del Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo, también llamado Banco Mundial, creado el 27 de diciembre de 1945 en la conferencia Monetaria de Bretton Woods, con el objetivo de promover inversiones a largo plazo. Es decir, el Banco estimula a los países subdesarrollados a que formulen planes de desarrollo a largo plazo, estos planes son severamente analizados para decidir la conveniencia de la posible inversión, así como los posibles beneficios de la entidad en el desarrollo del plan.

Otras fuentes (Collantes de Terán, 1992) añaden que este alcalde realizó varias restauraciones arquitectónicas de Florentino Pérez Embid, de tan fuertes sumas que dejó al ayuntamiento casi al borde del colapso económico (deuda inabarcable), hasta que se manifestó la crisis económica de 1973.

En Andalucía el ambiente era de calma generalizada, aparentemente, y en pleno centro de Madrid se producía el atentado reivindicado por ETA (20 de diciembre de 1973) en el que pierde la vida el Almirante Carrero Blanco. A pesar de la calma aparente se comienza a hablar de crisis, desde entonces hasta la actualidad.

El ambiente económico es desfavorable. La salud del dictador plantea, en julio de 1974, el problema de la sucesión. El gobierno de Arias Navarro propone reformas liberales, autorizando las asociaciones políticas, transfiriéndose partidarios muy conocidos del régimen a la oposición. Va apareciendo la vida política y la prensa crítica, y a la vez la represión se endurece. Aún existen ejecuciones, torturas y condenas a muerte por parte del gobierno español.

Paralelamente a esta alcaldía en la ciudad, se le concedía un papel importante a la figura del Alcalde de Barrio, propuesto desde el Ayuntamiento y dedicado a una zona concreta. Evaristo Saa era en estas fechas el alcalde del barrio de San Diego y de Los Carteros, y de otros barrios de la zona Macarena, zona en la que se sitúa el caso presentado..

La obligada identificación del país con el llamado nacional/catolicismo comienza a desaparecer, por la caída del régimen, y en la iglesia se abre una nueva tendencia después del Concilio: “jóvenes religiosos, curas de barrios y de pueblos, reaccionan contra el conformismo de ayer, volviendo a descubrir en la oposición popular su anticapitalismo tradicional”. (Vilar, 1978: p.170).

El lunes 28 de abril de 1975 se presenta la Reforma Social Española (RSE) en el Teatro Lope De Vega, aprobado por la Comisión Permanente del Consejo Nacional del Movimiento, respetando sus principios. Esta Reforma, a muchos grupos políticos que aún trabajan en la clandestinidad, les parecerá insuficiente e incluso reaccionaria.

A partir de este momento el ambiente político de Sevilla comienza a salir a la luz, a despertar y a conmoverse, la derecha iniciará su movimiento asociativo, y los grupos clandestinos comenzarán a dar señales de vida pública a través de manifestaciones, concentraciones y actos de protesta, (Sagrario, 1981).

Estos grupos clandestinos son muchos y comienzan a crear estrategias de lucha, a veces muy creativas. La Joven Guardia Roja es el brazo juvenil del Partido del Trabajo (PT) e introduce un nuevo sistema de protesta pública, a la italiana: las pintadas.

La escritura mural, el grafismo en paredes e incluso en monumentos, revela al pueblo sevillano que bajo la apariencia de una simple expresión de la acción directa, hay algo que se cuece en la hipodermis de Sevilla. (Sagrario, 1981: p.12).

Existen muchos otros grupos de comunistas organizados, los cuales presentan gran oposición a la vez que los anarquistas (revolucionarios de calle), estos son “Bandera Roja”, “Organización Revolucionaria de Trabajadores”, “Movimiento Comunista”, “Liga Comunista Revolucionaria”. Esta situación de viveza política en la izquierda no preocupa a la derecha porque confía en la estructura del movimiento y la capacidad policial para la desarticulación de los grupos de izquierda.

Otras de las estrategias utilizadas por estos grupos, para hacerse visibles ante la población, serán las manifestaciones sorpresa:

(...) dando el salto, en donde en determinado momento unos aparentes pacíficos y jóvenes ciudadanos por lo general, se constituyen en un grupo de protesta para recorrer un pequeño trecho (...) Las octavillas mediante la “dejada” encima de la barra del bar de la Facultad, o de otro cualquiera, la siembre relámpago de las mismas, a horas de la tarde entre el gentío de las calles céntricas, las “lluvias” a las salidas de los cines y del fútbol. (Sagrario, 1981: p. 12).

La Universidad asume un papel importante en el desarrollo de la vida política y la proliferación de grupos demócratas y de oposición al régimen franquista. Facilitaba una ubicación más segura y la posibilidad de organización entre los grupos. Las Facultades con mayor implicación para la formación de la izquierda en Sevilla fueron Derecho, Medicina y algún núcleo de Filosofía.

En Andalucía y el estado en general la contestación marcusiana de 1968 llega con retraso al ámbito universitario. Las reivindicaciones del movimiento estudiantil europeo contra las sociedades de la opulencia y la dominación de las oligarquías europeas se darán en el estado español canalizadas contra el Régimen franquista.

Mientras, en los barrios de San Diego y Pino Montano, los vecinos preocupados por los problemas del barrio trabajan desde la clandestinidad, porque son gente de izquierda, o aunque no se definan así, son personas sensibles a los problemas sociales. Mantienen reuniones en pisos de vecinos/as particulares, gestando la idea de crear las Asociaciones de Vecinos. También es la época de la organización vecinal para la reivindicación y la creación de proyectos educativos como guarderías y escuelas públicas. Ejemplo de ello es la puesta en marcha del Jardín de Infancia San Felipe Neri en septiembre de 1974, desde la vocalía de cultura de la Comunidad General de Propietarios del Barrio de San Diego.

Esta época es denominada “rupturismo político sevillano” (Sagrario, 1981).

La situación financiera en la Sevilla de la transición (1975) era de penuria, tal contexto provocado por el antiguo alcalde, lo heredará la alcaldía de Fernando Parias Merry (desde el 19 de Junio de 1975 al 2 de Enero de 1978):

En su mandato se revisó el PGOU (Plan General de Ordenación Urbana) de 1962 y varios Planes parciales. Dedicó atención a los problemas de escolarización, construyéndose, ampliándose y remodelándose muchos centros escolares. Se construyó el polideportivo de Torreblanca y el Pabellón deportivo de Amate, se elaboró un Plan de Urgencia de Barriadas.

Durante esta alcaldía se producen las últimas ejecuciones del régimen franquista. Son fusilados cinco presos políticos (dos del GRAPO y tres de ETA) el 27 de septiembre de 1975. Estas ejecuciones se intentan paralizar desde los sectores populares y desde instancias políticas internacionales. Incluso el Vaticano solicita su paralización.

Ya en 1976 comienza el camino de la democratización de la ciudad:

El año 1976 es crucial en la historia política de Sevilla. La reorganización de la derecha se acelera y se concreta, la izquierda (aún en la clandestinidad) da la cara y comienza a salir a la calle. Sus principales demandas son amnistía y libertad, o sea la rectificación en el sentido que ideología política no es motivo de sanción y la necesidad de que, a través de la libertad puedan ser expresadas sin impedimentos. Libertad es sinónima de Democracia. (Sagrario, 1981: p. 28).

Es el momento del rupturismo organizado y público, presentando ante los medios de comunicación por la Junta Democrática y la Plataforma de Andalucía, las cuales se unirán formando la Coordinadora Democrática. Comienza a operar paralelamente la Coordinadora de Organizaciones Sindicales (C.O.S.).

Podemos imaginarnos una Sevilla en ebullición política. Estas fuerzas emergentes presentan durante los primeros días de febrero de 1976, en el Hotel Macarena, uno de los actos políticos de más relieve en la ciudad de Sevilla, con el apoyo conjunto a una tabla de reivindicaciones común y con la entrega de una carta solicitando la amnistía de los presos políticos. Allí estuvieron de forma semipública representantes del Partido Comunista Español, Comisiones Obreras, Partido del Trabajo Español, Alianza Socialista de Andalucía y el Partido Socialista Popular, por la Junta Democrática. El PSOE, el Movimiento Comunista y el Partido Carlista están representados en la Plataforma Democrática.

En este año, 1976, por parte del gobierno del régimen se comienzan a arbitrar medidas liberadoras para todo el estado, como la normativa para la regulación de reuniones y manifestaciones, Ley de 29 de mayo, reguladora del derecho de reunión, que se completará con la Ley de Derecho de Asociación Política, de 14 de junio de 1976. Aparece la figura de la “tolerancia” como calificativo aplicado a los grupos políticos, según los criterios del gobierno.

“El proceso culmina con el referéndum para la reforma política a la que se oponen los partidos de izquierda por considerarlo insuficiente y fuera de los esquemas rupturistas”. (Sagrario, 1981: p. 28).

Todavía en esta época existen detenciones en Sevilla por ideas políticas, así fue el caso, muy nombrado, del sacerdote J. Antonio Cassasola, encarcelado por ser un luchador político de izquierdas.

El mes de noviembre será un momento para el cambio. Como cuenta Sagrario, este mes contiene dos fechas determinantes. Por un lado la convocatoria por Real Decreto 2635/1976 del referéndum del Proyecto de Ley para la Reforma Política (15 de diciembre, fecha fijada para la consulta), y por otro lado el primer aniversario de la muerte de Franco, celebrado en Sevilla “casi en familia”, revelando la fuerza mantenida aún por el franquismo.

En 1976 se crea en Sevilla la Junta Promotora de Asociaciones de Vecinos, y comienza a potenciarse la creación de estas en muchos barrios de la ciudad, y en paralelo en muchos barrios del estado español. La primera asociación de vecinos creada en Sevilla será la del barrio Polígono Norte, denominada “la Primera”.

A finales de agosto de 1977 se crea la Asociación de Vecinos “Andalucía” de San Diego, recibiendo este nombre por el momento tan crucial respecto a la aparición de la autonomía, la recuperación del “espíritu andaluz” y del nacimiento de las instituciones representativas. El día 4 de diciembre de 1977 se celebra por primera vez en Sevilla el día de Andalucía.

En el barrio de San Diego, en mayo de 1977, se celebra la primera feria del libro, hecho reivindicativo por el derecho a la cultura, organizado por un grupo de vecinos/as del barrio. En esta época se realizaban este tipo de actividades por muchos barrios y pueblos andaluces, como forma de reivindicar una cultura propia, contextualizada, donde el estudio de la historia y el patrimonio andaluz adquiere un significado político.

Estas acciones se ponen en marcha desde las organizaciones populares y de base, aumentando vertiginosamente su fuerza y apoyos, hasta tal punto que consiguieron la dimisión del último alcalde de la dictadura.

Según la colección del ABC (1994), Parias Merry acosado por una oposición que requería mayor legitimidad democrática en el Ayuntamiento y acorralado por constantes huelgas y manifestaciones de todo tipo en las puertas del Ayuntamiento, así como intervenciones del público en los plenos y regulares ataques de las Asociaciones de Vecinos, tuvo que dimitir el 2 de Enero de 1978.

Sin embargo, Collantes de Terán explica este episodio de la siguiente forma:

Esta situación pésima en lo financiero, acentuada por la inestabilidad socio/política de España en tales jornadas, hipotecó económicamente a Parias Merry, quien ante la incertidumbre del destino político nacional (muerte de Franco, proclamación de la monarquía de Juan Carlos I, gobierno de Arias y Suárez), se desenvolvió en medio de la penuria de la Hacienda municipal, la protesta de vecinos y trabajadores, la movilización regionalista y el desafío de algunos concejales apostados ahora en la crítica y la demagogia. Su elección, en votación reservada entre los miembros de la Corporación Municipal, supuso un artificio sin historia (1976). Como procurador en Cortes, votó la Ley de Reforma política y dimitió con dignidad (...) Aquí acabó la Sevilla del franquismo (...) La paradoja es que a la llegada de la “transición democrática” la población hispalense demostró más

confianza en la Democracia que quienes se hallaban en las instituciones, a los que les inundó el agobio de un tiempo político llamado a desaparecer. (Collantes de Terán, 1992).

Estamos ante un momento de auge del movimiento vecinal, momento fundamental para entender el poder de la movilización popular, que provocará cambios profundos en la sociedad sevillana.

A José Ramón Pérez de Lama, alcalde de la ciudad desde el 2 de enero de 1978 al 18 de abril de 1979, se le presentó una gran oposición por parte de la Federación de Asociaciones de Vecinos, además de dos importantes huelgas: una de taxistas, apoyada por la UGT y CCOO en enero, y otra de bomberos en junio. Por fin, el 3 de abril de 1979, se celebran elecciones municipales, y el ayuntamiento sevillano quedará constituido por los siguientes partidos políticos: UCD con 9 concejales, PSOE con 8, PSA con 8 y PCA con 6 concejales.

El último ayuntamiento del anterior régimen sería despedido el 18 de abril de 1979 por las Asociaciones de Vecinos de Bellavista, Alcosa, Torreblanca, Polígono San Pablo, Palmete, etc., con pitidos y abucheos (ABC, 1994). En esta década, un dato significativo, es el regreso de muchos/as emigrante a los barrios de las ciudades y los pueblos de Andalucía.

El año 1978 lo podemos caracterizar por el trabajo “Pro y Pre” Autonomía. Después de la celebración del día de Andalucía el 4 de diciembre del año anterior, con una manifestación que congregó a la mayoría de los barrios de la ciudad y parte de la provincia, se realiza la consulta el 28 de febrero de 1978.

El 27 de abril de este mismo año se publica en el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto Ley de la Preautonomía Andaluza. Desde la fecha de publicación del Decreto, los partidos políticos comienzan a preocuparse por la constitución de la Junta de Andalucía y por la interpretación de la norma. Se elige Cádiz para la elección del primer presidente de la Junta, siendo el tangerino y socialista Plácido Fernández Viagas, también comenzaron las discusiones para ver dónde se ubicaría la capitalidad de Andalucía, comenzaron ataques al centralismo sevillano, sobre todo desde Málaga y Granada, pero finalmente se ubicó en Sevilla, pasando por alto la posibilidad ofrecida por el pueblo de Antequera, como centro geográfico.

Como tal, los partidos han hecho prevalecer sus intereses por encima de los generales, y aunque se está de acuerdo en la existencia de los problemas que aquejan a Andalucía, la controversia se centra en la lucha por aplicar remedios emergentes de cada ideología. Más que lugar de gobernación es pues, habitualmente, de confrontación, más que órgano de gobierno de desgobierno, porque la izquierda entiende a la Junta como un órgano de poder frente al gobierno de la UCD, mientras que UCD lo considera residual del mismo. (...) El PSOE pues entiende a la Junta como un órgano suyo de poder, que al mismo tiempo es oposición organizada a la política de UCD. UCD lo entiende en el mismo sentido que los socialistas y deben recurrir a decisiones gubernamentales para contrarrestar la preeminencia de la izquierda. (...). Desde la derecha se contempla como un potencial peligro para la unidad nacional y desde posiciones ultraderechistas, como una materialización del separatismo. (Sagrario, 1981: pp. 76-77).

Esta situación se ampliara a otros espacios de gobierno, como los ayuntamientos, donde la conquista del poder y su mantenimiento se tornan prioritarios frente al bien común. Donde

imperera un estilo democrático muy representativo, cada vez más centrado en las elecciones, convirtiéndose, en muchos casos, en una política meramente clientelista.

2.- LA DÉCADA DE LOS 80'S Y PRINCIPIOS DE LOS 90'S

En los años 80's se presenta una Sevilla con el impacto de la superpoblación al que no se le da una cobertura real. La falta de viviendas y de empleos son problemáticas sociales que continúan hasta la actualidad, y todo ello agravado con la situación provocada por la Exposición Universal del año 1992. En estos años se produce un gran avance urbanístico, sin llegar a resolver algunos de los viejos problemas: la especulación de suelos, la Sevilla suburbial en crecimiento, el tráfico rodado y la dificultad de movilidad por la ciudad.

Una ciudad que ha cambiado desde los 70's pero indefinida en cuanto a su naturaleza urbanística cara al futuro (Collantes de Terán, 1992) y añadiría indefinida en cuanto a su situación social, económica y ambiental, una ciudad insostenible.

Luis Uruñuela Fernández consigue la alcaldía el 21 de abril de 1979 hasta el 24 de mayo de 1983. Fue el protagonista del primer ayuntamiento democrático desde la Guerra Civil. Sentó las bases de la nueva política urbanística, evitando a ultranza la destrucción del casco histórico sin que ello impidiera impulsar nuevas obras y ensanches. En octubre de 1979 se expuso por todos los distritos de la ciudad el Plan General de Ordenación Urbanística, pero tuvo poca acogida ciudadana. Muchas calles cambiaron de nombre. Antes de concluir con su alcaldía, la exposición “Sevilla Recuperada” mostró a la ciudadanía las obras realizadas en la ciudad y las mejoras en los servicios públicos.

En 1983 gana las elecciones municipales el PSOE. Desde el 24 de mayo de 1983 al 14 de mayo de 1991 se mantiene en la alcaldía de Sevilla Manuel del Valle Arévalo, obteniéndola con una aplastante victoria del PSOE con el 43% de los votos.

De 1983 a 1987 contó el consistorio con un presupuesto de 16.000 millones de pesetas (unos 100 millones de euros) para invertir, modernizando los servicios de transporte y limpieza. A través de la Gerencia Municipal de Urbanismo aumentó considerablemente el patrimonio municipal de suelos, redactándose un ambicioso Plan General de Ordenación Urbana (PGOU). Este plan contemplaba una moderna ciudad de futuro con nuevas rondas de circunvalación, cinco nuevos puentes, nueva estación de Ferrocarril de Santa Justa, y la recuperación de terrenos estratégicos como Torneo, San Jerónimo y San Bernardo. También contemplaba espacios libres y equipamiento (parques periféricos), transportes, casco antiguo, puerto y río. Culturalmente recupera las velás y realiza certámenes como los de “Cita en Sevilla”, la “Bienal de Flamenco” o la “Muestra de Música Antigua”.

Por otra parte se le adjudica a Sevilla la celebración de la Exposición Universal de 1992. En enero de 1984 se propone como arquitecto de la Exposición a Ricardo Bofill y en noviembre se nombra a Manuel Olivencia como comisario oficial de la muestra. Al año siguiente se constituyó la Comisión Municipal de la Expo'92 y el 8 de octubre se dió a conocer el lugar donde se ubicaría, la Isla de la Cartuja.

En 1989 se produce la caída del Muro de Berlín, proceso socio/político de nivel global, lo cual supuso la unificación del orden mundial. El hundimiento del comunismo soviético está ligado a la incapacidad del sistema comunista soviético de responder a los retos históricos planteados por la nueva economía y la revolución tecnológica, por consiguiente ese hundimiento ha llevado a una rearticulación del orden mundial. Este hecho histórico augurado como oportunidad histórica para plantear el fin de los imperios, se ha convertido en la trampa del triunfo del pensamiento único.

En el año 1991 los medios de comunicación de masas se encargaron de mostrar una guerra en directo. La Guerra del Golfo es difundida en directo. Las manifestaciones pidiendo la paz proliferan en todas las ciudades del estado. Los aviones de guerra bombardean las ciudades iraquíes, repostando y despegando desde las bases de la OTAN. El estado español se convierte en parte del conflicto a consecuencia del Referéndum de 1986.

Durante esta guerra se abre un profundo debate poniendo en duda el papel de los medios de comunicación en los procesos de información/desinformación, desenmascarando y definiendo los intereses a los que responden estos medios. Organizaciones como la OTAN, la ONU, el BM o el FMI se precipitan hacia el descrédito y la desconfianza por parte de la ciudadanía.

Paralelamente, comienzan en estas fechas, los procesos de europeización y globalización impulsados por el gobierno del PSOE.

Mientras, en barrio de San Diego, la imposición de unos postes de alta tensión ocupa a la vecindad y hace poner en tela de juicio el ejercicio de la democracia desde la ciudadanía en la ciudad. En 1984, tras la insistente lucha de los vecinos del barrio, año lleno de manifestaciones, de movilizaciones para impedir el trabajo de la maquinaria, de investigaciones y estudios sobre lo pernicioso del proyecto, y ante toda la oposición presentada por el barrio, el ayuntamiento de Sevilla instaló en el parque de San Diego, conocido popularmente como los castillitos, el poste de alta tensión, como prueba de una empobrecida política medioambiental.

Esta lucha sin éxito, ante un ayuntamiento democrático, produjo una profunda desconfianza de la ciudadanía ante la administración pública. Esta, con la imposición del poste de alta tensión, había demostrado al barrio que la política institucional se estaba alejando de las personas.

En estos momentos comenzaban las investigaciones sobre el patrimonio en la zona de las escombreras y los/as vecinos/as empiezan a organizarse alrededor de la idea del futuro parque Miraflores. Se constituye la Asociación ecologista Comité Proparque Educativo Miraflores y se comienza a pensar en un proyecto de parque educativo. Entre las primeras ideas propuestas ya se encuentran los proyectos de formación para el empleo con los/as jóvenes de la zona.

Actualmente, la línea de Alta Tensión está enterrada bajo el parque. Esta obra fue realizada por el ayuntamiento durante el mes de junio de 1997, ocupaba la alcaldía de Soledad Becerril. Solicitado por la vecindad durante años y con mucho esfuerzo se ve satisfecho, una década después, por el consistorio, lo cual demuestra que los/as vecinos/as tenían razón cuando expresaban sus demandas.

Pero no es solamente San Diego el barrio de Sevilla que sufre un desencanto político de soberanía ciudadana, sino que el centro de la ciudad se va viendo cada vez más colapsado por

la cantidad de obras de acondicionamiento para la Exposición Universal. Sevilla se convierte en una obra gigante, al estilo de los faraones, el ayuntamiento vacía sus arcas para presentar la cara del progreso y el bienestar simplemente tapiando el barrio chabolista Torre Perdigones, vecino a la Isla de Cartuja, o reprimiendo policialmente las manifestaciones anti/expo'92 que tendrán lugar a principios de ese mismo año.

El gobierno municipal de Sevilla utiliza todos sus mecanismos publicitarios y a los medios de comunicación para convencer a la ciudadanía que la Expo'92 es lo que la ciudad necesita, poniendo la promesa de creación de empleo como estandarte. Años después se irán descubriendo las múltiples y variadas casos de corrupción y las deudas generadas por el antojo. A ello tendremos que unirle la crisis de 1993, que potenciará el desencanto político y la duda ante la democracia, característica de los movimientos de base durante la última parte de la década de los noventa.

A principios de los 90's (1992) se pone en funcionamiento la primera casa de oficios del parque Miraflores. Este primer proyecto, de tan solo un año de duración, concluirá en un momento de profunda crisis: la crisis económica de 1993.

Con la puesta en marcha de la casa de oficios culmina una época de luchas con la consecución de lo demandado. En estos momentos 1992-1993, se llegan a conseguir las iniciativas propuestas, y la lucha por el parque Miraflores es considerada como un éxito de los movimientos sociales y de la ciudadanía en general.

Capítulo 9

EL PARQUE MIRAFLORES DE SEVILLA. HISTORIA Y FUNDAMENTOS: DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES A UN PROYECTO EDUCATIVO

“Encontrar la belleza de la artesanía popular en la construcción participada de las CC. Sociales. No en el resultado final, pulido y perfeccionista, sino en la textura y el pulso, que muestran la viveza del proceso, su práctica”. (T. R. Villasante)

El parque Miraflores se encuentra ubicado en la zona Norte de la ciudad de Sevilla, Andalucía. Esta zona ha sido conocida tradicionalmente como la Macarena.

La Macarena es una parte de la ciudad con gran densidad urbanística y de población, existiendo, desde su construcción, una enorme escasez de espacios abiertos y zonas verdes. Por lo cual, el parque Miraflores supone un referente natural de primer orden para la población de los barrios colindantes.

La Macarena comparte una historia tradicionalmente agrícola. Hasta los años 60's las huertas constituían su paisaje. Algunos barrios incluso, heredan el nombre de la huerta donde se construyeron, como Begoña, Las Almenas o Pino Montano. Los vestigios del pasado agrícola de la zona se han conservado en el parque Miraflores.

El parque Miraflores, situado en la periferia de la ciudad ocupa una extensión de 94 Ha., lo que le hace ser el parque más grande de Sevilla. Se asienta sobre los terrenos de antiguas fincas agrícolas como son el Cortijo de la Albarrana y la Hacienda de Miraflores, dedicadas a la producción de la triada mediterránea: la vid, el olivo y el cereal.

El parque Miraflores limita:

Al sur con los barrios de Los Arcos, Parque de Fomento, Nuevo Parque, Las Naciones y Las Dalias.

Al oeste con los barrios de San Diego, Las Almenas, Parque Flores y Pino Montano.

Al norte con el antiguo Hospital psiquiátrico de Miraflores y la carretera S020, comúnmente conocida como la Ronda Super-norte.

Al este con el Polígono Industrial Store⁸⁵.

85 En este Polígono se ubica el edificio central de la escuela taller de Miraflores.



Figura nº 1. Plano de Sevilla y ubicación del parque Miraflores.

La construcción de la ronda de circunvalación SE-30 en el año 1992 provocó la división del parque en dos partes, norte y sur, bastante diferenciadas en cuanto al estilo de construcción. Posteriormente en el año 2002 se construye una pasarela sobre la ronda para unir las dos partes, y en 2005 se realiza el soterramiento parcial del tramo de unión entre las dos partes del parque.

Hasta principios de los años sesenta, la zona norte de la ciudad de Sevilla conservaba buena parte de las características de lo que había sido este territorio desde hacía siglos: un área agrícola de huertas y olivares, castigada por las inundaciones y con una escasa población dispersa por cortijos y pequeños núcleos históricos, como el propio arrabal de la Macarena (que da nombre al distrito y a la famosa virgen), o de autoconstrucción más reciente, como el barrio de Los Carteros o el asentamiento chabolista del Vacío. Este carácter propició la ubicación, a lo largo de su historia, de equipamientos indeseados en otras zonas de la ciudad: leprosería, manicomio, cementerio, fábricas...

A mediados de los años 70's, con el Boom inmobiliario, la zona Macarena se está construyendo de una forma rápida y caótica, creciendo en población procedente de zonas rurales y de otros barrios más viejos de la ciudad, de los famosos patios de vecinos.

La cantidad de bloques de pisos construidos constituyen islotes en medio de huertos o descampados. Sin embargo, en pocos años se convertirá en la zona más poblada de Sevilla, con escasa dotación de recursos, característica de esta época desarrollista.



Figura n° 2. Fotografía. *Construcción del barrio de San Diego (1972).*

A mediados de los ochenta se habían asentado en el distrito Macarena 150.000 personas, tantas como la población de muchas capitales de provincia. El urbanismo especulativo que definió esta zona de barrios populares de la ciudad había impuesto una estructura urbana caótica y fragmentada, insensible con las necesidades de las familias obreras. Son barrios infra dotados de escuelas, centros de salud, zonas verdes e incluso de vías de conexión con el centro de la ciudad.

Jóvenes familias de clase obrera comenzaban a habitar estas nuevas barriadas de la periferia de la ciudad. Ante la falta de equipamiento, empezaron pronto a organizarse. Los engaños de las constructoras e inmobiliarias que habían prometido una zona con los servicios básicos, comienzan a destaparse.

Así son famosas a finales de los 70's y en la década de los 80's, las movilizaciones del barrio de San Diego y de Pino Montano para la mejora de la calidad de vida, preocupándose y organizándose por cuestiones básicas como eran; la escuela pública, los centros de educación de adultos, el problema del transporte, la iluminación de los barrios, las señalizaciones de tráfico e incluso la suciedad y las escombreras generadas por la vertiginosa construcción.

Mientras tanto, los niños y niñas de los barrios de alrededor denominaban, a lo que hoy es el parque Miraflores, "Los Montes". Este nombre expresaba lo que ha sido el parque durante la década de los 80's: una inmensa escombrera. Los montes donde jugaban los niños y niñas eran los cientos de montículos de basura, escombros y residuos varios depositados allí por las constructoras de los barrios colindantes.

Las constructoras no se preocupaban de la eliminación de residuos de las obras. Los escombros eran abandonados en los alrededores, con la intención de ahorrar costes y obtener mayores beneficios.

En estas luchas por la mejora de la calidad de vida habían aparecido sinergias importantes con otros movimientos sociales y colectivos de la ciudad de Sevilla y de Andalucía. La lucha por la educación, había aglutinado a personas preocupadas por el enorme analfabetismo existente en Andalucía, la falta de recursos y el cambio en la calidad de la educación impartida por la dictadura. Un papel importante en la búsqueda de una nueva pedagogía lo protagonizaba el CAPP, Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, potenciando la lucha por la educación de adultos en los barrios y pueblos de Andalucía.

Ello constata que la lucha por el parque Miraflores no acontece como un hecho aislado, sino formando parte de las luchas locales ocurridas durante los dinámicos años 80's y primeros de los 90's en Andalucía y en el resto del estado.

Manuel Lara (2003), presidente de la Asociación Cultural y Ecologista Comité ProParque Educativo Miraflores y militante activo en la lucha por el parque desde sus inicios, resume, desde la vivencia personal, cómo fueron esos comienzos:

La idea no surgió como un hecho aislado del resto de la situación que por entonces, hace 17 años, existía en toda esta zona de la Macarena, desde el río hasta el hospital psiquiátrico. Por aquel entonces, esta zona estaba falta de equipamientos, sobre todo aquellos relacionados con el medio ambiente. De aquí que unos vecinos de Pino Montano y San Diego, decidimos poner manos a la obra y comenzar a investigar los recursos disponibles de esa zona. Por un lado estaba un río secuestrado tras una valla al que la mayor parte de los niños desconocían su existencia próxima, para lo que se organizan talleres por las escuelas para informarles de su presencia y por otro estaba un espacio libre, abandonado como escombrera y dedicado a la extracción de áridos y zahorras para la construcción. Este espacio resultó estar proyectado para un parque según el Plan General de Ordenación Urbana de la ciudad de 1963. Entonces el movimiento de ciudadanos se organiza y surge el Comité ProParque Educativo Miraflores que en este año celebra su vigésimo aniversario. (Entrevista a Manolo Lara, documentación del Comité ProParque, anexo 4).

Enmarca claramente la zona denominada tradicionalmente como La Macarena: “desde el río hasta el hospital psiquiátrico.”, cuestión que ha generado siempre cierta confusión y polémica, no siendo contemplada como tal en las divisiones administrativas de la ciudad, denominándola como zona norte.

En 1982, un grupo de vecinos/as junto con miembros del CAPP organizan unas jornadas para conocer la historia de esta parte de la ciudad, la zona Norte. El Seminario de Ciencias Sociales, de 1983⁸⁶. Este trabajo descubre que la zona realmente denominada como “La Macarena” coincidía con estas tierras de extramuros, y que el nombre procedía de un romano dueño del terreno “Macario”. Este descubrimiento tuvo gran repercusión a nivel político consiguiendo cambiar el nombre del distrito, pasando a denominarse Distrito Macarena (1986).

86 Existe un material elaborado para estas Jornadas, escrito por Paco Góngora (maestro de EGB) titulada *Una aportación al Seminario de CC Sociales Macarena*, que ha sido utilizado para la elaboración de esta parte de la tesis.

Otro de los grandes descubrimientos fue encontrar en el PGOU de 1963, el planeamiento de la construcción de un parque de 86 Has., en un distrito caracterizado por la escasez de zonas verdes y por la masiva y vertiginosa construcción en vertical. A principio de los 80's la construcción del parque seguía sin comenzar, encontrándose además con el serio peligro de la recalificación de los terrenos en suelo residencial.

Tras el análisis de la realidad de ese momento, realizado entre diversos colectivos sociales (Asociación de vecinos Andalucía de San Diego, Comunidad General de Propietarios de Pino Montano, Asociaciones de padres y madres de alumnos/as, miembros del CAPP y del Seminario de Pedagogía Social, miembros del Movimiento Sindical y vecinos/as autónomos), y desde la toma de conciencia de la situación de urgencia y fragilidad del parque, se organiza la Asociación Cultural y Ecologista Comité Pro-parque Educativo Miraflores. La construcción del parque constituye el objetivo principal de la nueva asociación, aunque con ciertos matices.

La propuesta del Comité no solamente se ciñe a la construcción del parque, sino que además de este objetivo, el Comité propone cómo debe ser esa construcción. En su concreción se genera una idea de parque diferente, un parque educativo:

Que el proyecto del parque Miraflores debía tener, además de zonas verdes para el ocio, un carácter cultural y educativo.

Que el parque que se construyera debía estar entroncado con el medio social en el que se ubica, y ser respetuoso con la historia y las necesidades de la población a quien va destinado. (Puente, 2010: p. 131).

A partir de este año, 1983, podemos considerar iniciada la construcción del parque. Desde los colectivos sociales, desde el Comité Proparque, como entidad aglutinadora de la lucha social, se suceden las convocatorias de movilizaciones ciudadanas y la organización de actividades culturales y educativas, como estrategia de ocupación del espacio. El planteamiento a partir de entonces sería: "Si el ayuntamiento no construye el parque lo construimos nosotros".

De estos momentos, los años 80's, contamos con gran documentación⁸⁷ generada por el Comité Proparque Educativo Miraflores, demandando al ayuntamiento y a otras administraciones competentes; la construcción del parque, la declaración de Bien de Interés Cultural, y la puesta en marcha de los Programas de Huertos Educativos y de Escuelas Taller. En esta documentación se refleja la labor de investigación minuciosa realizada por los vecinos/as de esta zona, generando información para la administración pública, ajena al proceso.

Es destacable un documento remitido al ayuntamiento de Sevilla, con fecha del 1 de agosto de 1985 donde se relacionan, con detalle, todos los hallazgos históricos realizados en el parque Miraflores y se solicita que formen parte integrada del propio parque. En este mismo escrito comienza a proponerse el uso social de los edificios de la Hacienda Miraflores, como Granja-escuela, y del cortijo de la Albarrana como aula de la naturaleza, para los centros educativos públicos de la zona.

87 Fondo de Documentación del Comité Proparque Miraflores.

La búsqueda, en la lucha del parque Miraflores, de un camino para responder de forma socialmente innovadora a este reto-necesidad, permitió romper con algunas inercias, apoyándose en la diversidad y riqueza de los orígenes militantes de los/as participantes en este proceso, poniendo en pie una organización de nuevo tipo en este territorio. El Comité Proparque pretendía desarrollar participativamente la identidad del vecindario y los nuevos códigos culturales, pero aprovechando, al mismo tiempo, el aprendizaje del movimiento obrero.

La participación social se convierte en uno de los tres pilares fundamentales que fortalecerán la experiencia de okupación y construcción del parque Miraflores.

Una de las cuestiones culturales más trabajadas desde el inicio ha sido la puesta en valor del patrimonio histórico y cultural del parque, teniendo en cuenta la propia historia del espacio. Se inician estudios arqueológicos, con la ayuda y la colaboración desinteresada de arqueólogos⁸⁸ de la ciudad. Se va descubriendo que el uso agrícola de los terrenos es una constante durante toda su historia (desde el calcolítico hasta la actualidad).

Este descubrimiento se concreta en la propuesta de continuidad del uso agrícola tradicional de estos terrenos. En ese momento, apunta Manolo Lara, se asientan los principios de los huertos educativos y de ocio del parque Miraflores, denominándose Programa “Huerta las Moreras”.

En junio de 1988 la Junta de Andalucía declara el patrimonio histórico del parque Miraflores Bien de Interés Cultural⁸⁹, calificación solicitada por el Comité Proparque años antes.

Producto de las investigaciones sobre el patrimonio histórico-cultural del parque son los diversos materiales didácticos y divulgativos, elaborados para comunicar a la ciudadanía los avances realizados.

Entre ellos contamos con un primer libro titulado *El parque Miraflores: Un modelo de parque educativo*, del año 1986, escrito por Manolo Lara y Carlos Carreño, miembros del Comité Proparque. El planteamiento del modelo se realiza desde la perspectiva de la investigación social, y se presenta un trabajo meticuloso, en tan solo 40 páginas, descriptivo y explicativo del proceso desarrollado en esos mismos momentos.

Otra de estas publicaciones es el documento elaborado por el propio Comité Pro-parque en el año 1996, titulado *Miraflores, parque cultural y educativo. Resumen histórico*, y publicado por la Junta Municipal del Distrito Macarena. Se trata de un resumen extraído de la investigación realizada por el arqueólogo Carlos Romero Moragas, durante los años anteriores.

88 Los arqueólogos del barrio de Pino Montano; Daniel Lara Montero y Mario Garrido Martín, han trabajado en estos descubrimientos. También el arqueólogo Alejandro Jiménez como técnico de la ET y posteriormente como colaborador.

89 La declaración legal denominada *Bien de Interés Cultural* es una figura de protección regulada por la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Según prevé la propia Ley, un BIC es cualquier inmueble u objeto mueble de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico, que haya sido declarado como tal por la administración competente. También puede ser declarado como BIC, el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico.

Con este manual podemos acercarnos a la historia del parque desde la época medieval hasta nuestros días, con una interesante introducción histórica al territorio. Seguidamente realiza una descripción de las edificaciones históricas encontradas en el parque Miraflores, del Cortijo de la Albarrana a la Hacienda de Miraflores, para terminar con los yacimientos arqueológicos y las construcciones hidráulicas, encontradas y conservadas como parte del patrimonio arquitectónico del parque.

El valor patrimonial e histórico se convertía en otro de los pilares fundamentales que fortalecieron la experiencia de ocupación y construcción del parque Miraflores. Además este planteamiento se completó con una dimensión educativa. Esta dimensión impregnaba el proyecto global de parque y ofrecía un hilo conductor para la puesta en marcha de experiencias educativas.

También se toma en cuenta el carácter educativo del mismo, de ahí que se organicen talleres de educación ocupacional para jóvenes de los barrios próximos, se ponen en marcha los huertos escolares que atiende a los 10 colegios públicos más cercanos, educación de adultos con los huertos de ocio, en ambos casos con agricultura ecológica. (Entrevista a M. Lara, 2003).

Por lo tanto, la lucha por el parque y su posterior construcción se fundamenta en tres pilares principales:

- La participación ciudadana.
- La puesta en valor del patrimonio cultural.
- La educación.

Pueden definirse y considerarse como principios filosóficos, orientadores del camino hacia la consecución y consolidación de un nuevo espacio educativo en la ciudad de Sevilla.

Al analizar la experiencia participativa de conquista y construcción del parque, José Carmona⁹⁰, tras más de 20 años de participación (1983-2004), ha identificado tres etapas o fases por las cuales ha transcurrido la actividad del parque, protagonizada por el Comité.

Las tres fases identificadas son la fase investigativa, la fase ciudadanista y la gestionaora.

- Fase Investigativa (1983/87) estuvo marcada por el esfuerzo de un núcleo aún pequeño de ciudadanos por conocer y comprender mejor el territorio en el cual, desde otras organizaciones (AAVV, AMPAs, partidos...), ya había participado en su transformación. En esta fase se crea lo fundamental del discurso sobre la participación, el modelo de ciudad y el modelo de parque. Se descubren las bases urbanísticas e históricas de la definición del parque y se comienzan las denuncias públicas sobre la necesidad del parque y el estado de abandono de su patrimonio.

90 José Carmona es miembro del Comité Pro-parque Educativo Miraflores, participó en el desaparecido CAPP (Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular) y fue director de la escuela taller del parque Miraflores desde 1992 a 2004.

Se constituye el Comité Proparque Educativo Miraflores y se descubre el patrimonio del parque.

- Fase Ciudadanista (1987/92) se caracterizó por el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la participación de los/as vecinos/as. Por ello, en esta etapa, el Comité Proparque cobra carácter de movimiento social, más allá de lo que pudiera ser la estructura de una asociación. El discurso se convierte en propuestas de modelos y de proyectos, generando una dinámica de toma de iniciativas respecto a los poderes públicos. La diversidad de acciones y participantes convierten la lucha del parque en un referente para muchas organizaciones y vecinos de la zona.

El patrimonio del parque es declarado Bien de Interés Cultural, (1988).

- Fase Gestionadora (1992/2004). Las propuestas y las movilizaciones desarrolladas durante la etapa anterior tienen como resultado la puesta en marcha de proyectos. Estos terminan contando con el respaldo institucional de la administración pública, básicamente del ayuntamiento (propietario legal del parque). El arranque de los proyectos supone la ejecución definitiva de lo que en la fase investigativa se consiguió concebir y en la fase ciudadanista conquistar. Pero, en esta fase de ejercicio de la soberanía y de la gestión se debe gobernar desde la propia organización ciudadana, con sus consecuencias.

Se ponen en marcha el programa de huertos educativos y de ocio, y el primer proyecto de escuela taller, en 1992.

En 1996 la experiencia del parque Miraflores es nominada para la Conferencia Internacional Habitat II de la Organización de Naciones Unidas, como una de las Buenas Prácticas presentadas por el estado español.

El *Programa de Buenas Prácticas* tiene su origen en el seno de la Segunda Conferencia de Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (*HABITAT II*) celebrada en junio de 1996 en Estambul (Turquía), donde surge como programa específico. Con la intención de identificar políticas y actuaciones urbanas eficaces desde unos criterios de sostenibilidad para mejorar las condiciones de vida en las ciudades y pueblos, se instó a los Comités Nacionales a reunir ejemplos de prácticas respetuosas con esos criterios.

La experiencia del parque Miraflores quedará incluida en el Primer catálogo español de buenas prácticas, 1996⁹¹.

Esta fase Gestinadora, tan prolongada en el tiempo, tiene un punto de inflexión, en el cual se superponen tres hechos consecutivos y confluyentes:

- Tras dos años de funcionamiento de Huertas Las Moreras se firma el actual Convenio de funcionamiento y financiación con el ayuntamiento de Sevilla (1994).

91 Acceso directo a la descripción de la experiencia en la siguiente dirección web: <http://habitat.aq.upm.es/bpes/ceh2/bpes37.html> [consultada marzo 2014].

- Tras el desarrollo de la casa de oficios el ayuntamiento asume la continuidad futura a través del Programa “Escuelas Taller” (1996).
- Tras doce años de obras, sin proyecto general de parque ni financiación adecuada, el Ayuntamiento decide terminar el parque formalizando el Plan Especial Parque Miraflores, como desarrollo del PGOU, y formalizando un programa europeo (POMAL) que asegura casi 2.000 millones de pesetas (12 millones de euros) y con ello, la construcción del parque (1998).

Como explica Carmona (2004), este momento de inflexión generador de la percepción de que los objetivos del Comité Proparque están logrados y que resta conservarlos como logros sociales, provoca un tránsito de una gestión instituyente y creativa, inventar los programas e ir haciéndolos realidad, a una gestión instituida y administrativa, manejando unos recursos económicos, humanos e ideas cada vez más debilitados, y auto-limitados por la inercia, el cansancio y el propio temor a perder lo conquistado.

Para superar este reto se deben poner en valor esa gran cantidad de saberes políticos y populares sobre lo social puestos en juego por la ciudadanía con la excusa de conseguir un parque para sus barrios.

Los logros y las consecuciones han sido importantes y a menudo se ha dicho que la experiencia del parque Miraflores “muere de éxito”. Muere en el sentido de la viveza del movimiento y la movilización, pero la organización se mantiene y continúa avanzando.

Lo cierto es que donde hasta 1983 solo existían (aparentemente) escombreras y más terrenos para la especulación inmobiliaria, hoy, el movimiento vecinal dinamizado por el Comité Proparque ha conseguido:

- Forzar la construcción de más de 80 hectáreas de espacio verde, el mayor de Sevilla, siguiéndose el esquema general de parque definido por la vecindad.
- La declaración como Bien de Interés Cultural de la Hacienda Miraflores y de su zona arqueológica (villa romana, pozos-noria del s. XVI, molino de aceite del s. XVIII, yacimiento prehistórico), constituyendo la recuperación de las señas de identidad de este territorio “sin historia”⁹².
- La puesta en marcha de programas de formación y empleo como la escuela taller Miraflores en la cual se han formado, en estos 20 años, más de 500 jóvenes de la zona, desempleados/as y sin formación profesional, generándose de siete a doce empleos directos y otros tantos indirectos.

92 La periferia de la ciudad, el extrarradio, los nuevos barrios aparecen como ocupando un lugar que antes no existía en la ciudad. Comienza su nueva historia cuando aparecen las construcciones. Pero en esos barrios existe también una historia anterior. En nuestro caso las huertas y los cortijos nos cuentan la historia de nuestros barrios, en otras zonas geográficas han sido las viejas fábricas de los barrios periféricos las que han constituido su patrimonio cultural. La historia posibilita una identidad común, clave para el desarrollo de la vecindad y la comunidad.

- La creación y gestión directa por la ciudadanía del programa de educación ambiental y animación sociocultural “Huertas Las Moreras”, en el cual participan más de 100 familias, diez escuelas públicas y las AMPAs de estas escuelas, creándose además cuatro puestos de trabajo directos.

Siguiendo con la descripción de este momento debemos apuntar que el proceso se fundamenta en el descubrimiento de informaciones a menudo alejadas, enmascaradas, escondidas a la ciudadanía. En el año 1963 se incluye en el PGOU la construcción de un parque en la zona de Miraflores. Habrá que esperar veinte años para descubrir esta información (1983). Este descubrimiento sirve de detonante del proceso de toma de conciencia, desencadenando las acciones reivindicativas provocadoras de la exitosa conquista del parque, con sus peculiaridades.

Pudiera parecer increíble que un simple grupo de vecinos y vecinas consiguieran aprender y enseñarnos a todos/as tanto sobre política urbana y gestión municipal. El Comité Proparque Educativo Miraflores comienza a recordarle al ayuntamiento que donde están las grandes escombreras debería haber un parque. Este parque tendría que dar respuestas a las necesidades sociales de la gente que lo habita, por ello la participación de los vecinos/as se valoraba como esencial para la construcción de un parque singular.

En 1984 comienzan las obras para la construcción del parque, y en este mismo año, los vecinos y vecinas del Comité, descubren el patrimonio histórico, solicitando su declaración como Bien de Interés Cultural y su recuperación para uso social. Estos antiguos y viejos edificios existentes desde hace siglos, han proporcionado una importante dotación de recursos para la zona del Distrito Macarena, unos espacios perfectos en un bellissimo entorno para el desarrollo de actividades socioeducativas.

La propia construcción de un parque singular ha generado diversos procesos de aprendizaje. La toma de conciencia, organización, acciones y transformaciones, en las que han sido protagonistas vecinos. Ha sido un movimiento y posteriormente un proyecto aglutinador de muchas personas, algunas procedentes de organizaciones vecinales con tradición de lucha obrera y vecinos/as procedentes de zonas rurales con deseo de participar en actividades agrícolas, además de la preocupación por la mejora de la calidad de vida en la zona.

A lo largo de estos años se han puesto en marcha muchos y diversos proyectos, los cuales han intervenido en la mejora física del parque en sí, y desde una perspectiva más amplia considero han influido en su cuidado y respeto. Estos proyectos (programa de huertos urbanos, casa de oficios, escuelas taller, Jornadas, encuentros, yacimientos arqueológicos, cursos, itinerarios pedagógicos, fiestas, conciertos...), han ido creando un parque vivo, que crece y cambia, con sus participantes y usuarios.

Responde, de esta manera, a cubrir necesidades de tipo educativa, de acercamiento al medio natural y al conocimiento del medioambiente, de la agricultura, la alimentación, la importancia y valor del patrimonio. Ha permitido a muchas personas reconquistar su identidad de hortelano/a, perdida en el éxodo rural de los 70's, no elegido por supuesto. Ha posibilitado la participación y la creación de un espacio colectivo, fomentándose el entendimiento y generando redes de apoyo y de afecto. Se ha conquistado, en definitiva, un espacio de libertad.

La experiencia del parque Miraflores se ha construido desde una perspectiva muy local, casi endogámica. Una zona muy concreta, con un deterioro urbanístico profundo, con una población obrera con experiencias anteriormente de lucha sindical. A la vez ha mantenido una perspectiva más amplia y global, en el sentido de que la experiencia ha dado la vuelta al mundo y esto ha ocurrido también por el deseo de quienes la han ido construyendo.

Sin embargo, no se ha tratado solamente de exponerla y contarla en diferentes foros nacionales o internacionales, sino que la experiencia se ha multiplicado. En muchos barrios se continúa la lucha por un parque, barrios populares abandonados entre el asfalto, el ruido y la polución (Parque Alcosa, Torreblanca, Bellavista, Casco antiguo, el Cerro del Águila y Polígono Sur). También, en muchos pueblos de Andalucía se han puesto a funcionar sus parques desde una perspectiva de huertos urbanos, después de visitar el parque Miraflores.

El parque Miraflores ha constituido una forma nueva de diseñar un parque, una forma nueva de construir la ciudad. En este proceso la administración pública ha tenido el papel de gestionar lo demandado y propuesto por la ciudadanía, demostrando su conocimiento. Ante tantos argumentos, ante tanta sabiduría popular, la administración pública ha tenido que reconocer y seguir el camino de la gente de los barrios, de las organizaciones populares, respetando el esfuerzo de organización y acción social.

Los dos proyectos más consolidados del parque han sido el programa “Huerta Las Moreras” y los proyectos de escuelas taller. Ambos comenzaron de forma interdependiente, sirviéndose de apoyo mutuo, el uno al otro, en una simbiosis constante de intercambio y diseño colectivo. Esta relación tan fructífera se ha mantenido a lo largo de los años, no entendiéndose completamente un proyecto sin el otro. De hecho, la primera obra acometida en el parque, por el programa de escuela taller es la rehabilitación de la Casa de las Moreras, sede del Programa “Huerta Las Moreras”.

Dentro del Programa “Huerta Las Moreras”, los huertos urbanos de Miraflores son considerados por los/as visitantes y por los medios de comunicación como el proyecto “estrella” del parque. Sin lugar a dudas, los huertos de Miraflores han marcado un antes y un después en el urbanismo de la ciudad de Sevilla, ha servido como inspiración y modelo para la multiplicación de este proyecto por toda la ciudad. Son considerados los huertos urbanos más veteranos de Andalucía: “Con el paso del tiempo, los huertos han ido consolidándose cada vez más siendo un referente para las posteriores experiencias de huertos urbanos en Sevilla, Andalucía e incluso España.” (Puente, 2010: p. 133).

Introduzcámonos en el Programa “Huerta Las Moreras”, lo cual ayudará al lector/a a conocer y entender el entramado de recursos generados por esta relación simbiótica entre los dos proyectos principales. La escuela taller y los huertos urbanos se han mantenido juntos hasta el año 2013.

1.- LA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA Y AGRÍCOLA DE “HUERTA LAS MORERAS”

Sin duda, las imágenes más representativas del parque Miraflores son los huertos urbanos. Con ellos se consigue la conexión con el pasado agrícola de la zona, pero también la conexión con la naturaleza, con un potente contenido para la educación medioambiental.

En el espacio ocupado por el parque Miraflores, el esfuerzo de los/as vecinos/as ha sacado a la luz cómo la agricultura está presente desde hace más 5.000 años. El parque ha puesto en valor la historia de unos barrios “sin historia” a través del mantenimiento de las antiguas edificaciones y yacimientos arqueológicos vinculados a la vida agrícola.

A principios de los años noventa, durante una de las jornadas vecinales en las cuales se discutía el futuro del parque, miembros del Comité Proparque y miembros de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs), encuentran la posibilidad de hacer confluir dos demandas.

Por un lado las AMPAs necesitaban alternativas y respuestas innovadoras a la exclusividad de la educación formal desarrollada desde las escuelas públicas en esos momentos: generadora de fracaso escolar, ajena al entorno y descontextualizada. Por otro lado el Comité reivindicaba la continuidad de la construcción del parque y la recuperación de la memoria histórica agrícola a través del patrimonio de la zona. La confluencia de ambas demandas iluminó la propuesta conjunta de crear un programa de educación ambiental y dinamización social: el Programa “Huerta Las Moreras”.

Lo que comenzó con la okupación de algunas edificaciones y del terreno necesario para cultivar, continuó con voluntarios/as de las asociaciones y centenares de niños y niñas de los colegios públicos, y terminó convirtiéndose en un programa, con gestión social desde el Comité y subvención por convenio del ayuntamiento de Sevilla, consolidado y ampliado.

Actualmente, además de los Huertos Escolares, se desarrollan otros proyectos como los Huertos Familiares de Ocio, los Itinerarios Pedagógicos para centros escolares y entidades sociales y el proyecto de Invernadero Joven. Este último intenta dar continuidad a los niños y niñas provenientes de huertos escolares, quienes demandaban constantemente seguir participando en la experiencia educativa.

En torno a estas 170 huertas de agricultura tradicional y ecológica, se ha ido tejiendo un espacio de relaciones personales y auto-organización colectiva provocando la mejora de la salud (ejercicio, amistad, alimentación alternativa...), la construcción de identidades (recuperación de artesanías y conocimientos agrícolas, creación de fiestas multitudinarias como la inauguración o clausura del programa anualmente, o la fiesta de la cata del tomate o la papa) y la satisfacción de diseñar y construir su parque a su medida.

Además de estos 170 huertos individuales/familiares existen 22 huertos educativos, de los que 12 son para el desarrollo del proyecto de Huertos Escolares y 10 para diferentes asociaciones de la ciudad: Somos, Autismo Sevilla, Asoc. deportiva Los Mares, Asoc. Tándem, Asoc. Buscando Norte, Aturen Unidad de Día, Asoc. de Antiguos Padres y Madres de alumnos de Huertos Escolares y el Grupo de Asistencia Sanitaria.



Figura nº 3. *Fotografía. Huertos del parque Miraflores (2010).*

Presento a continuación el otro proyecto educativo que se generó entre las reflexiones y movilizaciones ciudadanas, siendo el objeto del estudio de caso.

Las escuelas taller de Miraflores han convivido, compartido y cooperado con el programa Huertas las Moreras de forma simbiótica, hasta el punto de integrar en las programaciones de la escuela taller el calendario y la programación de Huertas Las Moreras, y a la inversa.

Capítulo 10

LAS ESCUELAS TALLER DE MIRAFLORES HISTORIA Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS

La historia de las escuelas taller de Miraflores arranca con la puesta en marcha de la primera casa de oficios, en el año 1992. Previamente a esta gran consecución vecinal, el Comité Proparque realiza un trabajo serio y profundo diagnosticando las necesidades educativas y sociales de quienes habitaban la zona de influencia del parque Miraflores.

Desde el comienzo de las luchas vecinales por conseguir que el parque Miraflores fuese una realidad, se enfatizó en extender la idea de parque hacia lo educativo. En esta lógica se propone conseguir un instrumento de formación para los/as jóvenes desempleados/as, de una zona de Sevilla castigada por el fracaso escolar, y a la vez recuperar el patrimonio histórico, permitiendo así construir un parque diferente.

Las escuelas taller del parque se han convertido en un referente de formación profesional e inserción laboral para los jóvenes de la zona, y han estado presentes en la vida cotidiana del parque Miraflores durante los últimos 20 años, desde 1992 a 2013.

Más de 500 jóvenes se han formado en estas escuelas, y la mayoría de ellos/as han sido capaces de construir su propia vida y su futuro. Para muchos de ellos/as la escuela taller ha sido una experiencia formativa, la cual ha marcado sus biografías, y así lo han ido expresando durante estos años.

A continuación presento una aproximación cronológica a los movimientos involucrados en la creación de las escuelas y a los diferentes proyectos y esfuerzos realizados para construir y recuperar el patrimonio del parque Miraflores.

La escuela taller se propone y concibe como un instrumento para construir el parque y recuperar su patrimonio, pero además con la posibilidad de consolidar un espacio educativo novedoso en la ciudad, dirigido a los/as jóvenes desempleados/as y con escasa formación.

En 1986 se desarrolla el Curso de Iniciativas Ocupacionales y Economía Social, organizado por el Comité y el Instituto de la Juventud. En este curso surge la idea de crear una escuela taller en el parque Miraflores. Se organiza un grupo promotor, compuesto principalmente por jóvenes pedagogos/as y educadores/as participantes en el Comité Proparque, del CAPP, del Seminario de CC Sociales y de otros colectivos de la zona, como asociaciones juveniles y de vecinos.

El Comité Proparque Educativo Miraflores solicita una reunión al alcalde Manuel del Valle para tratar los siguientes temas: (1) ronda de circunvalación, (2) situación de las excavaciones y recuperación del patrimonio, (3) flora y fauna que compondrá el parque y (4) los recursos laborales para los/as jóvenes que puede generar la propia construcción del parque, (escrito del 27 de abril de 1987).

En febrero de 1988 el Comité Proparque propone al ayuntamiento de Sevilla el proyecto de escuela taller⁹³, considerándolo como proyecto idóneo para formar a jóvenes y construir un parque singular.

En marzo de 1990 se acuerda en Pleno municipal, a propuesta de Izquierda Unida, solicitar al INEM la escuela taller para el parque Miraflores. En octubre de 1990, ante la falta de respuesta, se organiza una marcha vecinal reclamando el comienzo de la escuela taller. En noviembre de 1990 se acuerda entre el ayuntamiento, la Fundación Expo'92 y el Comité Proparque la creación del primer proyecto de formación y empleo: la casa de oficios Miraflores.



Figura nº 4. Fotografía. Marcha vecinal por la Escuela Taller (1990).
De fondo la vieja fachada del Señorío, Hacienda Miraflores.

Sin embargo, no será hasta mayo de 1992 cuando se inaugure la casa de oficios Miraflores. Esta primera casa de oficios cuenta con 60 alumnos/as trabajadores y los módulos profesionales considerados idóneos en esos momentos, tanto para la construcción del parque como para la inserción laboral de los/as jóvenes participantes. Estos fueron: animación medioambiental, jardinería forestal, carpintería de madera y albañilería.

Se realiza una gran Fiesta Vecinal para celebrar la consecución de la casa de oficios. En tan solo un año se rehabilita la Casa de Las Moreras y se restaura la noria de sangre del siglo XVI.

En octubre de 1992 se inició el Programa “Huerta Las Moreras”. Como he señalado anteriormente, es considerado el proyecto pionero de huertos urbanos en Andalucía, ideado y puesto en marcha por el Comité Proparque. Su sede principal será el primer edificio rehabilitado por los/as jóvenes participantes en la casa de oficios.

⁹³ En esta época acaba de aparecer el Programa de Escuelas Taller. Se puede consultar la historia del programa, en la Iª Parte de este tesis.



Figura nº 5. *Fotografía. Casa de las Moreras, reconstruida en 1992. Sede actual del Programa “Huerta Las Moreras”.*

En septiembre de 1994 se inaugura el Programa de Formación en Prácticas para la Ciudad⁹⁴ “Miraflores”, con 50 alumnos/as y los módulos de jardinería, albañilería, pintura, electricidad y fontanería. Se rehabilitan las caballerizas, uno de los cinco edificios que conforman la Hacienda Miraflores.

En diciembre de 1995 se pone en marcha la primera escuela taller, denominada “Miraflores I”, con 40 alumnos/as y los módulos de jardinería-viverismo, carpintería metálica, carpintería de madera, instalaciones eléctricas de edificios y albañilería.

En 1996 la experiencia del parque Miraflores fue seleccionada para la Conferencia Internacional Habitat II de la Organización de Naciones Unidas, en Estambul, lo cual permitirá el reconocimiento de la experiencia provocando que la administración local no dude en prestar su apoyo.

En julio de 1997 se concluye la rehabilitación y se inaugura el cortijo de La Albarrana, convirtiendo un viejo caserón en aulas y talleres para el Programa Huerta Las Moreras. Se finaliza también la rehabilitación y se pone en uso el viejo y enterrado puente sobre el antiguo río Tagarete (S. XVI).

En septiembre de 1998 se inaugura la escuela taller “Miraflores II”, con 58 alumnos/as, cuenta con los módulos profesionales de jardinería, carpintería de madera, carpintería metá-

94 El Programa “Prácticas en la Ciudad” se concretaba en un proyecto de formación profesional ocupacional inspirado en el programa de escuelas taller, denominado así por la Consejerías de empleo y servicios sociales, de la Junta de Andalucía. Solamente duró unos años, hasta que fueron transferidas las competencias del INEM al SAE.

lica, pintura y albañilería. Se concluye en estos años, la rehabilitación de la Iª fase del Molino de Aceite, otro de los edificios que conforman la Hacienda Miraflores.

Por esta misma época, los arqueólogos descubren en el parque el yacimiento calcolítico, con más de 5.000 años de antigüedad.

En septiembre de 2000 se clausura la escuela taller “Miraflores II” con solo la mitad de alumnos/as trabajadores, el resto ya trabajando, lo cual supuso más de un 50% de inserción laboral, cifra en aumento durante los años venideros.

En diciembre de 2000, tras seis meses de espera, se consigue poner en marcha la escuela taller “Miraflores III”, con 60 alumnos/as. Los módulos profesionales desarrollados son el módulo de jardinería, carpintería metálica, carpintería de madera, pintura, albañilería y fontanería-energía solar. En junio de 2001 se coloca la primera piedra de las obras del único edificio de nueva planta construido por los/as jóvenes, el edificio Multiusos Bioclimático de La Albarrana.

En diciembre de 2002 se clausura la escuela taller “Miraflores III” con la finalización de la Iª fase de las obras del edificio Bioclimático y un índice de inserción del 80%.

En diciembre de 2002 se inaugura la escuela taller “Miraflores IV”, con un total de 50 alumnos/as, repartidos entre cinco módulos profesionales; módulo de jardinería, de carpintería metálica, de pintura de edificios, de albañilería y de fontanería-energía solar.

En diciembre de 2004 se clausura la escuela taller “Miraflores IV”, con la conclusión de la IIª fase de obras del edificio Bioclimático de la finca de la Albarrana. Esta escuela taller consigue una inserción laboral del 90%, incluso la mayoría de las mujeres encuentran empleo⁹⁵.

En diciembre de 2004 se inaugura la escuela taller “Miraflores V” con 40 alumnos/as, repartidos/as en cuatro módulos profesionales; albañilería, carpintería metálica, jardinería y pintura.

En diciembre 2006 se clausura “Miraflores V”, con la puesta en uso del edificio Bioclimático de la Albarrana y la restauración del tapial de la Hacienda Miraflores. Se consigue un 83% de inserción laboral.

En esta época se pone en marcha el proyecto de Taller de Empleo en el parque Miraflores, sirviendo de apoyo para la culminación de la obra del edificio bioclimático.

En marzo de 2007 se inaugura la escuela taller “Miraflores VI”, con 50 alumnos/as repartidos entre los módulos de albañilería, carpintería metálica, fontanería, jardinería y pintura. Comienza la restauración del Señorío, otro de los edificios que conforman la Hacienda Miraflores. Se construye una pérgola metálica en la zona ajardinada del parque Miraflores. Se clausura la escuela en febrero de 2009, con un 45% de inserción laboral. Comienzan a notarse los efectos de la crisis.

⁹⁵ La inserción laboral de las mujeres presenta una mayor dificultad en profesiones tradicionalmente masculinas, como las desarrolladas en la escuela taller.

Durante el año 2008 el ente promotor informa de que debe cambiar el nombre de cada edición de escuela. Durante este año, 2008, se elabora el proyecto para la próxima edición, denominándola escuela taller “Parque Miraflores”.

En febrero de 2009 se inaugura la escuela taller “Parque Miraflores”, con 36 alumnos/as en los módulos de mantenimiento de edificios, fontanería-energía solar y pintura. Se continúa con la restauración del Señorío y la vivienda de la Hacienda Miraflores. Se produce un gran recorte en número de alumnos/as, lo cual supone la pérdida de un módulo profesional y por consiguiente de algunos puestos de trabajo. Con esta escuela se llegan a perder 16 empleos directos, con respecto a la anterior edición.

El 1 de marzo de 2011 se inaugura la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”, con tan solo 30 alumnos/as se convierte en la escuela más pequeña realizada en el parque. A esta escuela le dedicaremos los tres capítulos siguientes. El 27 de febrero de 2013 se clausura la escuela taller. La inserción laboral lograda es de tan solo un 20%, y ninguno de ellos/as consigue insertarse en su profesión.

Año de clausura	2000	2002	2004	2006	2009	2011	2013
Porcentajes de inserción	50%	80%	90%	83%	45%	30%	20%

Tabla nº 11. *Porcentajes de inserción laboral de la ET Miraflores, desde el año 2000.*
Elaboración propia.

Las escuelas taller del parque Miraflores, en su recorrido, han ido configurando una identidad propia en cuanto a la concepción y metodología educativa, constituyéndose como parte de un proyecto más amplio, en el cual su actuación ha sido decisiva. En algunos de los materiales de presentación y promoción de las escuelas taller, elaborados por quienes participan en ella (tanto equipo educativo como alumnado-trabajador), se describe el proyecto educativo como una respuesta a necesidades sociales, en base a tres cuestiones:

- Un proyecto necesario, porque responde a las necesidades sociales de formación y empleo de los/as más jóvenes. Desde su propuesta metodológica constituye un espacio de formación y trabajo con un evidente interés por la mejora de la calidad de vida. La propia construcción del parque posibilitará la formación y el empleo de muchos/as de estos/as jóvenes.
- Una iniciativa ciudadana. La escuela taller Miraflores es una idea colectiva, surgida en debates, en jornadas, en grupos. Era un objetivo común, compartido y aglutinador de diversos movimientos sociales de la Macarena. Desde 1992 hasta 2013, la ciudadanía organizada alrededor del Comité Proparque, consigue poner en marcha y mantener una experiencia educativa. El lema de las movilizaciones era el siguiente: “El parque abandonao y los jóvenes paraos ¡Escuela Taller YA!”.
- Una experiencia de Desarrollo Local. La escuela taller hace una aportación decisiva a la iniciativa de desarrollo local generada en torno al parque Miraflores, reconocida internacionalmente, como ha sido señalado en páginas anteriores.

Después de varios años de acción-reflexión se considera necesaria la elaboración de un decálogo de Principios Educativos de las escuelas taller del parque Miraflores. Estos principios se irán valorando y revisando continuamente, hasta llegar a la última edición, quedando configurados de la forma siguiente:

1. Formación integral.
No se debe concebir la formación de buenos/as trabajadores y trabajadoras si no es yendo más allá de la simple optimización de sus aptitudes técnico-profesionales. Es necesario afrontar todos los elementos que integran su desarrollo personal, físico, emocional, social, económico y cultural.
2. Confianza en el alumnado.
Superando la visión adiestradora de la pedagogía tradicional es necesario partir de la persona joven en proceso de formación como sujeto con potencialidades y riqueza propia, quien puede ser protagonista de su proceso de desarrollo.
3. Individualidad/colectividad.
Combinar la atención a las diferencias individuales de capacidad, ritmos y necesidades, con el desarrollo correcto de las tareas colectivas.
4. Autonomía/cooperación.
Combinar el desarrollo de la capacidad individual de tomar decisiones responsables, con el desarrollo de actitudes y destrezas de trabajo colectivo en cooperación.
5. Respuesta a necesidades reales de los/as jóvenes.
Como mecanismo de motivación interna no impuesto desde decisiones externas, sino desde el acuerdo y la cooperación, favoreciendo la eficacia y el rendimiento en la producción.
6. Formar dentro de la realidad y del entorno cercano.
No para introducirse en ella en el futuro, sino que el propio proceso formativo debe utilizar el entorno social, cultural y laboral, como materia prima.
7. Aprendizaje activo.
Aprendizaje activo a través del descubrimiento superando el papel pasivo de los/as jóvenes y fomentando la capacidad básica de un trabajador/a en el mercado laboral actual: ser capaz de aprender y descubrir permanentemente.
8. Interdisciplinaridad.
Evitando la disgregación de las disciplinas y de las estrategias formativas.
9. Tolerancia y respeto.
Como consecuencias lógicas del reconocimiento de la otra persona, actitudes absolutamente necesarias para cualquier relación hoy día en nuestro mundo diverso, y como base de la construcción colectiva.
10. Cogestión.
La integración real es mucho más que el aprendizaje de un oficio, incluso mucho más que el desarrollo de un trabajo remunerado. Es participar en la transformación de

nuestro entorno. Y a participar solo se aprende participando. Por ello es necesario el desarrollo educativo de las actitudes y estructuras que posibiliten la participación e implicación real del alumnado-trabajador en el proceso educativo.

Estos diez principios, configurados en la praxis educativa, se han trabajado y revisado durante estos últimos años. Es interesante comparar estos principios con las aportaciones del grupo de discusión. La respuesta a la primera pregunta: ¿cuáles son nuestros planteamientos educativos? recoge catorce fundamentos educativos señalados por el equipo educativo (anexo 5).

Si los comparamos las coincidencias son claras. Evidentemente se ha elaborado un discurso, el cual si se refleja en las prácticas educativas denotará la coherencia interna del proyecto.

Para cerrar este capítulo quiero decir que los orígenes del proyecto de parque Miraflores, los movimientos sociales, la andadura del proyecto de escuela taller, 20 años, y su contexto, el parque Miraflores, han influido, desde sus inicios, en las opciones pedagógicas elegidas. Las construcciones presentadas, además de ser colectivas, emergen de la praxis educativa, del conocimiento construido a través de las experiencias del equipo educativo en interacción con los/as jóvenes participantes.

El marco general del caso es bastante rico en conocimientos puestos en práctica con éxito, por lo cual se tiende a volver a utilizarlos. Pero tanto el grupo de participantes como el objeto social suelen marcar la diferencia y originalidad de cada escuela taller. Cada escuela taller es una experiencia única, singular e irrepetible, diseñada con nuevas propuestas del grupo participante.

A continuación presento los capítulos centrales de esta tesis, elaborados a partir de los datos recogidos. Capítulos centrales en cuanto se refieren al caso estudiado exclusivamente, al análisis didáctico y descriptivo de su dinámica interna.

En el siguiente capítulo descubrimos la coherencia con el discurso. En la descripción de la práctica educativa se encontrarán las relaciones entre “lo que decimos y lo que hacemos”.

Capítulo 11

PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: UNA ESCUELA TALLER MARCADA POR LA CRISIS

1.- PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” se elaboró durante el año anterior a su puesta en marcha, ese fue el año 2010. En su diseño, el proyecto proponía una escuela taller de 50 alumnos/as y cuatro módulos profesionales:

- Restauración del Patrimonio (14 alumnos/as).
- Montaje y Mantenimiento de Instalaciones de Energía Solar Térmica (12 alumnos/as).
- Monitor de Medioambiente Urbano (12 alumnos/as).
- Pintura (12 alumnos/as).

El proyecto definía como objeto social la puesta en valor de la Hacienda Miraflores y la creación del Ecomuseo del parque. La idea de ecomuseo se propone como paraguas integrador de todas las actividades y edificios configuradores del parque en la actualidad. El parque en sí, podemos considerarlo como un ecomuseo.

Tras la presentación de la propuesta, el SAE resuelve conceder financiación para el proyecto más reducido en número de alumnado de la historia de las escuelas taller Miraflores. Presenciamos la época de recortes presupuestarios y de planes de austeridad de las administraciones públicas, agudizándose la incertidumbre sobre la continuidad del proyecto de escuela taller Miraflores.

Por tanto, el proyecto concedido cambia cuantitativa y cualitativamente respecto al proyecto propuesto.

Las características básicas del proyecto concedido están recogidas en la siguiente ficha técnica:

Nombre: Escuela Taller Parque Cultural Miraflores

Entidad Promotora: Área de Economía y Empleo del Ayuntamiento de Sevilla.

Entidad financiera colaboradora: Servicio Andaluz de Empleo, Junta de Andalucía.

Nº alumnado trabajador: 30; 13 mujeres y 17 hombres.

Equipo técnico: director, coordinadora docente, administrativo, tres monitores de oficios y una peón de apoyo polivalente.

Módulos profesionales:

- Restauración del Patrimonio (10 alumnos/as).
- Monitor de Medioambiente Urbano (10 alumnos/as).
- Pintura (10 alumnos/as).

Fecha de comienzo: 1 de marzo de 2011.

Fecha finalización: 28 de febrero de 2013.

Objeto o intervención social: La puesta en uso y valor de la Hacienda de Miraflores, con la finalización de la obra y la puesta en marcha del Ecomuseo.

Fase de formación inicial: 6 primeros meses, becados por asistencia.

Fase de cualificación e inserción: 18 meses con contrato de aprendizaje, Ayto. Sevilla.

Tabla nº 12. *Ficha de identificación del proyecto ET "Parque Cultural Miraflores".*

El 4 de septiembre de 2010 Europa Press publica un artículo sobre la concesión de una escuela taller para construir el ecomuseo del parque Miraflores de Sevilla.

No es posible presentar la experiencia educativa completa si no se describen los espacios donde desarrollamos el trabajo de intervención en el patrimonio del parque. Con la intención de conseguir una mejor visualización introduzco a continuación un resumen histórico y descriptivo, con fotografías, de cada uno de los edificios de la Hacienda Miraflores, donde se desarrolla buena parte de la acción educativa.

LA HACIENDA MIRAFLORES:

La Hacienda de Miraflores⁹⁶ morfológicamente mantiene la estructura de una típica hacienda estructurada en dos patios, uno del señorío y otro de labor, en torno a los cuales se distribuyen una serie de dependencias que dotan de las infraestructuras necesarias para la explotación agraria. El patio de labor mide 35 x 48 m, está empedrado y su centro lo ocupa un pozo y un abrevadero para el ganado.

Está encabezado en su flanco meridional por el Secadero de tabaco⁹⁷.

El patio principal articula cuatro grandes piezas. El Señorío, la vivienda del capataz, las caballerizas y el molino de aceite.



El **Molino de aceite** fue construido a finales del siglo XVII o principios del XVIII por los jesuitas, propietarios entonces de la Hacienda de Miraflores. Está formado por los trojes, cajones semisubterráneos que sirven de almacén para la aceituna, el trujal o ámbito donde se moltura la aceituna y la nave de la viga, donde se prensa y almacena el aceite resultante.



Las **Caballerizas** delimitan el lado sur del patio del señorío y su función fue la de guardar los caballos y demás animales en la planta baja y almacén de grano en su planta superior. Es una nave de 22 x 8 m cuya construcción sufrió numerosas reformas durante los siglos XIX y XX.



La **Vivienda del capataz** ocupa un espacio intermedio entre el señorío y el molino de aceite. Actualmente es un espacio restaurado con múltiples posibilidades de uso.

96 Cada fotografía presentada corresponde a uno de los edificios que constituyen el conjunto arquitectónico de la Hacienda Miraflores. En el índice de fotografías se han numerado como figura nº 6.

97 Es el único edificio que se queda sin restaurar por la ET. Es declarado en ruina y clausurado en 2004, por la Gerencia municipal de urbanismo.



El **Señorío**, la zona más noble de la Hacienda, es un edificio de forma rectangular de dos plantas, a excepción de la torre que destaca sobre el conjunto, formado por tres crujías alargadas dispuestas en sentido este-oeste. La primera crujía era un pórtico formado por arcos de medio punto peraltados enmarcados por un alfiz, sustentados por pilares ochavados de ladrillo que rodeaban la construcción por sus frentes Sur y Oeste. La segunda crujía era una nave de 12,4 m de longitud y 3,7 de anchura de la que formaba parte la torre. A esta nave se accedía desde el pórtico a través de una puerta actualmente destruida. La tercera crujía estaba dividida longitudinalmente por una arcada y transversalmente por un muro que creaba dos ámbitos distintos. Cada uno de ellos tenía acceso a la segunda crujía por sendos huecos simétricos adintelados con arcos de medio punto, peraltados y enmarcados por alfiz, realizados con ladrillo en limpio.



A pesar de que el aspecto actual sea el de una típica hacienda degradada, existen varias particularidades a reseñar. A partir de los datos obtenidos en las intervenciones arqueológicas efectuadas hasta el momento, la configuración de la Hacienda responde a un largo proceso de adición y transformación de estructuras precedentes, que explicaría la anómala posición de los dos patios, del señorío y de labor, en diagonal, seguramente por la necesidad de adaptarse a la configuración del terreno.

En cuanto a su origen parece que el grueso de la edificación corresponde a una villa suburbana de finales del siglo XV, a partir de la ventana adintelada con un arco conopial y por la galería sustentada por pilares de ladrillo ochavados, coincidente con las primeras referencias escritas.

La estructura básica conservada del edificio pertenece a un palacete rural de finales del siglo XV. La actuación arqueológica, permitió definir la existencia de 5 fases constructivas. La primera fase de construcción cuya finalización no se pudo verificar pues, antes de terminarse o inmediatamente después, los efectos del terremoto de Carmona de 1504 se hicieron sentir de manera patente y obligaron a una segunda fase que modificó sustancialmente el proyecto original. La tercera fase correspondería a la intervención de la Compañía de Jesús para habilitar los espacios a su nuevo uso. La fase cuarta se enmarcaba entre los siglos XVIII y XIX, realizando refuerzos y modificaciones puntuales de los espacios. La última fase se corresponde con pequeñas modificaciones para los diversos usos, a los cuales fue destinado en la segunda mitad del siglo XX.

Es interesante, además, reseñar la magnitud de los efectos del terremoto de Lisboa de 1755 en el molino de aceite, ocasionando su ruina total. La cata realizada en el patio de la Hacienda mostró la evidencia de que el señorío es apenas un muñón del edificio original, dado que también formó parte de él la vivienda del capataz y se unía a las caballerizas a través de un ala, perpendicular al señorío, demolida, a consecuencia también de dicho terremoto.

Las reformas practicadas por la Compañía de Jesús en el Señorío revistieron de formas barrocas el edificio inicialmente mudéjar, época en la que la Hacienda vivió su último momento de esplendor.

El terremoto de Lisboa, el abandono tras la expulsión de los jesuitas y la caída de rentabilidad de las antiguas maquinarias para la producción de aceite, acabaron provocando la ruina y degradación de tan hermoso edificio.

2.- UN CONTEXTO MARCADO POR LA CRISIS

“No se explica cómo en el periodo de mayor riqueza de la historia de la humanidad haya tanta pobreza y tanto sufrimiento.”
(Manolo Collado)

La actual crisis económica comienza oficialmente el 15 de septiembre de 2008 en Estados Unidos. En el estado español se empieza a reflejar en la destrucción de puestos de trabajo, principalmente en el sector de la construcción, por lo cual, la escuela taller del parque Miraflores, en su edición anterior (2009/2011), será el último proyecto enfocado a la familia profesional de la construcción. Esta escuela, a la que hago referencia, fue muy atípica puesto que el SAE le otorga preferencia a los/as jóvenes desempleados/as procedentes de la construcción, lo cual la hizo muy masculina y con una media de edad superior a lo habitual, más de 23 años.

En estas circunstancias económicas, se diseña una nueva escuela taller con un componente de atención a las personas. El módulo de albañilería, necesario para la finalización de la obra de la Hacienda Miraflores, se adapta a la restauración del patrimonio como una profesión más especializada, la cual, quizás, pudiese revertir en la inserción laboral de los/as jóvenes participantes.

Las elecciones municipales se celebran el 22 de mayo de 2011. En Sevilla, el Partido Popular (PP) gana las elecciones, siendo Juan Ignacio Zoido Álvarez el nuevo alcalde de la ciudad.

Se agudiza la crisis en la zona euro con la deuda soberana. Esta situación económica se traduce en pérdidas de puestos de trabajo y por tanto pérdida en la calidad de vida de las clases medias y las clases populares, que hasta cierta medida habían conseguido mantenerse a flote. El discurso de hace unas décadas sobre la desaparición de la clase obrera, se torna actualmente tratando la desaparición de la clase media. La polarización económica de la sociedad se acerca al binomio rico-pobre de división social.

Sin embargo, la crisis lleva incubándose durante algunos años antes. Siendo el efecto de una mala gestión económica y financiera de los gobiernos, que se encuentran al servicio de sistemas económicos injustos, con enormes capitales que gobiernan el mundo por encima de los estados.

En noviembre de 2011 gana las elecciones generales del estado español el PP, produciéndose un cambio de gobierno que tampoco resolverá las circunstancias sociales generadas por la crisis. Al contrario, se disparan los despidos, amparados por una nueva reforma laboral. Y aun habiendo rescatado a la banca con dinero público, esta se continúa regocijando en el cobro de altos intereses en préstamos de primera necesidad, como son los hipotecarios.

Con la Ley 3/2012 de 10 de febrero de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, se modifica la anterior reforma, realizada tan solo dos años antes por el gobierno del PSOE. Con esta Ley se abaratan los despidos y cambia el contrato para la formación y el aprendizaje, aumentando la edad hasta los 25 años.

Anteriormente a estas fechas, los contratos de formación⁹⁸, solamente se podían aplicar a jóvenes menores de 22 años, excepto en las escuelas taller que se realizaban hasta los 25 años. El nuevo contrato amplía la edad hasta los 25 años, y con una disposición transitoria que lo permite hasta los 30 años. Su duración también se amplía. Anteriormente no podía sobrepasar el límite de los dos años y actualmente, en ciertas condiciones, se puede aplicar durante cuatro años.

Estos acontecimientos se convierten en contenidos educativos de la escuela taller. Tanto la crisis, sus causas y efectos, las elecciones municipales y generales y una nueva ley de reforma laboral, pasan a formar parte de los contenidos trabajados en el aula de socioeconómica y en otros contextos más informales.

Aunque CEDEFOP (2011b) y otras instituciones internacionales plantean convencidas que las PAES contribuyen positivamente a aliviar la crisis, los gobiernos nacionales y locales comienzan a aplicar políticas llamadas de austeridad, que reducen cuantitativamente y cualitativamente la oferta formativa. Además, con la nueva ley de financiación local Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la administración local, los gobiernos municipales se retraen en cuanto a solicitar y poner en marcha proyectos cofinanciados.

Paradójicamente se firman estrategias para disminuir la pobreza en Europa (EU2020) y se reducen los fondos destinados a financiar proyectos sociales (Malgesini, 2013).

Comienzan las políticas de recortes e incertidumbre en las administraciones públicas. Esta situación se refleja en la puesta en marcha de un proyecto de escuela taller con un recortado número de alumnos/as, con alto riesgo frente al objetivo de inserción laboral en un contexto profundamente marcado por el desempleo juvenil y con la incertidumbre sobre la continuidad de las escuelas taller y otros proyectos de formación y empleo del ayuntamiento de Sevilla.

Después de cinco años de crisis (2008/2013) el alumnado trabajador ha interiorizado el concepto, y ha elaborado definiciones y opiniones singulares sobre ella. A continuación presento los testimonios, referidos a la crisis económica, de los/as jóvenes entrevistados/as:

En el caso de Manuel, sin haberle preguntado directamente por ello, en la primera entrevista, explica:

98 También denominados “contratos basura”, principalmente, por corresponder su sueldo al Salario Mínimo Profesional.

“No, mire usted. Siempre ha habido paro. Que ahora es cuando realmente se están viendo las... las, pienso yo, ¿eh?, desde mi humilde opinión. Que ahora es cuando se están viendo, que ahora es cuando se le están viendo las orejas al lobo, ts, pues sí. Pero yo conozco siempre, o sea, yo siempre he conocido ts, a... a mi, a mi tío que también tenía una empresa de pintura, a amigos de mis pa, a amigos de mi padre, que son todos albañiles, y demás... “Nada, pues aquí estamos, a ver si sale una obra”, “Nada, pues ahí estamos a ver si sale otra”, “Nada...”, ts... que es que esto, o séase, que ahora es cuando ha reventado, pero que esto no es nada nuevo, que esto era, que esto era algo que es que era así... te pega, te pegabas dos meses trabajando, dos semanas en tu casa, te pegabas seis meses en Marbella... volvías a tu casa... unos días en Barcelona...” (Manuel, primera entrevista).

Se puede consultar en el anexo 6, 1ª entrevista a Manuel.

Manuel identifica su situación familiar con la precariedad laboral, quizás haya amortiguado los efectos, mostrando una preocupación más leve provocada por su cotidianidad. Con la frase *“que esto era así”* quiere presentarnos su entorno, donde ha crecido, un contexto marcado por la crisis.

La aparición espontánea de este tema me lleva a considerarlo para la siguiente entrevista. Por ello, en las segundas entrevistas he incluido, como temática específica, la situación socioeconómica actual. Nueve meses después de la respuesta de Manuel, responde Alfonso:

“(...) te puedo decir la palabra crisis, te puedo decir la palabra pobreza, te puedo decir la palabra hambre, porque es que quieras o no yo conozco ya a gente que pasa hambre (...) Claro, también tristeza, también, podría decir... eso.” (Alfonso, segunda entrevista).

Alfonso ha crecido en el Polígono Sur, actualmente vive en el Polígono Norte, uno de los barrios cercanos al parque Miraflores. Polígono Norte es un barrio de clase trabajadora, actualmente marcado por altas cifras de desempleo y de fracaso escolar. En el Polígono Norte, Alfonso observa la ropa de los niños, concluyendo que lo pequeña que les queda evidencia la pobreza de la familia: *“Fíjate en los niños. Con la ropa chiquitita, que ya le queda chica y eso, y (...)” (Alfonso, segunda entrevista).*

Alba se centra en las diferencias económicas de la población, convencida de su desequilibrio. Tiene una visión negativa del futuro, explicando que *“un futuro que no tiene en cuenta a los/as jóvenes tendrá sus consecuencias en la sociedad”*. Alba además, encuentra pocas oportunidades para desarrollarse profesionalmente y así lo expresa:

“Pues que el que... ahora mismo el rico tiene mucho, y el pobre tiene muy poco. Y que las personas ahora mismo, la juventud de hoy en día que quieren tener un futuro, quieren crecer como personas no pueden. Y así va a ir el país para abajo porque si ahora mismo no estamos trabajando, ¿cómo van a cobrar las pensiones las personas mayores? Porque la juventud de hoy en día no puede tener trabajo, ahora tiene que tener tanta experiencia, pero dame la oportunidad de que la tenga, ¿si no la tengo cómo voy a trabajar? [Pausa]. Y así veo yo el mundo, que está fatal, como sigamos esto se va a ir...” (Alba, segunda entrevista).

Carmen, también incide en la cuestión económica y su reparto desigual. Ella es una de las alumnas más humildes, de familia numerosa con pocos recursos, dependiente de la venta

ambulante. Carmen sabe lo que cuesta mantener una casa, viviendo totalmente al día. Nos contaba en la primera entrevista *“los dolores de cabeza provocados por pensar cómo conseguir dinero para comer, todos los días”*:

“Que hay mucha crisis. Aquí no aumenta, de decir: ‘Toma, un dinero de estos de...’ los que hacen el dinero, se tenían que dar dinero, coño, a esta gente que están diciendo que están pobres, que están diciendo que tienen que pagarlo... pues coño, que lo paguen y estaría España bien. Lo que tienen que hacer es dar dinero. No veas, que estamos todos encrisaos.” (Carmen, segunda entrevista).

Carmen propone que *“si la gente no tiene dinero que se lo den”*. Es una forma clara de plantear un reparto económico más de acorde con las circunstancias. Pero Carmen además procede de una etnia castigada con la beneficencia y la caridad.

La invención de la palabra *“encrisados”* refleja cómo siente la crisis de forma más personal y humana, no es la crisis económica, ni financiera..., son las personas quienes están soportando, y Carmen refleja la crisis en ellas.

Por último Cristina señala la política de recortes del gobierno como una de sus mayores preocupaciones o problemas encontrados en la sociedad actual. Sobre todo en sanidad y educación, servicios que, según Cristina, *“no deberían tocarse”*. (Cristina, segunda entrevista)

3.- DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La escuela taller Parque Cultural Miraflores comienza a funcionar oficialmente el 1 de marzo de 2011. A las 10'00 de la mañana se realiza la sesión de acogida y presentación con el alumnado-trabajador participante en el proyecto.

Pero antes de poner en marcha un proyecto de esta envergadura, se deben realizar ciertos preparativos.

He considerado idónea la presentación por fases porque además de facilitar la comprensión, la utilizamos en la organización temporal interna de la propia escuela.

He identificado tres fases diferentes: fase preparatoria, fase de desarrollo y fase de clausura. No son las denominaciones manejadas cotidianamente por el equipo educativo, pero son bastante lógicas. A su vez, estas fases, están constituidas por pequeñas fases, prefiriendo denominarlas *“momentos”*.

Estas tres fases las presento a continuación:

3.1.- FASE PREPARATORIA

Esta fase suele comenzar incluso antes de la contratación laboral del equipo educativo. Suelen ser las entidades promotoras las encargadas de realizar la preparación de la puesta en marcha del proyecto, sin embargo se considera idóneo permitir que el equipo educativo, o parte de este, participe en ella.

En esta fase preparatoria, he identificado cuatro momentos organizativos claves, estos son: (1) selección del alumnado-trabajador, (2) primera reunión del equipo educativo, (3) programación colectiva de la primera semana y (4) preparación de los espacios y materiales formativos.

Para elaborar la descripción de estos cuatro momentos he utilizado, principalmente, mi diario de actividades, y otros documentos didácticos de la escuela taller, como horarios, programaciones y convocatorias de asambleas. Se puede consultar la clasificación de la documentación utilizada en el anexo 4 de esta tesis.

Las primeras entrevistas completan la descripción, añadiendo la visión del alumnado trabajador, e integrando sus ideas y sensaciones sobre estos primeros momentos.

A continuación, presento la descripción de estos cuatro momentos cruciales para la puesta en marcha de un proyecto educativo como el investigado:

1. Selección del alumnado-trabajador:

Es uno de los momentos decisivos de la preparación del proyecto de escuela taller, un momento crucial para constituir un grupo humano significativo.

La oficina de empleo designada por el SAE realiza un sondeo informático utilizando como criterios de selección tres características homogéneas de los/as jóvenes:

1. Edades comprendidas entre los 16 y los 25 años, estos últimos no deberán tenerlos cumplidos antes de que se proceda a su contratación laboral.
2. Situación de demandante de empleo.
3. Titulación requerida por el certificado de profesionalidad del oficio en el cual se van a formar.

De los/as jóvenes sondeados/as, exclusivamente quienes cumplan los requisitos son convocados/as a una presentación pública del proyecto. Posteriormente, quienes hayan mostrado su interés por participar en el proyecto, una vez conocidas las condiciones, son llamados/as para la realización de una entrevista de selección.

En estas entrevistas de selección suelen participar algunos miembros del equipo educativo. Esta es una de las cuestiones defendidas por los/as educadores/as del Programa de “Escuelas Taller y Talleres de Empleo”, al considerarse su participación decisiva, puesto que la composición del grupo de alumnado, a dos niveles; como escuela y como módulo profesional, influirá considerablemente en el desarrollo y el éxito del proyecto educativo, respecto a la inserción laboral principalmente, pero también a otras cuestiones como el compañerismo, la formación en habilidades sociales o la unión del grupo.

Una buena selección del alumnado la podemos basar en dos supuestos paradójicos: una teniendo en cuenta la empleabilidad futurible de la persona a seleccionar, lo cual nos pro-

porcionará el éxito cuantitativo en la inserción laboral, y otra teniendo en cuenta el valor formativo de la experiencia para esa persona y el valor de la persona para el grupo, con respecto a los demás participantes en el proyecto. Este criterio, a menudo, no facilita la obtención del éxito en la inserción laboral, pero provocará otros logros educativos relevantes y significativos.

La selección del alumnado trabajador en las escuelas taller de Miraflores se ha inclinado más por el segundo supuesto. Los criterios contruidos en estos años se fundamentan en la diversidad y la heterogeneidad de las características del alumnado. Diversidad, en cuanto a su origen social, barrio de procedencia, historia familiar, género, experiencia laboral, problemáticas singulares (necesidades especiales, situación con la justicia), que intenta equilibrar el grupo con las diferencias de todos y todas.

Referente a los niveles académicos, entre el alumnado trabajador sin graduado en ESO solemos seleccionar alumnos/as analfabetos/as naturales y alumnado con mayor nivel en lecto-escritura, hasta con nivel de bachillerato. Esta diversidad de niveles convivirá en el mismo módulo profesional, influyendo profundamente en el desarrollo del acto didáctico.

El analfabetismo informático es una característica más o menos común. Aunque el uso de los teléfonos móviles ha compensado, en esta última década, esta barrera. El conocimiento y uso de las redes sociales e internet, a menudo, se convierte en el único conocimiento sobre informática.

Intentamos seleccionar, en los tres módulos profesionales, a algunos/as alumnos/as que cuenten con conocimientos de informática (procesadores de texto, programas de diseño, elaboración de videos...), constituyendo un recurso educativo clave para la alfabetización del resto del alumnado trabajador.

La selección del alumnado trabajador se realizó dos semanas antes del comienzo de la escuela taller, a mediados de febrero de 2011.

Presento a continuación los testimonios, de los/as participantes en el proyecto, sobre el momento de la selección. Todos/as coinciden en el nerviosismo y miedo causado por la entrevista de selección, o cualquier prueba de este tipo. Además, advierten de la inseguridad de no saber si son seleccionados/as o no, hasta varios días después de la entrevista, lo cual les genera mucha tensión.

Ese miedo a no ser seleccionados, “*a que no vayan a llamarte*”, tiene su fundamento, puesto que estamos tratando de un recurso educativo y laboral muy escaso. Las plazas ofertadas son muy limitadas y la cantidad de jóvenes sin acceso a la escuela taller es muy alta. Se crean listas de espera, ante la posibilidad de que alguien cause baja, fenómeno casi inexistente.

Los/as jóvenes entrevistados/as consideran y señalan diversos motivos por los cuales fueron seleccionados/as. Algunos/as ponen el énfasis sobre la titulación académica, como Cristina y Manuel. Ambos pertenecen al módulo de monitor de medioambiente urbano y el SAE les exigía tener el graduado en ESO, como requisito para acceder al certificado de profesionalidad.

Alfonso dice que quizás por el barrio de donde proviene, el Polígono Sur, pero señala que se animó y fue sincero, y expresó su motivación por aprender un oficio y por trabajar.

Carmen considera que se realiza una valoración integral de la persona, y por ese motivo fue seleccionada.

Dos de las dimensiones del proyecto de escuela taller, la educativa y la laboral, satisfacen tanto la necesidad de formación como las necesidades económicas de los/as jóvenes participantes. La necesidad de aportar a la economía familiar es una constante en la valoración del proyecto:

“Yo en la Escuela Taller entré, no porque realmente, ts, entré porque quería formarme en otros campos pero a mí era por, por una necesidad económica.” (Manuel, primera entrevista).

Las expectativas referidas son concretas y sencillas. Simplemente el hecho de salir de la situación de desempleo y de la rutina del barrio es valorado como una importante consecución, en la que coinciden. Además, conseguir formación en un oficio, da un valor añadido, pero no principal al proyecto.

Alba, se propone dos objetivos muy concretos, como ella expresa, el graduado en ESO y el carné de conducir, y Carmen añade la cuestión relacional, el llevarse bien con la gente y aprender.

Se pueden consultar todas las respuestas originales en el anexo 6, 7R: Momento de la selección y primeras expectativas.

2. Primera reunión del equipo educativo:

El día 22 de febrero de 2011 nos reunimos quienes conformamos el nuevo equipo educativo de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”.

Las novedades son varias; se ha incorporado un nuevo compañero como monitor del módulo profesional de monitor de medioambiente urbano y se ha perdido el módulo de fontanería-energía Solar, solicitado en el proyecto original. Esta escuela taller contará solamente con 30 alumnos/as, siendo la más recortada de la historia del parque Miraflores. Otra de las novedades es la paridad entre mujeres y hombres (13 y 17), al haber ofertado oficios menos centrados en la construcción. La alta proporción de mujeres es también una característica novedosa de esta escuela taller.

En esta primera reunión, evaluamos informalmente el trabajo realizado hasta el momento, principalmente basándonos en la experiencia de la escuela recién clausurada (15/02/2011). Acordamos las siguientes conclusiones y compromisos, que quedan recogidos en el diario de actividades de la coordinadora docente:

Conclusiones:

- Hemos entrado en una dinámica de desánimo provocada por los resultados de inserción en el proyecto anterior y la creciente incertidumbre sobre los próximos proyectos de escuelas taller y nuestra continuidad laboral.
- Hemos eludido responsabilidades consensuadas en las reuniones de equipo. Por lo cual consideramos deben volverse a retomar. Hacemos referencia a cuestiones burocráticas internas como son las fichas de seguimiento del trabajo semanal.
- Hemos trabajado poco como equipo. Debemos retomar y potenciar el trabajo como equipo educativo.
- La unificación de criterios entre monitores/as, antes de comenzar con el nuevo grupo de alumnado-trabajador, es una tarea primordial. En estos años hemos constatado que las incoherencias y contradicciones organizativas entre los miembros del equipo provocan mucha inseguridad entre los/as jóvenes participantes.
- Se trata el tema del desorden existente en los talleres y en los lugares de trabajo, al no haberse dejado organizados al cierre de la escuela taller anterior. Una de las primeras tareas será ordenar los espacios y realizar inventarios de las herramientas y los materiales almacenados. Esta actividad se realizará con el grupo de alumnos/as, de esta forma se facilitará la toma de contacto del grupo con su espacio y con las herramientas y materiales propios de sus oficios.

Compromisos:

- Exigirnos más, como educadores/as y como trabajadores/as.
- Ser más rigurosos en nuestro trabajo, intentar sistematizarlo y dejarlo recogido por escrito (diarios de aula, programaciones y memorias).
- Comprometernos más con el proyecto de escuela, aunque sintamos que la situación económica actual no favorece la inserción laboral de los/as jóvenes participantes y que probablemente, el proyecto no se renueve.
- Potenciar la comunicación interna del equipo educativo.

Como último punto de la reunión se presenta la propuesta de programación de la primera semana, enriquecida con las aportaciones del resto del equipo.

3. Programación colectiva de la primera semana:

La recepción y primera toma de contacto con el alumnado trabajador se concibe como un momento decisivo en la construcción de la escuela como grupo humano. De estos primeros días dependerá la imagen inicial del proyecto, elaborada por los/as participantes. En estos primeros días se construyen sus expectativas e incluso definen el rol asumido por cada uno/a de ellos/as en sus grupo-módulo, y en el grupo escuela.

Estos primeros días deben diseñarse con mucha habilidad para conseguir transmitir una idea de seriedad y rigurosidad, pero a la vez, presentar un proyecto atractivo y dinámico, motivador para el alumnado trabajador.

En estos primeros días se comienza a definir y consolidar una relación sincera, la cual consideramos debe existir entre educadores/as y alumnado trabajador, provocando la fluidez en la construcción colectiva del conocimiento. Es el momento en el cual se ponen las primeras piedras para la creación del clima de grupo y de aula, y se construye la voluntariedad y la confianza, cimientos del proceso educativo. El enamoramiento del que se habla en el GD:

“(...) quizá también es muy importante y yo le doy bastante valor al tema del enamoramiento entre, entre... educadores y educandos, ¿no? Que, que es siempre un poco el... lo que nos permite involucrarnos con ellos y, mm, realmente de causar alguna transformación en ellos, a la vez que la ca, que la vamos, ehm, viviendo nosotras mismas, ¿no? En esa, en ese enamoramiento que hay entre los dos, ¿no? Yo creo que... es base fundamental el amor el quererse... ¿sabes? Para poder, ehm, generar procesos de... de este tipo, ¿no?” (Testimonios del GD).

El programa elaborado para los cuatro primeros días, lo presento a continuación:

1º Día: Presentación del grupo de monitores y del alumnado trabajador. El director presenta el proyecto y pone en marcha la dinámica de presentación, dando la palabra al resto del equipo. La dinámica utilizada es “la pelota caliente”. Esta dinámica permite una corta intervención de cada participante, por lo que es ideal para la presentación de un gran grupo. Cada uno/a se presenta a sí mismo, introduciendo algunos datos comunicados en la explicación de la dinámica, como es el nombre, el barrio de procedencia, el módulo profesional al cual pertenece y alguna idea sobre sus expectativas con respecto al proyecto.

El 2º y 3º día se dedica a la toma de contacto con los espacios educativos a utilizar. Se realiza la visita organizada al parque Miraflores, persiguiendo el objetivo de conocer las obras realizadas por el alumnado trabajador de otras promociones y tomar los primeros contactos con los espacios de trabajo.

Se dedica parte del tiempo a la cuestión del vestuario de trabajo, facilitada por la propia escuela taller. Además, el alumnado trabajador debe solucionar problemas burocráticos como la bajas de desempleo, solicitud de becas, papeles del banco, etc. Para la realización de estas tareas se concederá el tiempo pertinente, y para ello tienen que comenzar a solicitar permiso.

La escuela taller de Miraflores ha ido construyendo un documento denominado “parte de salida”. Este documento, a la vista insignificante, enfatiza la importancia de la asistencia. Permite entrever la propiedad del tiempo de trabajo, que ha dejado de pertenecerles a ellos/as, pasando a la entidad contratante, la cual tendrá la última decisión referida al uso del tiempo de trabajo. Estas características de la relación laboral son, en ocasiones, difíciles de asumir por el alumnado trabajador, más si no cuentan con experiencia laboral anterior a la ET.

Para el último día de la semana, el viernes 4 de marzo de 2011, se convoca la Iª asamblea de la escuela taller, en la que participarán todos los/as integrantes del proyecto. En esta primera

asamblea se tratarán dos puntos principales: las primeras impresiones sobre el proyecto y las propuestas personales para el desarrollo de la escuela.

Esta Iª asamblea debe ser diseñada y moderada de forma muy delicada para que posibilite la participación de todos/as. Se debe transmitir la importancia de este tipo de reuniones de grupo completo para el buen desarrollo del proyecto. Se deja un tiempo de preparación de la asamblea, como actividad de aula, para potenciar propuestas compartidas por el módulo profesional completo.

Las primeras impresiones son bastante positivas, se generan propuestas varias, sobre todo encaminadas a la realización de actividades culturales, salidas de la escuela y visitas o excursiones. Se realizan, también, algunas propuestas relativas a la ampliación del tiempo de descanso, y las alumnas trabajadoras proponen diferenciar los baños por sexo.

Anécdota: Los baños de la escuela taller son baños compartidos por todos/as, el equipo educativo y el alumnado trabajador y no se diferencian por sexo (unisex), sin embargo en todas las escuelas, las jóvenes se encargaron de proponer la diferenciación de los baños por sexo. Se acoge la propuesta y se ponen las señalizaciones pertinentes. Nunca ha sido una propuesta de hombres, siempre lo han propuesto las mujeres.

La formación en el oficio, las prácticas y los trabajos reales, comienzan a funcionar desde la primera semana de escuela.

4. Preparación de los espacios y materiales formativos:

Como se aprecia los oficios enseñados en cada escuela han ido variando de una edición a otra del proyecto y con ello las intervenciones físicas realizadas en el parque, en el patrimonio y en los barrios. Por lo cual, al comienzo de cada nueva edición de la ET se diseña una programación de acciones profesionales coherentes con las acciones formativas, simultáneas en el tiempo.

El nuevo módulo profesional de restauración del patrimonio pertenece a la familia profesional de Edificación y Obra Civil, pero no posee certificado de profesionalidad. Lo mismo ocurre con el nuevo módulo profesional de monitor de medioambiente urbano, que tampoco cuenta con certificado de profesionalidad propio. Como consecuencia de ello comenzamos la labor de construir los elementos de las profesiones a desarrollar (competencias), desde una perspectiva de combinación de la teoría y la práctica de cada oficio.

Cada módulo profesional dispone de un aula en el edificio central de la escuela taller, sito en el polígono industrial Store, además de una sala común utilizada para eventos de gran grupo y como aula de informática.

Tanto las aulas como los talleres y espacios de trabajo son organizados y decorados por el alumnado trabajador y sus monitores. Siendo esta una forma ideal para la toma de contacto con los lugares a utilizar durante los dos años de duración del proyecto.

Mientras tanto, el alumnado trabajador espera con impaciencia, la ropa de trabajo. Esta ropa tiene un valor simbólico importante en estos momentos. El alumnado trabajador no puede realizar actividades laborales hasta no recibir la indumentaria completa (Ley de Seguridad Laboral, 1995). En el momento de recibir el vestuario comienza su aprendizaje profesional en la obra real. Alba, haciendo referencia a este momento, lo recuerda así:

“La que estábamos liando con la ropa... al principio con la ropa liábamos una... “¡Queremos la ropa, que queremos la ropa!”, ojalá pudiéramos ir en chándal [ríe]. Y nada... muy bien, Charo.” (Alba, primera entrevista).

Existe la demanda constante, por parte del equipo educativo, de ser contratados/as algún tiempo previo a la acogida del alumnado trabajador, permitiéndolo así la preparación de la puesta en marcha de la nueva edición del proyecto.

Como no ha existido respuesta a la demanda expresada, y el proyecto lo exige, se realiza este trabajo sin mantener aún relación laboral con el ente promotor.

3.2.- FASE DE DESARROLLO DEL PROYECTO

La fase de desarrollo del proyecto la he dividido en otras dos: la fase de beca y la fase de contratación. Esta división es utilizada en la organización interna de la escuela taller y en la diferenciación de los momentos formativos. El alumnado trabajador las usa en su lenguaje cotidiano, considerándolas bastante diferentes entre sí.

Estas dos fases se diferencian principalmente por el tipo de relación del alumnado trabajador con el equipo educativo: en el primer caso esta relación es educativa y en el segundo caso la relación será laboral, contractual. La fase de beca se extiende durante los 6 primeros meses y la fase de contratación durante los 18 meses restantes.

En este apartado, además de describir las dos fases, presento, de forma exhaustiva, las experiencias educativas cotidianas, las cuales componen y definen el proyecto.

1. Fase de beca:

Esta fase de beca es también considerada como la fase de aprendizaje, porque se suelen concentrar las clases teóricas sobre el oficio, comenzando a disminuir en horas conforme avanza el proyecto. Aunque no siempre, dependiendo de las necesidades del alumnado del módulo profesional.

Las condiciones del alumnado trabajador, en esta fase, son las siguientes:

- Percibe una beca de asistencia de 9 euros diarios.
- El día faltado no lo cobran y tienen un límite de absentismo.
- Tres faltas de asistencia sin justificar, en un mismo mes, permiten su expulsión.
- La beca no suelen cobrarla hasta terminada la fase completa.

Álvaro realiza el siguiente comentario sobre la fase de beca, haciendo referencia a la cuestión económica:

“Hombre, al principio se hace más duro por eso de que eres becado, pero...”, (Álvaro, primera entrevista).

Aunque se comienza a funcionar intentado parecer más un centro de trabajo que una escuela, el alumnado presenta una actitud de aprendiz pasivo. Hay que comenzar a involucrarlo en su propio proceso de aprendizaje, desde el primer momento. Esta forma de aprender, más activa, provoca en ellos/as ciertas resistencias.

Para ello, se ha inventado un acuerdo de aprendizaje, firmado en un acto en dirección, por el alumno/a, el monitor y el director de la ET. En este acuerdo, el alumnado trabajador, se compromete a aprender.

La presentación con el alumnado es considerada otro de los momentos delicados del comienzo de la escuela taller, porque:

- Hay que transmitir una idea certera sobre la escuela taller, sobre lo que se pretende conseguir en estos dos años, con respecto al parque y con respecto a ellos/as mismos/as.
- Realizamos un esfuerzo para intentar situarlos en el contexto, el local y el global.
- Tenemos que conocerlos en poco tiempo para comenzar a generar un ambiente de confianza, provocador de permeabilidad.

Desde el primer momento comienza el intercambio comunicativo con ellos/as, formal o informalmente. Todos los espacios, físicos y temporales, se usan para recabar información sobre cada uno de ellos/as.

Se utilizan datos cuantitativos para obtener una idea rápida sobre el nuevo grupo a acoger. Los datos son relativos a la distribución por sexo, edades, barrios de procedencia, estudios realizados y experiencia laboral/profesional previa.

En la escuela taller “Parque Cultural Miraflores” estos datos son los siguientes:

- ✓ Se compone de 17 hombres (56’6%) y 13 mujeres (43’4%).
- ✓ La media de edad es de casi 21 años.
- ✓ Principalmente proceden del Polígono Sur, 10, lo que supone un 33’3% de alumnado trabajador, 5 vienen del parque y alrededores un 16’6%, otros 5 de Torreblanca, y el resto, 10, proceden de Amate, Sevilla Este, San Pablo y Su Eminencia.
- ✓ 21 alumnos/as tienen terminada la ESO y 9 no la han obtenido.
- ✓ 18 de ellos/as han trabajado alguna vez con contratación, el resto nunca.

La diversidad en la procedencia del alumnado, como se puede observar, no es muy ventajosa para la consecución del objetivo propuesto referente a la implicación en el desarrollo de su propio barrio. A partir de 2007 las oficinas de empleo (SAE) ponen en marcha los sondeos informáticos para la selección del alumnado de las escuelas taller, realizándose a nivel de toda la ciudad. Para la selección del alumnado de las ediciones anteriores a estos años, la escuela taller realizaba campañas de sensibilización/captación por los barrios de alrededor del parque (Pino Montano, San Diego, Las Almenas...) lo cual provocaba que la mayoría del alumnado procediera de esta zona.

Sin embargo, la otra posibilidad también tiene sus defensores/as y ventajas. Veamos cómo Alba, en la segunda entrevista valora positivamente esta diversidad en la procedencia territorial del alumnado trabajador:

“Y me ha sacado de este ámbito, de este entorno, yo... y mira, antes decía: “¡Pues me tenían que haber cogido en la escuela de Torreblanca, porque me han cogido muy lejos!”. Pues mira, Charo, yo creo que, ts, te aprendes a trasladar, a moverte a otro sitio, a ser más puntual... yo creo que es mejor que te cojan en otra Escuela Taller de por ahí fuera. No en tu barrio, porque en tu barrio empiezas con el cachondeo con los cuatro niños que hasta conoces y todo, no, en serio. Porque si cogen a los mismos del barrio, con los cachondeitos del “Te conozco” y de esto, mejor que te cojan de otra Escuela Taller de por ahí afuera y conozcas gente nueva y eso.” (Alba, segunda entrevista).

Alba cuenta con argumentos para plantear esta crítica positiva, y los compartimos desde el convencimiento de las ventajas presentadas por cada opción. Estas opciones, además, pueden llegar a compatibilizarse en un mismo proyecto.

Los porcentajes y cantidades nos proporcionarán una visión genérica del grupo. Pero con el cuestionario inicial conseguiremos unos datos más personalizados, émicos, de actitudes, ideas, expectativas y conceptos propios. Estos datos, combinándolos con los anteriores, serán el resultado del análisis de necesidades previo al diseño de las acciones educativas de este proyecto.

El cuestionario inicial es otro de los instrumentos internos, inventado por la escuela para acercarse al alumnado trabajador de forma estandarizada. Es un cuestionario bastante completo, revisado y adaptado a cada nueva edición. Este, centra la atención sobre aspectos de sus vidas, tanto personales como académicos y laborales. Los resultados son organizados en 12 categorías y presentados en tablas para facilitar el manejo de la información entre los monitores, receptores de la información recabada.

Estos cuestionarios arrojan una información relevante sobre el alumnado trabajador para el equipo educativo, y los resultados se presentan y discuten en una reunión de coordinación. Contamos con una amplia información sobre el alumnado trabajador a tan solo dos semanas de comenzar el proyecto.

Esta información afecta a la organización de la escuela, en relación a las actividades formativas. En estos primeros momentos se organizan las actividades y los grupos para desarrollarlas. Ponemos en marcha el grupo de graduado en ESO, comienzan a funcionar los diferentes órganos de participación de la escuela taller, y se diseñan y programan las primeras actividades culturales, excursiones y salidas.

El cuestionario inicial tiene el objetivo de conocer al alumnado y sus necesidades educativas. Este cuestionario consta de 27 preguntas y una prueba de conocimientos académicos. A continuación presento la información facilitada por los/as entrevistados/as al inicio del proyecto, con la intención de conocerlos y de identificar algunos cambios significativos por medio de la comparación del cuestionario inicial (ver anexo 8) y las entrevistas (ver anexo 6 y 7):

1. Experiencia laboral: se les pregunta por empleos desarrollados con o sin contrato.

A la mitad de los/as jóvenes entrevistados/as, la escuela taller, les proporciona su primer empleo con contratación.

2. La vocación y motivación por el oficio a aprender. Nos preocupa bastante la elección libre de la profesión. Consideramos la vocación como una expectativa profesional y vital sólida, que marcará su desarrollo profesional futuro. La experiencia nos ha enseñado que los/as jóvenes con vocación en la profesión aprendida suelen obtener éxito profesional (salir adelante en la profesión).

Los/as seis entrevistados/as muestran un gran interés respecto a la profesión en la que se van a formar. Pero no es la tónica general de los proyectos. A menudo, encontramos a jóvenes que no muestran interés por la profesión. Al preguntarles explican que les tocó pintura o fontanería pero que a ellos/as les daba igual, o que preferían otra profesión pero no se encontraba entre las ofertadas. Suele ser difícil que estos jóvenes, con falta de vocación en la profesión aprendida, superen con éxito las complicadas trabas del mercado laboral.

Por ello consideramos la vocación un elemento facilitador de la formación profesional y un indicador de su desarrollo profesional posterior.

3. Apoyo de la familia y amigos en relación a la participación en la escuela taller. En esta pregunta intentamos relacionar el proyecto con el círculo social del alumnado trabajador, acercándoles al valor del apoyo de la familia y las amistades.

En la respuesta de Manuel aparece el estigma sufrido por el Programa “Escuelas Taller”.

4. Se les pregunta por el barrio de procedencia y se les solicita identifiquen lo mejor de su barrio.

Solemos encontrar cierta ambivalencia con respecto al barrio de procedencia, por un lado el rechazo, basado en las condiciones de vida, y por otro lado el cariño de haber crecido allí. Esta ambivalencia, a menudo aumenta en el desarrollo del proyecto, acusada por actividades de reflexión realizadas en torno a los barrios de la ciudad.

5. Informática/uso de tecnologías.

Los/as jóvenes de esta generación controlan las herramientas informáticas, principalmente las redes sociales, además el uso del móvil ha facilitado el acceso a internet y a otras aplicaciones para la comunicación. Esta experiencia, que ya traen, es completada con una formación específica en el uso de programas de tratamiento de textos, bases de datos y diseño gráfico. Además el exceso, en ocasiones, del uso de estas herramientas nos ha llevado a reflexionar, de forma colectiva, sobre el uso y el abuso del móvil, por ejemplo.

A principios de 2011, el equipo educativo decidió añadir a las normas de funcionamiento de la escuela taller, ciertas limitaciones al uso del móvil en el aula y en el resto de espacios de aprendizaje.

6. Ideas y opiniones sobre la política.

Tristemente, el rechazo a la política, es una constante entre nuestro alumnado. El 100% expresa una visión negativa y de aversión. No se deposita esperanza alguna en la política institucional.

7. Ideas y opiniones sobre el medioambiente y la ecología.

En cuanto a la valoración medioambiental presentan una preocupación realmente de acorde con los tiempos en que vivimos. Respecto a la cuestión política nadie habla de conciencia, sin embargo, Manuel introduce la conciencia ambientalista.

8. Propuestas de otras actividades, a parte de las referidas al oficio.

Aunque la propuesta de excursiones y salidas pueda parecer generalizada, una vez puestas en marcha, aparecen las resistencias. Quizás parecerá extraño, pero muchos/as jóvenes no quieren ir a ningún lugar. Entramos entonces, en el debate sobre la voluntariedad de los procesos educativos con los/as jóvenes adultos/as.

9. Ideas y opiniones sobre la calidad de vida.

Las respuestas oscilan entre el tener, el ser y el vivir. Este tipo de preguntas y respuestas son incorporadas como parte del itinerario formativo, potenciando, desde el inicio, la reflexión sobre ellos/as mismos/as y sus vidas.

10. Éxito en la escuela y expectativas.

La inserción laboral y profesional prima como idea central del éxito de la experiencia educativa. Carmen, más sensible, muestra su constante preocupación por ser entendida

y con ello aceptada, poniendo mayor énfasis en el aprendizaje y el apoyo entre las personas.

11. Titulación académica.

Alba es la única de las personas entrevistadas sin el graduado en ESO al comienzo del proyecto. Con ella han sido un total de nueve alumnos/as quienes han accedido a la escuela sin esta titulación.

Todos/as muestran su intención de continuar los estudios.

12. Valoración tema académico.

Alba no tiene graduado en ESO. Carmen, aunque tiene el título, su nivel académico no corresponde, encontrándose por debajo de Alba, por ejemplo. Se debe tener en cuenta que muchos/as alumnos/as llegan al proyecto después de años de inactividad, en los cuales no han escrito ni han leído una palabra. A algunos/as se les ha olvidado escribir, como ellos/as mismos/as expresan en las primeras clases. Se hace necesario un repaso profundo de las técnicas básicas de lectura, escritura y cálculo.

Se pueden consultar todas las respuestas originales en el anexo 8.

Con toda esta información sobre el grupo de alumnos/as se comienzan a elaborar las primeras programaciones. Lo habitual ha sido realizarlas semestralmente, cubriendo así la fase de beca de forma completa. Esta será la primera escuela en la cual nos exigen, desde el ente promotor, una programación trimestral. Se nos envía un nuevo formato de programación, menos riguroso que el elaborado por la escuela, teniendo en cuenta solamente algunos elementos de la programación. Por ello en esta escuela taller, comenzamos a trabajar con dos formatos diferentes de programaciones, uno valorado útil para el uso y guía de la acción educativa, y el otro que sin dejar de ser útil es algo incompleto, pero lo demanda el ente promotor, y se realizará, por tanto, para “cubrir el expediente”.

A menudo, estas son las prácticas incoherentes generadas por la falta de comunicación e intercambio entre los proyectos y el ente promotor. Estas prácticas consumen tiempo y esfuerzo, pudiéndose dedicar al desarrollo de otras tareas más necesarias e incluso más urgentes.

El alumnado participante en las entrevistas recuerdan, estos primeros días, de la siguiente forma:

Para ellos/as es una época de adaptación, comenzar a levantarse muy temprano, salir del barrio, coger varios autobuses. Para Alba, en concreto, es la primera vez que se enfrenta sola a desplazarse por Sevilla.

Hacen referencia a los problemas económicos de esta primera época, en la que no hay sueldo y la beca no se cobra hasta muy avanzado el proyecto. Carmen cuenta cómo le tenía que pedir dinero a su madre para costearse el transporte.

La adaptación al grupo, el encajar en el grupo, se presenta como una dificultad, sobre todo cuando tienes una característica que te hace diferente para el resto, como ha sido la homosexualidad en el caso de Manuel:

“Mi sexualidad; a veces es mucho más problemático para... para la gente... ¿vale? Que para ti mismo. Entonces es lo que yo no llego a entender. Si no me agobio yo, por qué coño te agobias tú.” (Manuel, primera entrevista).

Pero a la vez que el grupo puede ser una dificultad, también se convierte en facilitador y motivador para continuar en la escuela taller. El ambiente positivo creado en los grupos gusta y te hace querer formar parte del proyecto.

Al igual que el grupo, el apoyo constante del equipo educativo se reconoce como un elemento muy motivador. El apoyo del equipo ayuda a mantenerse e implicarse en el proyecto. Cristina y Manuel inciden sobre ello. En concreto Manuel comenta que no existen horarios o que los horarios se alargan, cuestión también apuntada por el equipo educativo en el GD:

“... yo pienso que si realmente nos gusta nuestra profesión, si realmente, ehm, trabajamos, por los chavales... ehm, (...) que nuestro trabajo no termina en, en el horario de trabajo. ¿Por qué? Porque hay muchos temas, de los que no, de alguna forma nos, nos implican las, los, los propios chavales, sin, sin darnos cuenta, y también por nuestra responsabilidad...” (Testimonio del GD).

Alfonso, por su parte, otorga gran valor motivador, en estos primeros días, al conocimiento del oficio, en su caso de pintor. Explica cómo empieza a conocer la profesión, a realizar trabajos, y le va gustando cada vez más, como un descubrimiento.

Alba comenta que al principio del proyecto no le llamaba mucho la atención el oficio de pintora, sin embargo, poco a poco, le ha ido gustando cada vez más, otorgándole un gran valor a la profesión aprendida:

“Y... entonces, pues ya cuando empecé el curso, pues me fue gustando la pintura hasta el día de hoy es que me gusta la pintura”. (Alba, primera entrevista).

Cristina explica brevemente su proceso de adaptación:

“Complicado. [Pausa]. Ha sido complicado. Ya solo, no creo solo por ellos, sino también por mí. Yo venía ya, después, me cerré en banda, y he ido por mi camino. Poco a poco, me he ido volviendo a abrir, he conocido que... todo el mundo no, vamos a ver, n, no es como yo pensaba... yo me he llevado bastantes sorpresas de aquí, con personas que yo me creía que no iba a llevarme... pero nada bien, y tuve un mal comienzo con esas personas... pues ahora estamos fantásticamente.” (Cristina, primera entrevista).

Como demuestran los datos no es un proceso fácil y menos aún si nos detenemos en el alumnado con alguna característica especial, como es el caso de Manuel con la homosexualidad o el caso de Carmen con ser gitana. Para Cristina fue también un proceso difícil, aunque la dificultad se produce en las formas de relacionarse con los compañeros/as.

No son procesos fáciles, los jóvenes no traen con ellos/as la idea de apoyarse, sino más bien la contraria. Cada diferencia, cada palabra, cada error, se convierte en una posibilidad de ridiculizar y reírse del compañero/a, o del educador/a. Desde los primeros momentos de comienzo de la ET trabajamos como equipo e intentamos convencer al alumnado trabajador de que el compañerismo y el apoyo mutuo es la única forma de obtener resultados exitosos en el proyecto.

La metáfora del barco. Zarpamos del puerto después de los primeros días con 30 personas a bordo y la tripulación. Comienza aquí un viaje de dos años de duración. Nadie puede caer al mar, lo que supondría la pérdida de un pasajero. Debemos intentar regresar a puerto todas las personas que de allí zarpamos, cada una con su crucero personalizado.

Se pueden leer todas las respuestas en el anexo 6, 8R: Primeros días de la escuela taller.

Después de estas primeras semanas comienza a funcionar la escuela en su dinámica cotidiana. A partir de estos momentos se trata de crear experiencias educativas, con y para el alumnado, desde el equipo educativo, también participante en/de las experiencias de aprendizaje.

2. Experiencias formativas cotidianas:

(A) **El oficio.** El aprendizaje terminológico y técnico de la profesión de cada módulo profesional ocupa el centro de atención de la mayor parte de la jornada laboral. Esto supone que la formación profesional del alumnado trabajador sea el eje fundamental alrededor del cual giran los elementos didácticos de las acciones educativas.

El oficio se plantea como un aprendizaje principalmente experiencial, tanto en la definición misma de escuela taller como en el proyecto de Miraflores. Hay una pequeña parte de formación en el aula, sirviendo a menudo de replanteo del trabajo a realizar en el tajo.

Este aprendizaje se observa en el avance de la restauración de los edificios de la Hacienda Miraflores, se puede determinar claramente la existencia de una gran evolución en el edificio, de forma objetiva. Pero esta evolución de la Hacienda de Miraflores se refleja en sus constructores/as, existiendo una evolución en paralelo.

Este cambio no se refleja solamente en la adquisición de los aprendizajes del oficio, sino que de forma holística, el alumnado trabajador aprende a construir un edificio, aprende a explicar cómo se construye, aprende a contar con los demás compañeros/as para poder construirlo y aprende a valorar si la construcción es de calidad.

Alrededor de la centralidad ocupada por el contenido del empleo (alienante, controlador y repetitivo) se deben engranar una serie de aspectos para convertir lo productivo en educativo (desalienante, liberador y creativo), siendo este uno de los mayores retos del proyecto.

Cada oficio impartido sigue una línea marcada por su certificado de profesionalidad (si lo tiene), por el itinerario modular elaborado por la propia escuela taller y por la obra o tajos de intervención. Intentamos secuenciar, en lo posible, la formación adquirida directamente en el tajo y, por supuesto, procuramos se desarrolle de forma paralela a la formación teórica. Las demás actividades realizadas en la escuela taller se organizarán y programarán teniendo en cuenta la formación en el oficio, por motivos de organización temporal, pero también para hacer coincidir objetivos, metodologías e incluso contenidos:

Por ejemplo, el tratamiento del tema “materiales para la construcción”, enfocado a la restauración de edificios históricos, consta de una parte teórica, tratando las definiciones, tipos y características (no tiene por qué ser en el aula). Una parte práctica real, que coincide con el uso de estos materiales en la restauración de la Hacienda Miraflores. Y una parte de ampliación y convivencia, como es una visita al museo de la Cal, donde se puede profundizar y reflexionar sobre el origen y la calidad de los materiales estudiados y utilizados.

(B) La formación socioeconómica. Desde el comienzo de la primera casa de oficios Miraflores (1992), se pone en marcha un área transversal a todos los módulos profesionales, denominada “Aula para la Iniciativa Socioeconómica”. Se propone como excusa para generar un espacio en el cual se puedan atender las necesidades educativas relacionadas con el desarrollo profesional y el mundo laboral, estrechamente conectado con las necesidades de desarrollo personal y social.

La coordinadora docente (yo) es la responsable de este aula. Asume las tareas de diseñar, programar, coordinar y evaluar las actividades en ella enmarcadas.

El aula de socioeconómica se desarrollará durante dos horas semanales, a lo largo de los dos años de duración de la escuela, lo cual supone aproximadamente unas 45 sesiones por módulo profesional, con un total de 90 horas. Cada módulo profesional de la escuela taller participa en el diseño de la programación del área de socioeconómica, proponiendo, principalmente, contenidos y actividades a incluir.

Durante los primeros días se insiste en dar a conocer el funcionamiento interno de la escuela taller. El alumnado trabajador debe entender cómo se va a organizar su tiempo dentro de este proyecto y debe ir comprendiendo las diferencias entre los espacios de aprendizaje, sus posibles consecuciones y cómo debe comportarse en cada uno de ellos. En este planteamiento de apoyo a la adaptación de los/as jóvenes, el aula de socioeconómica se convierte en un espacio grupal de exposición y refuerzo de estas dinámicas.

La socioeconómica, como se le llama, se desarrolla en el grupo módulo como un aula unitaria, donde las edades, los niveles académicos e incluso los intereses son diferentes. Por ello es central realizar un esfuerzo de inclusión para conseguir funcionar con armonía y provocar aprendizajes significativos.

La socioeconómica es el cajón de sastre ideal para llevar la actualidad social, económica y política al aula, y además relacionarla con nuestras vidas y con la situación de nuestro entorno.

Persigue varios objetivos operativos, enfocados al aprendizaje de las llamadas habilidades sociales, trabajadas principalmente a partir del uso del lenguaje oral y escrito. Trabajamos cotidianamente la expresión, la oratoria; es muy importante hablar en las clases de socioeconómica, también escuchar y respetar a los/as demás.

El debate no es fácil de practicar durante las primeras semanas de escuela. Nuestro alumnado trabajador ha solido estar callado en las aulas de la educación obligatoria. Ahora se les demanda que hablen y escuchen de forma organizada. Solemos tardar seis o siete sesiones (casi dos meses) en conseguir que se respeten los turnos de palabras y las intervenciones.

Las metodologías utilizadas son participativas, y las sesiones de socioeconómica también son productivas. En este sentido se elabora un trabajo por alumno/a o por grupo de alumnos/as, según la actividad, y se plasma en una hoja de trabajo. Este trabajo que queda por escrito es la conexión de la coordinadora docente con el grupo y servirá para comprobar la evolución personal y grupal, para facilitar la forma de retomar el tema tratado o comentarlo antes de cerrarlo, y para devolverlo con correcciones, tanto ortográficas como de expresión y de contenidos.

Los contenidos del área de socioeconómica se presentan en cinco amplios bloques, en los cuales se va profundizando durante su desarrollo. Los cinco bloques son los siguientes: las personas, los grupos, historia local, historia global y el empleo. Estos cinco bloques se van enriqueciendo con las aportaciones de los/as jóvenes.

Por ejemplo, las propuestas que realiza Álvaro durante la primera sesión del aula de socioeconómica con el módulo de restauración del patrimonio (17/03/2011), son las siguientes:

“Debates de las noticias del día a día, actualidad.

Me gustaría dar algunos temas de historia.”

(Trabajos Área Socioeconómicas. Álvaro Piñeiro, 2011).

Las propuestas realizadas por el alumnado trabajador son tratadas con gran cuidado, no suelen ser alumnos/as muy propositivos. Por ello, sus propuestas deben ser atendidas e intentar ponerlas en marcha. Si fuera imposible, trataremos de dar suficientes explicaciones sobre las limitaciones en los procesos de puesta en marcha de las actividades.

Pero, normalmente, suelen ser propuestas concretas y fáciles de llevar a cabo.

La primera propuesta de Álvaro era fácil de atender y estaba prevista, incluso, en el programa. La segunda propuesta, sin embargo, requería de un trabajo previo, y tanto su monitor como la coordinadora del área de socioeconómica (yo) nos pusimos en marcha.

De esta propuesta surgió la idea de una formación específica en historia del patrimonio de Andalucía para el módulo de restauración del patrimonio. Programamos varias semanas de formación en este tema, generando la necesidad de elaborar un material de apoyo para las sesiones de historia. El manual didáctico titulado *Ideas Básicas sobre la Restauración del Patrimonio Arquitectónico del Parque Miraflores de Sevilla*, de 2012, será el fruto de esta propuesta.

Realizamos este trabajo con cada una de las propuestas de los/as jóvenes, intentando siempre darle una concreción. Las propuestas cumplidas animan a la propuesta, y si no se llevan a cabo producen desánimo entre el alumnado y desconfianza hacia el equipo educativo.

¿Y cómo evaluamos esta experiencia educativa?: realizamos una evaluación después de cada sesión, con el monitor correspondiente, para ello solemos utilizar los primeros minutos antes de comenzar el desayuno, que es un momento de reunión informal del equipo educativo completo. Con algunos monitores esta tarea se ha convertido en un hábito y se realiza casi de forma automática. Semanalmente revisamos los hechos más significativos acaecidos en el aula y valoramos la evolución del alumnado trabajador.

Las clases de socioeconómicas podrían considerarse la parte más escolar de la organización del proyecto. Sin embargo, siempre crece la aceptación. Las primeras sesiones son muy duras, porque existe una resistencia a volver al aula. Podríamos imaginar el esfuerzo de quedarse sentado/a durante dos horas seguidas en un aula. El equipo educativo reconoce en este esfuerzo, a largo plazo, beneficios. El alumnado trabajador, por su parte, se va haciendo consciente de la importancia, transfiriendo el conocimiento y el hábito adquirido tanto a las propias dinámicas de la escuela como a la participación en jornadas, sesiones de formación y otras actividades fuera de la escuela.

Al finalizar cada bloque de contenidos realizamos otra evaluación, con el alumnado trabajador, aproximadamente cada cuatrimestre. Algunos bloques son más largos y densos que otros. En esta sesión se valoran todos y cada uno de los elementos de la programación, explicando si se han conseguido los objetivos propuestos, si se han aprendido los contenidos tratados y se valora el trabajo realizado y las metodologías utilizadas, además de solicitar nuevas propuestas.

El alumnado entrevistado aporta las siguientes descripciones y valoraciones sobre el aula de socioeconómica:

Alba considera que ha mejorado su expresión oral “*yo creo que hablo mejor*”. Le ha servido para valorarse más como mujer, para demostrarse a ella misma su valía. Ha despertado su interés y preocupación por cuestiones como la política, que antes no le interesaba, como podemos constatar en su respuesta al cuestionario inicial:

“Que van a lo suyo, nada más que saben pelearse entre ellos y no solucionan los problemas.” (Anexo 8).

Alfonso la define como enfocada a cuidar la imagen profesional, la importancia de ir limpio, ser ordenado y responsable, enfocado al desarrollo profesional y del oficio.

Cristina considera el aula de socioeconómica como un espacio para hablar y decir lo que se siente, no solamente académico. Lo define como espacio donde te escuchan: tus preocupaciones y tus ideas.

Álvaro evidencia la metodología y valora la forma de aprender:

“(…) porque se habla de todo (…), y hablando entre nosotros es como mejor se aprende”. (Álvaro, primera entrevista).

Como se puede comprobar los testimonios dejan clara evidencia de los objetivos, de las metodologías y los contenidos del aula de socioeconómica.

Generalmente todo el alumnado la valora de forma muy positiva y si en algún momento, por volumen de trabajo, no se pudieran realizar, incluso demandan su impartición, como ellos/as suelen decir: “*tenemos que recuperarla*”.

Anécdota: a pesar de la insistencia, muchos de los/as chavales/as finalizan la escuela taller sin haber aprendido el nombre de esta aula. Normalmente es denominada como las clases de quien las imparte. Nos ha hecho, a menudo, plantearnos un cambio de nombre. Al final hemos preferido insistir en su aprendizaje.

Consultar anexo 6, 12R. Valoración de las actividades de la ET.

(C) La formación académica y/o compensatoria. Consta de dos partes; una más ligada al oficio, impartida a todo el alumnado trabajador en función del módulo profesional, y otra más ligada a la titulación académica, solamente dirigida a quien carece de ella. Hago referencia a la formación para la obtención del graduado en ESO, como cuestión compensatoria prioritaria.

La formación ligada al oficio es impartida por la coordinadora docente y la formación para la obtención del graduado en ESO es impartida por una compañera del centro de educación de personas adultas de Polígono Norte, a través de un convenio de colaboración entre la delegación de educación (Junta Andalucía) y la concejalía de empleo (Ayuntamiento de Sevilla).

La formación académica ligada al oficio persigue objetivos de conocimientos y destrezas necesarios para el buen desempeño de la profesión. Para cada módulo profesional se elabora un programa básico, coherente con las necesidades académicas del alumnado trabajador, y a los conocimientos básicos diseñados en función de la profesión. Por ejemplo, para el módulo de pintura se considera básico el conocimiento del sistema métrico, el cálculo de áreas y el cálculo de volúmenes... Estos contenidos esenciales serán impartidos en cada módulo profesional, durante las primeras semanas de la escuela taller.

La formación académica referida a la obtención del graduado en ESO, al perseguir un objetivo tan concreto, se realiza de forma muy escolar, trabajando los bloques de contenidos diseñados por la consejería de educación. El alumnado trabajador se presenta a las convocatorias de pruebas libres para la obtención del graduado. Nueve alumnos/as no poseen esta titulación cuando comienza el proyecto de escuela taller. Durante el proyecto lo obtienen seis de ellos/as, y tres alumnos/as concluyen el proyecto sin obtenerlo.

Los contenidos están claramente marcados en ambos casos, en el primero por el oficio y en el segundo por los temarios y materiales de la Junta de Andalucía, entidad competente en la realización de las pruebas libres.

Las metodologías intentan distanciarse de lo escolar por el evidente rechazo: “*más de lo mismo*”. Ponemos en práctica metodologías de la educación de adultos, contando con los saberes y los conocimientos traídos por los/as jóvenes al aula. Estos conocimientos suelen ser más y mejores de los que ellos/as mismos/as creen. Se relacionan las actividades a realizar con el mundo laboral y se seleccionan ejemplos aplicados al oficio aprendido. Siempre cuentan con una parte práctica, técnica, de aplicación, en la cual deben demostrar el aprendizaje adquirido.

Se realiza una evaluación externa, con las propias pruebas libres de graduado, donde demuestran si el nivel adquirido es suficiente para superar esta prueba. La evaluación interna de la formación en graduado la realizamos mensualmente, contamos con la presencia en la reunión de la maestra de adultos, y vamos comentando los temas referidos a la actitud, a los resultados de aprendizaje y al ambiente de aprendizaje.

La formación académica referida al oficio se evalúa en la misma sesión formativa, en cuanto son capaces de resolver las actividades propuestas. Existe una evaluación continua, controlada por el propio alumnado trabajador, puesto que esta formación es necesaria para la puesta en práctica del oficio. Cuando se les demanda realizar ciertas operaciones tienen que saber responder. Si estos conocimientos no están muy bien afianzados ellos/as mismos/as se dan cuenta y vuelven a demandar la formación.

En general, el alumnado trabajador valora muy positivamente estas actividades, y si se comprueba el índice de aprobados en las pruebas libres de graduado en ESO está constatada la utilidad de las actividades de apoyo al desarrollo académico. Alba, en concreto, ha obtenido el graduado en ESO durante el primer año de escuela taller, siendo éste uno de los objetivos que ella se propuso al entrar en el proyecto.

Debate obligación-voluntariedad. La formación académica relacionada con el oficio se presenta como obligatoria para todo el alumnado. La formación en graduado solamente se realiza con quienes carecen de la titulación, y también es obligatoria. Esta formación se realiza durante los dos años de la escuela taller, lo cual provoca que algunos/as alumnos/as planteen que no debiera ser obligatoria. Tras debatir este tema en profundidad, el equipo educativo concluye que plantear la formación para obtener el graduado como voluntaria solo serviría para que los/as mismos/as dejaran de asistir, porque siempre prefieren las actividades laborales a las académicas. No hemos podido permitir que sea opcional o voluntaria, como deben ser los procesos de educación de personas adultas, puesto que vuelven a ser auto-excluidos/as los/as jóvenes con más necesidades educativas. Hay un exceso en el uso del “*yo no puedo, yo no sirvo para estudiar*”.

(D) Talleres y órganos de participación. Estos espacios son gestionados por los alumnos/as en su mayor parte, y los objetivos perseguidos van en la línea de fomentar la autonomía personal y colectiva, implicándose en el buen funcionamiento del proyecto educativo.

Los talleres lúdicos-culturales se organizan de la siguiente forma: se solicitan personas que deseen enseñar algo o sepan realizar una actividad concreta. A estos/as voluntarios/as se les propone coordinar un taller y se les proporciona el espacio, el horario y los materiales estimados necesarios. Una vez diseñados los talleres se ofrecen al resto de alumnado para que elijan uno según sus preferencias.

Los talleres se celebrarán durante dos horas a la semana, solamente en el periodo de beca. En esta edición se desarrollarán durante los meses de junio, julio y agosto de 2011.

A los monitores/as de taller se les proporciona unas nociones básicas sobre la coordinación de un grupo, además del apoyo necesario. Las nociones básicas se centran en sus demandas, girando alrededor de la organización del tiempo y de la disciplina. Este último tema causa gran preocupación entre los/as nuevos/as monitores/as. La idea de que “se porten mal o que se rían de mí” se plantea en la sesión de formación.

El tiempo de desarrollo de los talleres lo aprovecha el equipo educativo para mantener la reunión de coordinación semanal.

Alba, por ejemplo, fue monitora de uno de estos talleres. Ella dice, en la primera entrevista, que fue “*maestra*”. La experiencia la valora de forma muy positiva, comentando que no podrá olvidarla. Lo define como un espacio divertido donde lo pasó muy bien, pero además aprendió a coordinar un grupo, lo cual considera le ha servido en su profesión de pintora.

Los/as representantes de módulos son quienes recogen todas las ideas de los módulos profesionales para comunicarlas al equipo educativo, y son quienes informan sobre las decisiones tomadas al resto de compañeros/as. Hay dos representantes por cada módulo profesional, y se eligen de forma democrática y secreta al principio de la escuela taller. Se pueden volver a convocar nuevas elecciones si el alumnado trabajador así lo demandase.

La comisión de cultura es el órgano constituido para proponer, seleccionar y organizar las actividades culturales de la escuela taller, principalmente los eventos internos, las excursiones y las visitas. Estas actividades se realizan con cierta autonomía respecto al ente promotor.

La comisión de mediación está constituida por dos alumnos/as de cada módulo profesional y se encarga de mediar en los conflictos relacionales surgidos en el transcurso de la escuela taller.

En los talleres, los contenidos son variados e imprevisibles. En esta última edición se han puesto en marcha cuatro talleres: el de Dibujo, coordinado por Moisés, de Flamenco, coordinado por Francisco, de Peluquería, por Alba y Manuel (entrevistado/as) y el de Música Electrónica, coordinado por Raúl.

En el grupo de representantes los temas o contenidos surgen de las dinámicas cotidianas del proyecto. La comisión de cultura tiene unos plazos determinados para la elección de actividades. Por su parte, la comisión de mediación se reunirá en el momento requerido para la resolución de los conflictos interpersonales producidos.

Las metodologías son más próximas a las organizativas de los movimientos sociales que a metodologías didácticas específicas. La autonomía provocada por estas metodologías se

basa en el aprendizaje en contextos informales. Para el equipo educativo es una actividad educativa, con un evidente objetivo de aprendizaje. Para el alumnado trabajador es la tarea encomendada respecto a la organización de sus actividades. En definitiva se trata de la organización de su propio proceso educativo, formándose en un contexto informal, sin ser conscientes, totalmente, de que están aprendiendo.

El funcionamiento de los órganos de participación se evalúa teniendo en cuenta dos criterios principales: el nivel de satisfacción del alumnado participante, reflejado en la respuesta ante la participación en próximas reuniones, y los resultados de las tareas realizadas.

En ocasiones, cuando hay que sugerir temas o explicar circunstancias favorables o desfavorables a sus propuestas, la coordinadora docente (cultura) y/o el director (representantes de módulo) participarán en estas reuniones, constatando, in situ, el avance del alumnado trabajador.

Los talleres son evaluados en una reunión semanal a la cual asisten los/as monitores/as de taller y la coordinadora docente. Las valoraciones y sugerencias del resto del alumnado trabajador son recogidas previamente a la reunión.

(E) **La asamblea.** Siempre se ha considerado el órgano de participación principal de la escuela taller. Pero esta última edición ha contado, sin dudas, con más asambleas que las anteriores. Igualmente, ha sido la actividad más referenciada por el alumnado entrevistado, y aparecen, también, entre los testimonios del GD.

Se han convocado las asambleas informativas habituales a las cuales tenemos que añadirle las asambleas generadas por las políticas de recortes y austeridad del gobierno. Estas políticas han llevado a los sindicatos representados en el consistorio a convocar una serie de acciones de protesta, en las cuales nos hemos visto involucrados/as.

La conexión con la realidad y la resistencia al aislamiento generan ciertas acciones educativas. Estas acciones proceden de instituciones y propuestas externas a la escuela taller, y potenciamos su presencia. Así por ejemplo ocurre con los sindicatos, facilitando su entrada en la escuela taller durante el desarrollo del proyecto.

Pero siempre hay un trabajo colectivo asambleario donde se toman las decisiones con respecto a los temas de conflictos laborales y acciones sindicales. Intentamos que las decisiones estén bien fundamentadas y entendidas por el grupo completo.

Las asambleas pueden ser convocadas tanto por el alumnado trabajador como por el equipo educativo. La asistencia a la asamblea es obligatoria, pero la participación en las acciones emprendidas, como protestas, manifestaciones, asambleas en otros centros de trabajo, son voluntarias, aunque hayan sido elegidas por mayoría.

Los objetivos perseguidos son variados. Por un lado aprender a trabajar en asamblea, siendo este el órgano principal de participación sindical de base. Por otro lado, tomar decisiones colectivas para el buen funcionamiento del proyecto, y así mismo ampliar la perspectiva de colectivo de trabajadores/as, de clase trabajadora, como identidad.

Los contenidos son variados, dependiendo de las circunstancias. Suelen ser temas urgentes con necesidad de una decisión colectiva, pero deben afectar a todos/as los/as participantes en el proyecto de escuela taller.

Como ejemplos presento dos convocatorias de asambleas diferentes, la primera la convoca el equipo educativo y la segunda el alumnado trabajador del módulo profesional de restauración del patrimonio.

Ejemplos de convocatorias de asambleas:

<p>Por parte del equipo educativo de la ET Parque Cultural Miraflores, se convoca a todo el alumnado trabajador a la 1ª Asamblea General, que se celebrará el viernes 4 de marzo a las 14'00 del mediodía, en el Aula de Informática, y se tratarán los siguientes puntos del Orden del Día:</p> <p>1.- EXPOSICIÓN MONITORES. TRABAJOS A REALIZAR.</p> <p>2.- EXPOSICIÓN DEL ALUMNADO. IMPRESIONES Y PROPUESTAS.</p> <p>3.- RUEGOS Y PREGUNTAS.</p>	<p>Por parte del alumnado-trabajador del módulo de Restauración del Patrimonio de la ET Parque Cultural Miraflores, se convoca a todo el alumnado trabajador y al equipo educativo a la 3ª Asamblea General, que se celebrará el viernes 10 de Junio a las 8'00 de la mañana, en el Aula de Informática, y se tratarán los siguientes puntos del Orden del Día:</p> <p>1.- PROBLEMAS CON LA OBRA.</p> <p>2.- PROPUESTAS PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS.</p> <p>3.- RUEGOS Y PREGUNTAS.</p>
---	---

Tabla nº 13. *Ejemplos de temas tratados en asambleas. Convocatorias.*

La asamblea del día 4 de marzo de 2011 es la primera asamblea de la escuela taller, con una hora de duración, se tratan cuestiones referentes a los primeros días de arranque del proyecto. Durante esta primera asamblea se pone en marcha una dinámica de intervenciones para que todas las personas participen. Se ha dado un tiempo de trabajo previo, en los módulos, pudiendo preparar estas primeras intervenciones. La primera asamblea se considera un momento clave, el cual puede generar más participación, aunque también se corre el riesgo de inhibirla.

La asamblea del 10 de junio de 2011 fue convocada para comunicar y resolver algunos problemas de la obra de la Hacienda Miraflores, por ello convoca el módulo de restauración, siendo este el más afectado.

Cada asamblea trata unos contenidos diferentes. En la primera asamblea los monitores presentarán los trabajos a realizar durante estos dos años, el alumnado expondrá sus impresiones y realizará algunas propuestas. Para cerrar la asamblea se abrirá un turno de palabras. En la segunda asamblea se tratarán los problemas en la ejecución de la obra, burocráticos principalmente. Estos problemas afectarán a toda la escuela taller al completo, porque de ello depende el aprendizaje del oficio, la puesta en valor de la Hacienda y la organización del ecomuseo.

La metodología para el desarrollo de una buena asamblea no es fácil de poner en práctica, sobre todo, si para la mayoría de los/as participantes es la primera experiencia. El trabajo

de moderador/a es clave durante las primeras asambleas, por lo tanto serán dinamizadas por alguien del equipo educativo, posteriormente se irá dejando paso al alumnado y ellos/as asumirán los roles de moderador/a y dinamizador/a.

Uno de los inconvenientes de la asamblea es que algunas personas suelen intervenir bastante y otras no suelen intervenir. Se debe cuidar, por tanto, la habilidad para incluir y motivar a quienes no intervienen, utilizando algunas preguntas o con algún reparto de roles: portavoz de grupo o secretario/a de la asamblea, por ejemplo.

Las asambleas se evalúan en función de su utilidad, sin dejar de valorar la dinámica interna generada. La evolución de la capacidad de participación asamblearia del alumnado trabajador va notándose en cada nueva asamblea que se realiza. Las peticiones de palabras, el orden en las intervenciones e incluso la claridad de las exposiciones aumentan notablemente. Los roles de moderador/a y secretario/a de las asambleas han ido cambiando de persona, no todos/as, pero muchos/as de ellos/as han tenido y han demandado tener, esta experiencia.

La crisis económica ha provocado que la escuela taller Parque Cultural Miraflores se vea involucrada en una serie de protestas por el mantenimiento de la calidad de los empleos y por el empleo en sí mismo, todo ello dentro del ente promotor del proyecto, el ayuntamiento de Sevilla. Además, ha presenciado una nueva reforma laboral, acabando con algunos de los derechos laborales conquistados por los/as trabajadores/as en los años de democracia.

El GD ha insistido en el valor educativo de la realidad, de la actualidad, apareciendo como uno de los presupuestos básicos sobre el concepto de educación (ver anexo 5).

Alba, Alfonso y Álvaro en su primera entrevista, relacionan las asambleas con la categoría de aprendizajes (9R.), y con la subcategoría de conocimiento de la realidad:

“(...) yo no lo hubiera aprendido nunca en la vida. Hacer una asamblea, ser la presidenta de la asamblea, la secretaria de la asamblea... yo decía: “¿Pero qué es esto?”. Cuando entraba Juan y decía: “¡Vamos a hacer una asamblea!”, yo digo: “¿Qué coño es eso?”...” (Alba, primera entrevista).

Alba ha estado implicada en todas las actividades del proyecto, se ofrece voluntaria para realizar actividades, ya sean laborales o culturales. En las asambleas ha asumido roles activos, y se sorprende a sí misma de los aprendizajes adquiridos.

Haciendo referencia al recuerdo de su aprendizaje escolar, expresan los entrevistados/as no haber participado nunca en una asamblea, lo cual parece algo excepcional en un sistema educativo democrático, sin embargo es lo común.

Alfonso, desinteresado y sincero, comenta sobre las asambleas lo siguiente:

“Hombre, me habéis abierto los ojos un montón, un montón, claro, claro. Sí, no, todas las asambleas que hemos tenido ahí abajo, de a lo mejor... pequeños problemas que ha habido pero se le ha dado la importancia que tendría en un trabajo fuera de aquí... y hombre, son cosas que... s, son serias, las asambleas, las huelgas, las... las manifestaciones, el, todo, yo

creo que sí que nos habéis dado ahí un buen punto. Para tenerlo ahí.” (Alfonso, primera entrevista).

Al principio del proyecto, Alfonso, presentaba una actitud de resistencia a este tipo de actividades. Él no ha sido un alumno muy implicado en las actividades colectivas. Continúa defendiendo su desarrollo profesional como ajeno a este tipo de actividades. A menudo las calificaba como secundarias e incluso distorsionantes. Sin embargo, a pocas semanas de la clausura del proyecto, en la primera entrevista, le da un valor importante, y lo define con ese argot fresco “*nos habéis dado ahí un buen punto*”, lo cual supone un reconocimiento de su significatividad.

Álvaro y Alfonso siempre se han definido como tradicionales, sobre todo Alfonso, a quien le gusta discutir sobre política, más que a Álvaro.

También Álvaro señala las asambleas como un aprendizaje sobre la realidad:

“(…) hemos hablado un montón, hemos ido a un montón de... de asambleas, manifestaciones... y hombre, a uno... ts, lo enseñan aquí quieras que no... a, aprendes a... ts, a tirar para un lado y para otro, que uno entra aquí y no entiende de, de, de por ejemplo, de política, no entiende de... de cosas que pasan en el día a día... y después entras aquí y cuando te lo van diciendo, te lo van enseñando y eso, quieras que no pues... a, aprendes a le, a leer el periódico y decir: “¡Ah, pues mira! Esto lo hemos hablado ya en...” Son cosas que antes no tocaba uno en... [pausa], que uno no tocaba en su casa, ni en el barrio ni en ningún lado.” (Álvaro, primera entrevista).

Álvaro añade que son cuestiones novedosas, porque son temas no tratados habitualmente en su contexto familiar y social.

En el GD también se hace referencia a las asambleas, relacionándolas, como hace el alumnado entrevistado, con otra forma de hacer las cosas:

“Y en ese sentido yo creo que la escuela y la educación, ehm, puede y pretende, ehm, plan-tear un enriquecimiento de tipo... de tipo personal, experiencial, de tipo cognitivo, de tipo... emocional, y también ehm... servir como plataforma o como testimonio... experiencia de, mm, de otra forma de hacer las cosas. Porque yo no creo que muchos de los alumnos que ha-yan... venido aquí al principio a la escuela pues hayan participado antes en asambleas...” (Testimonio GD).

(F) Actividades Culturales.

Teatros, visitas, salidas, encuentros, charlas, jornadas.

Durante los dos años de duración del proyecto se realizan diversas actividades culturales.

Unas, propuestas por agentes externos, sobre las cuales el equipo educativo decide la conveniencia e interés de nuestra asistencia. Otras, demandadas, diseñadas y organizadas por la propia escuela taller.

Es la comisión de cultura la encargada de recoger las propuestas de sus módulos profesionales. A partir de estas propuestas se elabora un plan de actividades. La coordinadora docente se encargará de la dinamización de esta comisión.

Con las actividades culturales se intentan generar nuevas perspectivas, nuevos escenarios y nuevas formas de ocio, diferentes a las habituales entre el alumnado trabajador. Así mismo, se quiere despertar en ellos/as la curiosidad por viajar, por visitar lugares nuevos y diferentes, aunque cercanos y accesibles.

Una de las visitas realizadas ha sido al centro histórico de la ciudad de Sevilla. Cada módulo profesional ha diseñado su propia visita, previo estudio de la cantidad de monumentos que constituyen el patrimonio de la ciudad. Esta visita no está aislada de los contenidos trabajados en otras áreas, es parte de la historia de la ciudad, uno de los contenidos del aula de socioeconómica. Además, con el módulo de restauración del patrimonio hemos buscado edificios significativos del patrimonio andaluz.

No son actividades aisladas ni inconexas, son actividades relacionadas con el proyecto educativo global.

Curiosidad: solamente 5 jóvenes de los 30 habían subido a la giralda.

Cada actividad en concreto persigue unos objetivos específicos en cuanto a los contenidos alrededor de los cuales giran. Sin embargo, como meta global, cabe indicar, la adquisición de ciertas habilidades para saber estar en espacios compartidos, con gente diversa y desconocida, como es el caso de la asistencia a jornadas formativas o al teatro. Para la mayoría del alumnado trabajador suelen ser experiencias nuevas.

Los/as representantes de módulo en la comisión de cultura son quienes aprenden a organizar actividades de forma participativa, con sus dificultades y satisfacciones. Se enfrentan a problemas de presupuesto e incluso a problemas burocráticos difíciles de resolver.

Los contenidos son seleccionados por el alumnado trabajador participante en la comisión de cultura. Ellos/as tienen el compromiso de trasladar las propuestas de sus compañeros/as, como una de sus responsabilidades principales. Esto les supone un trabajo de comunicación y coordinación de su grupo.

En relación a las actividades propuestas por agentes externos, el equipo educativo decide la idoneidad del contenido, antes de proponerlo al alumnado trabajador. Por ejemplo, si nos proponen participar en una Jornada sobre Creación de Empresa durante los primeros meses del proyecto, probablemente no se considere el momento idóneo para comenzar con esa formación.

Cada actividad diseñada o cada actividad a la cual asistimos, tiene su propia metodología; las charlas, los debates o una obra de teatro. Siendo destacables las metodologías puestas en práctica en las reuniones de la comisión de cultura, más cercanas a las dinámicas de organización de los movimientos sociales, que a las de organización escolar, como apuntó anteriormente con respecto a las asambleas.

Una vez realizada la actividad procedemos a su evaluación. Tiene gran peso para nosotros/as el nivel de satisfacción. Es primordial que el alumnado trabajador disfrute con este tipo de actividades, las comprenda y las integre en su itinerario formativo como actividades no laborales pero fundamentales para su desarrollo personal, social y profesional.

También valoramos la parte más técnica, evaluando los recursos disponibles y los resultados de aprendizaje de las actividades. Todas estas actividades suponen una preparación anterior en el aula, y por supuesto tienen un objetivo de aprendizaje en cuanto a contenidos.

Entre las actividades culturales, el video, la imagen y el sonido se presentan como recursos educativos atractivos. El alumnado trabajador suele estar bastante experimentado en la lectura de la imagen en la pantalla, les gusta y entienden bien el mensaje. Están siempre dispuestos/as a ver un buen documental o una buena película, o a realizar ejercicios y trabajos con los ordenadores. No ocurre lo mismo respecto a la lectura y al libro, un recurso infravalorado por ellos/as.

Se ha aprovechado esta capacidad para visualizar documentales y películas de forma educativa. Así se puso en marcha el video fórum de los viernes del verano de 2011. Los resultados fueron excelentes.

Invitamos a personajes y técnicos participantes en la realización de las películas o documentales. Presentamos el cine mudo y en blanco y negro, siendo un nuevo descubrimiento para la mayoría. Introducimos temas candentes del propio grupo de la escuela taller, como la reflexión sobre la cultura islámica⁹⁹, lo cual provocó cambios importantes con respecto a una alumna de origen marroquí.

Anécdota: el verano en Sevilla es una época dura para los/as chavales/as y suele aumentar el nivel de conflictos en la escuela. Como causas hemos identificado el calor y el hecho de acostarse muy tarde y tener que levantarse muy temprano, lo cual supone dormir poco, cambio de ritmo... Durante julio y agosto de 2011 amenizamos las horas de más calor de los viernes (de 13 a 15) con un video fórum. Los resultados nos sorprendieron.

Han sido muchas las actividades organizadas por la escuela, y muchas a las cuales se ha asistido, organizadas por entidades externas a la escuela taller. A continuación presento la relación de actividades culturales clasificadas:

- Charlas: flamenco, sindicalismo, adicciones, donación de sangre, recital de poesía día de la Mujer.
- Jornadas: Mujer, Creación de empresas y cooperativismo, Introducción al Trabajo Autónomo, Emprendimiento, Juventud con Europa.
- Encuentros: XX aniversario del Programa Huerta Las Moreras y XX aniversario de las escuelas taller de Miraflores.

⁹⁹ Con la proyección de la película "Persépolis".

- Teatros: Prevención de adicciones (weekend), Danza Mobile y cuestión de género.
- Excursiones: Dólmenes de Valencina, Cerro del Hierro y Rivera del Hueznar, Ciudad Romana de Itálica, Doñana y playas de Mazagón, el museo de la Autonomía y Coria del Río, museo de la Cal de Morón de la Frontera, Necrópolis y excavaciones de Carmona, ciudad romana de Mulva Munigua, museo de Bellas Artes, la Sevilla turística, museo de Artes y Costumbres, parque Marialuisa.
- Grupos de trabajo: Blas Infante y la historia de Andalucía, el Patrimonio arquitectónico andaluz.
- Concurso de fotografía.
- Construcción y presentación del libro-manual de Gregorio Borrego (monitor del módulo de pintura): Pintura Tradicional y Decorativa (2012).

La organización de las diferentes actividades se va plasmando en los horarios, uno por módulo profesional. Las actividades organizadas por la ET suelen ocupar un día semanal determinado, en esta edición serán los miércoles. Sin embargo, para participar en las propuestas externas readaptaremos el horario del día para compatibilizarlo.

Alba comenta que las actividades culturales se le han “*quedado cortitas*”, recuerda la giralda y se evidencia como se desarrolla en ella la capacidad de aplicarlo a diferentes ámbitos y de forma autónoma, como a su vida cotidiana, explicando cómo los fines de semana se van a “*conocer mundo*”, como ella le llama.

Manuel también realiza una valoración muy positiva. Para él estas actividades potencian las relaciones entre los/as compañeros/as, salen de la escuela y están en un ambiente más relajado. Según Manuel, estas actividades te enseñan a entender que el mundo no es solamente el barrio, que hay muchas otras cosas.

Sin embargo Alfonso considera que este tipo de actividades descentran la verdadera razón del proyecto: aprender a trabajar, en su caso de pintor. Aunque ha disfrutado y ha sido capaz de proyectarlas en su vida cotidiana, no valora tan positivamente las actividades culturales.

Esta actitud de Alfonso no es extraña ni aislada. El planteamiento de que aquí vienen a aprender un oficio está muy aferrado a sus intereses. Deben ir descubriendo que la centralidad del oficio puede llegar a ser peligrosa.

Esta actitud va cambiando durante el desarrollo del proyecto, principalmente porque el equipo educativo le da el mismo valor a una salida a un museo, por ejemplo, que a la realización de un nuevo tabique. Entonces aparece la duda en el alumnado trabajador.

Cristina también valora la cuestión relacional en este tipo de actividades. El aprendizaje relacional y emocional son fundamentales para nuestros/as jóvenes, considerado por ellos/as muy positivo.

Álvaro le concede también ese valor de aprendizaje relacional a las actividades culturales. Pero valora bastante los contenidos tratados:

“... si, que tú seas andaluz y... no conozcas esas cosas, yo, es lo mismo que he dicho antes de, de la Giralda, yo se, yo soy sevillano y no había subido a la Giralda [ríe], que son cosas que uno tiene que conocer.” (Álvaro, primera entrevista).

Carmen, con esa diferente sensibilidad, nos explica que:

“Que hay muchas cosas bonitas, muchos paisajes bonitos... que no solamente está aquí, donde tú vives, que hay muchas cosas bonitas que aprender... [Pausa]. Y muy buenas vistas. Que no todo es lo mismo que aparenta. Que no todas las cosas te dan otra... otras vistas, otro, otra manera de vivir.” (Carmen, primera entrevista).

Ella expresa sus descubrimientos provocados por ver cosas nuevas y bonitas.

Se pueden consultar todas las respuestas completas y originales en el anexo 6, 12R: valoración de las actividades de la escuela taller.

(G) **Los módulos transversales** propuestos por la Junta de Andalucía son seis, con una duración total de unas 150 horas. Estos módulos desarrollados son:

- a) Prevención de riesgos laborales.
- b) Sensibilidad medioambiental.
- c) Alfabetización informática.
- d) Igualdad para colectivos desfavorecidos.
- e) Igualdad de género.
- f) Fomento de la actividad emprendedora.

A estos temas propuestos, la escuela taller Parque Cultural Miraflores, le añade:

- Módulo de especialización informática.
- Módulo de especialización de la actividad emprendedora.

Estos seis módulos dan respuesta a las necesidades formativas de los colectivos de jóvenes a los cuales nos dirigimos. No han sido creados de forma casual, sino que constituyen demandas recogidas de las prácticas formativas de la FPO en general y de las escuelas taller en particular.

(H) **El Día de Puertas Abiertas** es un momento especial de la escuela taller. Es la primera ocasión para mostrar los avances realizados durante los primeros meses. En esta edición,

abrimos el proyecto a las familias y a la comunidad en general el sábado 18 de junio de 2011, a tan solo cuatro meses escasos del comienzo de la escuela.

Constituye un momento de refuerzo positivo para el trabajo realizado por los/as jóvenes. Presento el programa del día mostrando su dinámica:

11'00 → Recepción en la escuela taller, (Nave del Polígono Store). - Presentación video sobre los primeros meses. 11'45 → Reunión con los monitores y visita de aulas y/o talleres. 12'30 → Visita al parque y a la Hacienda Miraflores. 13'30 → Cierre de la visita. Refrigerio.

Tabla nº 14. *Jornadas de Puertas Abiertas*.
Programa del acto.

La idea de invitar a las familias a pasar una mañana con el grupo completo de la escuela taller, no es fácil de aceptar por todo el alumnado trabajador. La mayoría de ellos/as la consideran una actividad demasiado infantil, y no aprecian la necesidad de compartir sus propias consecuciones con las personas cercanas. Es una de las actividades que nos enfrenta a ciertas reticencias e incluso oposición por parte del alumnado trabajador. Este tipo de actividades constituyen un riesgo para el proyecto, pero se mantiene la confianza generada por la experiencia en ediciones anteriores, habiendo obtenido muy buenos resultados.

El alumnado trabajador, al comprender que es inevitable, se suele implicar bastante en el diseño y desarrollo de la actividad. Existe una fase previa de preparación de los espacios (talleres de los módulos profesionales, aulas, Hacienda Miraflores), de los materiales de presentación del proyecto y de los trabajos realizados hasta el momento.

Cuando evaluamos el Día de Puertas Abiertas, el lunes siguiente, estas reticencias se han disipado. El alumnado trabajador valora de forma muy positiva la actividad realizada, principalmente por los efectos provocados en sus familias. Para muchos/as de ellos/as es la primera vez que una institución educativa los presenta como jóvenes exitosos/as ante sus personas más cercanas, normalmente familiares y amigos/as.

Esta actividad empodera a los/as participantes en el proyecto, se convierte así en una recarga energética para continuar la experiencia educativa, generando nuevos lazos de confianza.

Alfonso, en las aportaciones libres de la primera entrevista (anexo 6. 14R) denomina “*los detallitos*” a estos momentos en los cuales participan las familias y los hijos/as del alumnado trabajador. Cinco alumnos/as, de los 30 participantes, tienen núcleo familiar propio.

3. Fase de contratación:

A primeros de septiembre de 2011, después de seis meses de formación y trabajo en la escuela taller, el alumnado trabajador es contratado por el ente promotor. Este cambio de relación se prepara con una gran carga simbólica:

Se presenta a los/as jóvenes como un momento de transición, dependiente de una selección realizada durante la fase de beca. Cambia la relación educativa, con un compromiso formativo, a una relación contractual, con un contrato laboral, regulado por un convenio colectivo concreto, con unos derechos, pero también con unos deberes a cumplir. Pasan de ser buenos/as alumnos/as a ser buenos/as trabajadores/as.

Para el alumnado entrevistado este cambio supone la obtención de un salario por el trabajo realizado, valorándolo muy positivamente. Sin embargo, no solamente el sueldo, sino que el desarrollo profesional, el hecho de comenzar a realizar trabajos fuera de la escuela taller, trabajos útiles y bien valorados por la comunidad, les parece una mejora considerable.

Álvaro señala que crecen las exigencias por parte del monitor, y Manuel comenta que esa mayor cantidad de trabajo le hizo motivarse más, coincidiendo con Alfonso quien dice haberse comprometido aún más en el comienzo de esta fase de contratación.

Para Cristina es el momento de crecimiento de la autonomía del alumnado, comenzando a realizar los trabajos de forma más independiente y autónoma.

Para Carmen, pasar a la fase de contratación, supone demostrar algo más global con respecto a su etnia. Carmen se siente parte de un grupo determinado, bastante estigmatizado en nuestra cultura, como es la etnia gitana. Para Carmen supone demostrar que ella vale, que es trabajadora, pero explica que, de esta forma, también demuestra que:

“... *¿los gitanos son unos flojos?, pues no.*” (Carmen, primera entrevista).

Aunque sea una obviedad, es interesante señalar como las respuestas de Carmen están muy marcadas por su origen y experiencia étnica.

Se pueden leer todas las respuestas en el anexo 6, 10R: Fase de contratación.

Durante la fase de contratación se mantienen las actividades formativas cotidianas, excepto los talleres lúdicos-culturales, desarrollados solamente durante la fase de beca.

En el último semestre de la escuela taller toma gran significado el desarrollo del Plan de Inserción laboral. Se ponen en marcha actividades relacionadas con la búsqueda activa de empleo. A finales de 2012 y primeros de 2013 programamos ocho horas a la semana dedicadas exclusivamente a esta tarea.

Con vistas al final del proyecto (27 de febrero de 2013), dos meses antes del cierre, se comienza a diseñar como será el programa de la clausura.

3.3.- FASE DE CLAUSURA

En esta fase se trata de diseñar la presentación de los trabajos realizados, a la comunidad. Los dos últimos meses se convierten en una carrera vertiginosa hacia el último día, en el cual el alumnado trabajador debe mostrar todos los éxitos obtenidos en la experiencia educativa.

Las evaluaciones se convierten en una actividad cotidiana a lo largo de los dos años de duración de la escuela. Son diversos los objetivos perseguidos y las formas de diseñar las actividades de evaluación. He presentado algunos ejemplos de evaluación relacionadas con las actividades educativas cotidianas en los cuales he profundizado, pero he dejado pendiente los momentos específicos de evaluación del proyecto en global.

El equipo de educadores/as define la evaluación con un supuesto básico por convencimiento: los fracasos son del equipo educativo y los éxitos del alumnado trabajador. Lo expresa así Gregorio (monitor de pintura) en el grupo de discusión:

“(...) Que a veces no es acertada, pues lógicamente, por eso digo, que tenemos que tener la capacidad de descubrir cuándo eso no funciona y por qué no funciona. Nosotros, yo pienso que el formador siempre es culpable de lo que no funciona. [Pausa]. No hemos puesto las herramientas, o la maquinaria que sea necesaria para que eso no se haya podido producir o para que... funcionara, mm... con los objetivos que nos habíamos marcado.” (Testimonio GD).

El papel del formador/a se entrelaza con el de investigador/a. Una de las funciones docentes que nos proponemos es la de descubrir y dar respuestas, a menudo novedosas, a las demandas didácticas realizadas por los/as jóvenes.

¿Qué significa este supuesto? La responsabilidad del éxito del proceso educativo es compartida, pero el equipo educativo participa con ventajas: su experiencia y su formación específica para la docencia. En este sentido la responsabilidad última recaerá en el equipo educativo, adquiriendo gran valor la implicación en el desarrollo del proyecto.

Por tanto, una evaluación coherente con estos presupuestos no solo debe ser realizada por el equipo educativo, sino que deberá ser compartida con el grupo de alumnos/as. En este sentido, se realizan diversas evaluaciones globales y procesuales, coincidiendo con los cambios de semestre:

- Del alumnado trabajador al proyecto.
- Del alumnado trabajador al equipo educativo.
- Del equipo educativo al proyecto.
- Del equipo educativo al alumnado trabajador.
- Del alumnado trabajador y el equipo educativo al proyecto.

La primera evaluación global del proyecto tiene lugar el viernes 8 de abril de 2011, a un mes y medio del comienzo de la escuela taller. En esta evaluación se utiliza la propuesta de Celestín Freinet. Esta actividad permite que los/as participantes escriban y entreguen sus aportaciones y valoraciones en relación con lo que quieran felicitar, criticar y proponer.

Esta fórmula de evaluación necesita de un trabajo de reflexión anterior, por lo cual el alumnado trabajador se reunirá en sus aulas, y el equipo educativo se reunirá en la sala de monitores. Posteriormente, tras una hora de trabajo en pequeño grupo, juntaremos el gran grupo

en el aula de informática, con el propósito de poner en común los aplausos, las críticas y las propuestas de cambio y mejora.

Presento a continuación el programa del primer día de evaluación del proyecto de la escuela taller Parque Cultural Miraflores (8 de abril de 2011), dando cuenta de la organización de un día de evaluación. Programando el espacio y el momento le estamos otorgando el valor y la seriedad merecida:

8'00 → Preparación de la asamblea de evaluación (Aplaudo, critico y sugiero).
9'00 → Asamblea de evaluación (aula de informática). Puesta en común.
10'30 → Deportes Variados (complejo deportivo de la barriada Los Mares). (Organizado por el alumnado).
13'00 → Comida-barbacoa en el patio de la Hacienda Miraflores. (Organizado por el alumnado).

Tabla nº 15. *Programa 1º Día de Evaluación ET*
“Parque Cultural Miraflores”

Estas evaluaciones se irán sucediendo durante los dos años de proyecto, variando tanto los objetivos de evaluación como la dinámica evaluativa. Se presentan dinámicas diferentes para cada evaluación.

El momento de la clausura trata también de evaluar el proyecto, pero esta vez no somos los participantes quienes evaluamos, además no se realiza sistematización alguna de esta evaluación como ocurriría en otras ediciones, puesto que el proyecto concluye y la relación laboral con la entidad promotora también.

La clausura de la escuela consiste en la presentación de los trabajos realizados a la comunidad. Durante una mañana, la última de la escuela taller (27 de febrero de 2013), se desarrollará un programa en el cual el protagonista es el alumnado trabajador, bajo la mirada orgullosa de sus monitores de oficios.

Se invita a este acto de clausura a los colectivos sociales cercanos (sindicatos, asociaciones de vecinos, asociaciones de jóvenes y otros colectivos de la zona), a los espacios de prácticas reales (colegios y centros cívicos, entre otros), a los antiguos alumnos/as de las escuelas taller del parque Miraflores, a profesores/as de la Universidad, a educadores/as de otros proyectos y a funcionarios/as y políticos responsables de los programas de empleo del ente promotor (ayuntamiento de Sevilla).

Presento, a continuación, el programa del día de la clausura, en el que se refleja la dinámica seguida:

11'00	→ Bienvenida y presentación del programa de día. Sede de la escuela taller.
11'15	→ Visita al parque Miraflores, guiada por los/as alumnos/as del módulo de monitores/as de medioambiente urbano.
12'00	→ Llegada a la Hacienda Miraflores. Explicación de las actividades: “mensaje en la botella” y “deseos a trozos”. <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las obras realizadas en el Señorío y la Vivienda. • Visita a las tres salas del ecomuseo. (Historia, agua y aceite). • Explicación de los trabajos realizados por los módulos profesionales y proyección de videos elaborados por los/as jóvenes.
13'00	→ Constitución de la mesa. Turno de intervenciones y entrega de certificados.
14'00	→ Lectura grupal de los mensajes y deseos.
14'15	→ Cierre del acto de clausura.

Tabla nº 16. *Programa del Día de Clausura*,
(27 de febrero de 2013).

Como se puede comprobar es el momento de entrega de certificados. La certificación de la formación recibida y de los trabajos realizados constituye un elemento clave para la inserción laboral de estos/as jóvenes. La Junta de Andalucía posee un modelo de certificación de la formación adquirida. El ayuntamiento también cuenta con un modelo de certificado de esta formación. Además el alumnado trabajador obtiene diversas certificaciones por haber participado en charlas y jornadas referentes a diversas temáticas relacionadas con el itinerario formativo. Al finalizar el proyecto reciben diferentes diplomas, lo cual les ayudará a iniciar su búsqueda de empleo o a decidir continuar su formación.

Este evento también representa la despedida. Se exponen los trabajos realizados, se visitan las obras concluidas, se visualizan videos de cada módulo profesional con su recorrido por la escuela taller. Cada video cuenta con unas cincuenta imágenes, seleccionadas y montadas por el grupo de alumnado de cada módulo profesional.

Estos trabajos son muy bien acogidos y valorados de forma muy positiva por las personas invitadas. Se convierte entonces, la clausura, en una actividad muy emotiva.

Alba recuerda el día de la clausura haciendo referencia, principalmente, a esta parte emotiva resaltable:

“Yo me metí un lote, tú porque te fuiste, pero yo me metí un lote el último día... El Gregorio me abrazaba: “Alba por favor, ya está” [ríe]. “Ya está”, y nos fuimos a comer después... Nos fuimos a comer por ahí... y él se ponía: “Alba, por favor, ya está”, hasta el Lolo llorando. Hasta el Lolo, que también se vino a comer.” (Alba, segunda entrevista).

Es una respuesta introducida por Alba en la segunda entrevista. Es uno de los temas aparecidos espontáneamente en la entrevista de Alba. Explica el “lote que se metió”, refiriéndose a lo que lloró el día de la clausura. Nombra a Gregorio, el monitor de su módulo profesional, quien le solicitaba dejase de llorar.

Anécdota: la metáfora del campamento de verano. La clausura es más parecida al final de un campamento de verano que al final de un programa de formación para el empleo. La experiencia de vida, los sentimientos, los recuerdos, toman el protagonismo.

Para concluir con la descripción de la experiencia educativa quisiera tratar las cuestiones referidas a la coordinación y formación docente en el proyecto de escuela taller. A lo largo de los dos años de proyecto se han concatenado reuniones, debates y reflexiones docentes de forma cotidiana. Por un lado contamos con las reuniones semanales de coordinación del equipo docente, y por otro contamos con las sesiones de formación, sobre temáticas específicas propuestas por el propio equipo, o por alguno de sus miembros.

Las reuniones semanales de coordinación vertebran la coherencia del proyecto educativo. Es el espacio para diseñar, poner en común y evaluar las acciones educativas emprendidas, proporcionando cohesión y unidad al trabajo de equipo. En estas reuniones se exponen también las preocupaciones, las dudas, las debilidades, los conflictos y sus posibles soluciones, y se trabaja hacia lo más inmediato y urgente. Suelen durar entre una hora y hora y media, debiendo ser muy eficaces para un buen aprovechamiento.

Las sesiones de formación se realizan de forma esporádica, dedicando un tiempo más amplio y sosegado. En estas reuniones se trabaja un tema concreto de forma profunda, intentando llegar a acuerdos o conclusiones de equipo. Uno de los temas tratados en estas sesiones han sido los principios educativos de la escuela taller, esos diez principios apuntados en páginas anteriores.

Del trabajo de los diez principios educativos surgió la demanda de profundizar en alguno de ellos, y comenzamos por profundizar en el principio de “respeto y tolerancia”; conceptos tan fácilmente utilizados en el vocabulario educativo, y a la vez tan profundos y complejos.

Reflejada en el texto la dinámica, el funcionamiento cotidiano de la escuela taller, pasaremos a conocer cuáles son los aprendizajes provocados por estas dinámicas. A continuación, seguiré profundizando sobre los procesos de aprendizaje descritos por los/as jóvenes entrevistados/as. El capítulo 12 se presenta como el tema pedagógico central de esta tesis: los procesos educativos.

**CUADRO RESUMEN: PROCEDENCIAS DATOS
(Capítulo 11)**

DATOS	PROCEDENCIAS
PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA	REVISIÓN DE DOCUMENTOS DE LA ET
CONTEXTO CRISIS	Iª y IIª ENTREVISTAS
DESCRPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	DIARIO DE AULA DE LA COORDINADORA DOCENTE, REVISIÓN DE DOCUMENTOS DE LA ET, Iª ENTREVISTAS Y G.D.

Tabla nº 17. *Procedencias datos, elaboración capítulo 11.*
Elaboración propia.

Capítulo 12

IDENTIFICACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ESCUELA TALLER PARQUE CULTURAL MIRAFLORES

“No somos seres de adaptación
sino de transformación.”
(Vítón de Antonio)

Consideraba apropiado, en este capítulo, presentar los procesos educativos descritos por el alumnado trabajador entrevistado. La idea principal continúa girando alrededor de sus testimonios, sin embargo me ha parecido oportuno incluir algunos de los resultados del primer análisis del grupo de discusión. Con estos datos se enriquece la perspectiva, y en un análisis más profundo, se identificarán las interesantes relaciones encontradas entre los testimonios del alumnado trabajador y los testimonios del equipo educativo.

En este capítulo se vuelcan los datos recogidos por las técnicas principales, las doce entrevistas y el grupo de discusión. El orden seguido para la presentación de los testimonios coincide con el orden de realización de las entrevistas.

De esta forma cuando hago referencia a las primeras entrevistas, el orden de las intervenciones será el siguiente: Alba, Alfonso, Manuel, Cristina, Álvaro y Carmen.

Si nos referimos a las segundas entrevistas el orden cambiará, siendo el presentado a continuación: Alfonso, Manuel, Álvaro, Carmen, Alba y Cristina.

He considerado clarificador para el informe la división en seis temáticas, tratadas en las entrevistas, tanto en la primera como en la segunda, lo cual señalaré según el caso.

Los seis temas, en los cuales ha quedado organizado este capítulo, son los siguientes:

1. Aprendizajes realizados.
2. Cambios provocados por la ET.
3. Formación política.
4. Organización de los días (antes, durante y después de la ET).
5. Aportaciones libres.
6. Relaciones con las aportaciones del grupo de discusión.

1.- APRENDIZAJES REALIZADOS

Los aprendizajes realizados se han organizado en diez categorías. Se valoran como aprendizajes fundamentales por estar entre las intenciones del proyecto educativo. Las diez categorías y los testimonios del alumnado trabajador entrevistado, en cuanto a cada una de ellas, son los siguientes:

1. Autonomía:

Alba describe el cambio experimentado. Ha existido un antes y un después en la vida de Alba, tal como expresa ella. Antes no podía realizar ciertas actividades, las cuales se han convertido en cotidianas, y además son básicas para desenvolverse en la ciudad. Apunta el hecho de la movilidad, tomar un autobús, sola, es una nueva capacidad. Alba señala algunos miedos; hablar en público o relacionarse con *niños* (hombres). Son miedos disipados y se siente más fuerte, con menos impedimentos. Para finalizar su intervención, Alba explica cómo se ha desprendido de sus “*barreras*”:

“sabes que eres capaz de hacer más cosas, más... que no tienes impedimento, barreras, cómo... que me quita muchas barreras, y...” (Alba, primera entrevista).

Normalmente definimos el aprendizaje como algo sumativo y añadido. Alba introduce su visión desde la idea de quitar algo, de restar, es este caso: barreras. Sobre el concepto de aprendizaje de Alba, se profundizará a continuación.

Alfonso reconoce rápidamente la adquisición de una mayor autonomía, relacionándola con las habilidades necesarias para llevar una casa o una empresa. Alfonso, desde su cultura patriarcal, señala que se siente:

“yo me considero más, más hombre, más, más adulto, más serio...” (Alfonso, primera entrevista).

Para Manuel la autonomía adquirida se ha reflejado en la disciplina, poniéndola como ejemplo:

“Sí. En mi autonomía sí. Por ejemplo, a la hora de la disciplina... ehm, ha sido algo bastante importante porque... ts, aunque yo soy de trabajar un poco más tranquilo pero sí que es verdad que cuando te apremia el tiempo dices: ‘Tengo que ser, rápido’. Y sin descuidar... pero sí que es verdad que te centras mucho más en lo que tienes que trabajar y demás. Eso respecto a mi autonomía, es algo que sí, que lo he notado también.” (Manuel, primera entrevista).

Cristina la relaciona con la ejecución de los trabajos, y la responsabilidad, por ejemplo de cumplir unas fechas:

“Y yo creo que sí, que tanto la autonomía de, a la hora de trabajar, te dice... ellos te dicen que tienes que tener esto, y te dan, te estipulan un tiempo, pero no te están siempre encima de ti diciendo: ‘Tienes que trabajar, tienes que hacer esto’, te dan también tu, tu espacio a que,

a que tú trabajes a tu ritmo pero siempre cumplie, cumpliendo un... unas fechas.” (Cristina, primera entrevista)

Álvaro, más práctico, incide en la autonomía generada por el hecho de tener un ingreso económico estable, durante los 18 meses de contratación.

2. Habilidades sociales y profesionales:

Alba identifica tres áreas en las cuales ha cambiado y mejorado: la relación, la expresión, oral principalmente, y la profesión.

“Yo... antes no sabía relacionarme con las personas, ahora sí sé relacionarme. ... mm, puf, a la hora de hablar, Charo. Sé expresarme muchísimo mejor... Y que he aprendido un oficio. Yo sí puedo decir que he aprendido un oficio.” (Alba, primera entrevista).

Alfonso se centra en la adquisición de habilidades profesionales, deja a un lado las sociales. Expone cierta tendencia a la autoformación, a la profundización personal sobre su profesión, comentando un detalle de su forma de aprender:

“(...) yo soy una persona que yo me entero más haciéndolo, que leyéndolo.” (Alfonso, primera entrevista).

Esta idea prevalece en muchos/as jóvenes participantes, por lo cual, la formación práctica, en escenarios reales (talleres y obras) es ventajosa y fácilmente aceptada por ellos/as. La mayoría considera la obra, la práctica, las reuniones, en definitiva todas las actividades realizadas en espacios reales, donde más y mejor aprenden.

Manuel reconoce los cambios en cuanto a sus habilidades, introduciendo la idea de la transferencia de estas al ámbito profesional y al de la vida cotidiana:

“(...) he ganado un poquito más de seriedad, ¿vale? He madurado... también un poquito más... des, y eso a la hora tanto de, tu vida diaria como de tu vida profesional pues sí que es verdad que te cambia. Ha sido, ha sido positivo, muy duro también.” (Manuel, primera entrevista).

Manuel, aun valorando positivamente su cambio, no deja de expresar las dificultades y el esfuerzo que han supuesto para él.

Álvaro explica sus aprendizajes profesionales, realizando una clara diferenciación entre estos y los relacionados con las habilidades sociales:

“A... a tener respeto con los compañeros, a todos los días llegar y mucha gente no... ts, te llegas y das tus buenos días, a saludar, ts, que cosas que, que llegaba uno aquí y no... no tiene el hábito ese de lle... de estar relacionado con tanta gente, estar... y a convivir con tu compañero, y no sé.” (Álvaro, primera entrevista).

Cuestiones como estas se trabajan seriamente en la ET, otorgándole un valor importante. Quizás pudieran parecer básicas; crear hábitos como saludar al entrar en un lugar o despedirse a la salida, pedir las cosas por favor o dar las gracias, y quizás pudiera pensarse que la ET no es para eso, sin embargo, las necesidades y características del alumnado trabajador así lo demandan.

Carmen, aunque le cueste identificar sus aprendizajes, explica cómo ha existido un avance, una evolución positiva. Carmen, desde su humildad, cuenta algunas de sus debilidades. Ella habla de forma diferente, tiene la herencia de la lengua gitana. Principalmente, ha sido el módulo de restauración del patrimonio el más beneficiado, al contar con una compañera de origen étnico diferente. A Carmen le gusta que le pregunten sobre la historia y las tradiciones del pueblo gitano y conoce muchas palabras en caló, deseando compartir. De esta forma, Carmen se convierte en un recurso educativo para su grupo-módulo, y para la ET completa.

“Pues tener responsabilidad en un trabajo, mm, llegar a su hora, mm, trabajar en grupo... y t, cada uno tener sus cosas ordenadas... responsabilidad de sus cosas [Ríe]. Pero yo... voy aprendiendo un poquito más de las cosas, las palabras técnicas, que tampoco sabía, soy muy torpe hablando... [Pausa]. Y por eso te digo que aquí he aprendido mucho.” (Carmen, primera entrevista).

Carmen valora la puntualidad como un aspecto de las habilidades profesionales adquiridas. La puntualidad ocupa un espacio formativo cotidiano y continuo, se trata de un hábito a adquirir, por lo cual es controlada a diario. La impuntualidad injustificada del alumnado trabajador y/o del equipo educativo se considera una falta de respeto hacia el resto de compañeros/as.

3. Valor a estudiar:

Alba continúa enfatizando la diferencia temporal del antes y el ahora.

“Y yo eso antes no lo pensaba. Y ahora sí lo pienso.”

Con respecto a la posibilidad de volver a los estudios, habiendo obtenido el graduado en ESO, no la descarta totalmente, pero su deseo más inmediato es encontrar un empleo. Con esta prioridad y ante la situación del mercado laboral, Alba, no encuentra oportunidades de inserción. También considera volver a estudiar como la única alternativa existente ante el desempleo y la inactividad juvenil:

“Yo antes de estar en mi casa tirada en el sofá o limpiando, prefiero estar haciendo algo. Y si no es trabajando, me meto a estudiar porque sé que, quieras o no quieras eso me va a servir para algo en la vida.” (Alba, primera entrevista).

Alfonso se refiere, principalmente, a la formación en su oficio, añadiendo que quisiera continuar profundizando:

“De todo lo que tenga que ver con mi oficio, sé. Y voy a seguir. ¿Sabes?” (Alfonso, primera entrevista).

Cristina expone su intención de volver a estudiar y terminar el bachillerato, como un tema pendiente.

Álvaro considera que la formación recibida en la ET es suficiente para el desarrollo de su profesión y se siente preparado para la inserción laboral. Todo ello sin dejar de valorar positivamente la formación:

“(...) yo creo que formarme, siempre es bueno tener algo más y formarte algo más. Pero con lo que hemos dado aquí d, da de sobra para salir a trabajar a una empresa o a donde sea.” (Álvaro, primera entrevista).

Álvaro y Alfonso colocan la profesión y el oficio como prioridad formativa. Cristina y Alba, aunque su objetivo prioritario es conseguir un empleo, señalan como posibilidad volver al sistema educativo.

4. Capacidad para tomar decisiones propias:

Alba se centra en el reconocimiento de su responsabilidad, se siente más responsable. Además, considera que, en esta época, ha debido tomar decisiones importantes para su vida, otorgándole gran valor al aprendizaje del oficio aprendido. Señala los hechos de haber conocido a su pareja actual y de la obtención del graduado en la ET, como decisiones importantes:

“El graduado, he conocido al Samu, cosas así... importantes. (...) He aprendido un oficio que me gusta, ha sido la decisión más grande que he tomado, ¿no?” (Alba, primera entrevista).

Álvaro relaciona la toma de decisiones con la necesidad de reflexión previa, antes de realizar cualquier acción. Desde el equipo educativo se insiste, se apoya e incluso se practica la reflexión con el alumnado trabajador:

“Yo entré aquí que era más... ts, no sé cómo explicarte, un, más de chavalillo de... jovencito, de que no piensa en el momento en el dinero, no piensa lo otro... pero vamos, aquí te ayudan también a [ríe], a pensar y a... y a reflexionar las cosas antes de hacerlas y... y viene muy bien, la verdad. Porque después se puede utilizar en la calle y en todos lados, vamos.” (Álvaro, primera entrevista).

5. Actitudes de trabajo colectivo y cooperativo:

Existen alumnos/as con algunas dificultades para el trabajo en grupo, más aún cuando el trabajo de uno/a depende del trabajo de otros/as, o trabajo cooperativo. No es el caso de Alba, quien se ha adaptado bien a trabajar con todos/as sus compañeros/as, potenciando sus habilidades para la coordinación del grupo de pintores/as en los espacios de trabajo.

La experiencia de Cristina ha sido muy intensa en el trabajo colectivo y cooperativo. Ha aprendido claramente el mensaje del trabajo en equipo:

“(...) y que depende de todos el trabajo. Que esto, si sale mal el trabajo no depende de, de una persona. Depende del equipo, mm, completo. Y que no vale echarse las culpas ni a ti ni al compañero. Porque así no se va a solucionar nada.” (Cristina, primera entrevista).

Álvaro, por su parte, expresa que él no ha tenido dificultad para poner en práctica esta forma de trabajar:

“(...) yo la verdad que ha, hasta hoy mismo estoy trabajando en equipo y... y no hay problema,” (Álvaro, primera entrevista).

6. Compañerismo, ayuda, apoyo:

Alba le otorga un gran valor al compañerismo, considerándolo básico para el mantenimiento del grupo:

“Hombre, Charo, es que si no hay compañerismo no hay nada. Nos estaríamos matando los diez todos los días en la clase. Una tiene que ser compañera y ayudarse unos a otros, si no...” (Alba, primera entrevista).

Pero este mensaje expuesto por Alba con tanta claridad les ocupa bastante tiempo entenderlo, sobre todo cuando, desde un principio, deben trabajar con todos/as los/as compañeros/as, y aparecen las elecciones, las preferencias, los rechazos y las exclusiones. Tienden a reproducir, entre ellos/as, la exclusión social.

Alfonso reconoce con una breve y bonita frase, que:

“He aprendido a ayudar.” (Alfonso, primera entrevista).

Porque a ayudar también se aprende, si se vive y se experimenta, y por supuesto si se recogen los frutos de la satisfacción de prestar tus ideas, tu apoyo o tus herramientas a los/as demás.

Álvaro, por su parte, es consciente de los valores transmitidos en la ET, los cuales, como él mismo señala, se pueden transferir a otros ámbitos de la vida:

“(...) de que aquí enseñan muchos valores que no, que no los tiene uno. Y los enseñan para que después uno se relacione no solo aquí, sino en la calle, en tu familia y con... con todas las personas.” (Álvaro, primera entrevista).

7. Conocimiento de la realidad:

Alba reconoce sus aprendizajes sobre la realidad y la actualidad, relacionándolos además con la política institucional, las asambleas y la lucha por los derechos. Las experiencias vividas y “una cultura”, señalada como adquirida, definen sus aprendizajes sobre la realidad:

“(...) hemos cogido una cultura que, ts, antes no teníamos.” (Alba, primera entrevista).

Alfonso lo describe con la metáfora de “*abrir los ojos*”.

El conocimiento de la realidad está muy relacionado con la formación política, sobre lo cual profundizaremos en el apartado 3, dedicado a estos aprendizajes.

8. Capacidad de aprendizaje y descubrimiento permanente:

Alba, al igual que hablaba de las barreras superadas refiriéndose a la autonomía adquirida, en este punto, define el aprendizaje como quitarse cosas de encima. Normalmente, el aprendizaje se define como algo añadido, adquirido, incluso acumulable. El aprendizaje produce saberes, esos saberes han sustraído elementos identificados negativamente por Alba, por lo cual los saberes le han permitido quitar y no añadir. Para Alba es así:

“(…) *todavía me queda mucho por aprender, mucho por quitarme de encima.*” (Alba, primera entrevista).

Es una definición original de aprendizaje permanente, desde una perspectiva dialéctica, que “*te da y te quita*”.

Hace referencia también, a sus metas y aspiraciones, señalándolas como novedosas incorporaciones en su planteamiento de vida, con los cuales no contaba anteriormente.

Alfonso, al tratar este tema, pone el ejemplo de su monitor como persona que, aun sabiendo muchísimo, continúa formándose y no quiere dejar de hacerlo. El ejemplo, los referentes humanos y profesionales, son muy educativos para estos/as jóvenes, impregnándose de ellos con facilidad, además, si va acompañado de una actitud abierta, de escucha y comprensión, el alumnado trabajador se convierte en un compañero/a de profesión.

Álvaro, aunque estaba convencido de su completa formación, reconoce que probablemente tenga que continuar formándose, “*aprender más cosas*”, como él dice:

“(…) *y ahora como está la cosa, pues seguramente tenga que aprender más cosas de esto, pero... o de otra cosa o de esto, pero vamos, más que nada de esto.*” (Álvaro, primera entrevista).

En las segundas entrevistas el alumnado trabajador describe su nueva situación. Han pasado nueve meses desde la clausura de la ET, y comprobamos si han continuado formándose. Presentan diferentes experiencias. Solamente Álvaro ha realizado otro curso de FPO, en estos meses.

Anécdota: una de las conclusiones del equipo educativo después de mucha observación en diferentes ediciones de la ET, es que el alumnado trabajador se va asemejando, día a día, a su monitor. Normalmente, esta conclusión intuitiva pero con muchos ejemplos, se toma a broma, realizando chistes sobre el tema. Pero hay algo de verdad y realidad en ella.

9. Respeto, tolerancia:

Alba, relaciona estos aprendizajes con uno de los conflictos intra-grupo más comunes de la ET y es la aceptación de los/as otros/as, sus diferencias y sus ritmos.

“Entonces nosotros decimos: ‘¿Y por qué le aguantas a ese? ¿Por qué no lo echas a la mierda ya?’ Pero claro, ya después te das cuenta que no, que es que es verdad, es que la gente, se merece siempre una oportunidad. Y ahí lo tienes, ¿no? Que se han vuelto trabajadores buenos.” (Alba, primera entrevista).

Sin embargo, Alba ha entendido las razones en las cuales se fundamenta el hecho de mantener a algunos/as jóvenes, quienes por su comportamiento, parecen no encajar en el grupo. Ha captado y comprendido el mensaje inclusivo, integrándolo en su discurso.

Alfonso, aunque le ha costado gran esfuerzo, lo reconoce:

“Más tolerante sí soy. Un poquito más, pero sí lo soy.”

Manuel parece describir una experiencia educativa provocadora de humildad:

“(...) que vas entendiendo, otras realidades, que no es solamente la tuya la que vale, o la que prevalece...”

Manuel es una persona experimentada en situaciones de rechazo por su homosexualidad, lo cual ha provocado en él una visión más amplia y flexible sobre la realidad, y un desarrollo de su capacidad para respetarse y respetar a los/as demás. Manuel, como Carmen, se ha convertido en un recurso educativo muy significativo para muchos/as compañeros/as de la ET.

Cristina reconoce su aprendizaje, el encuentro con la diversidad le proporciona el entendimiento sobre las diferencias, y fomenta el respeto y la tolerancia hacia ellas:

“Pues sobre eso [ríe], he, he aprendido a ser más tolerante... a que tengo que tener siempre, hay personas que no opinan lo mismo que yo, ni trabajan como yo, ni... y que tienen otra forma que es de ser.” (Cristina, primera entrevista).

Para Carmen, el respeto y la tolerancia tienen relación con guardar y respetar los turnos de palabras, poniéndolo como ejemplo:

“Mm, cuando ellos hablan que yo no les pise por ejemplo... lo que vaya a decir él, o... mm... no llevarme malamente con ellos, pf, mil cosas. Llevarme bien con ellos, yo, mil cosas, mil cosas, no sé cómo explicarte, Charo.” (Carmen, primera entrevista).

Me parece significativo el ejemplo de Carmen: *“cuando ellos hablan no les pise”*, porque verdaderamente tienen que realizar grandes esfuerzos para conseguir un buen debate, con intervenciones ordenadas. Quizás por ese esfuerzo realizado Carmen lo recuerda y lo relaciona con este aprendizaje.

10. Transformación del entorno:

Alba explica las transformaciones de su casa, la ha decorado de nuevo. Son las posibilidades permitidas por el aprendizaje de un oficio manual, tradicional y necesario, como es la pintura. Para Alba el entorno es su casa.

De su casa salta a una realidad más global y expresa sus intenciones de cambiarla:

“Yo intentaré, ¿no?, cambiar la realidad. No me voy a quedar parada, cruzada de brazos. Intentarlo lo voy a intentar.” (Alba, primera entrevista).

Alfonso cuenta cómo su aportación consiste en convencer a los amigos de que “deben espabilar”. Ni si quiera Alfonso, quien se presenta como una persona de tradiciones e ideología cercana a la derecha, replantea el cambio o la transformación social. Evidentemente, en el momento histórico en el que nos encontramos, hasta las personas como él apoyan la necesidad de transformar las condiciones de vida.

Cristina habla del esfuerzo, pero siempre con la convicción de que se pueden cambiar las cosas:

“(...) si pones empeño, y esfuerzo y ganas, puedes sacar una cosa adelante, que, que no depende siempre del, de tener dinero, (...)” (Cristina, primera entrevista).

Álvaro señala la Hacienda Miraflores al preguntarle por la transformación del entorno, e insiste en que se pueden cambiar cosas:

“Sí, que hemos transformado, el cortijo, ¿no? Hombre, claro que puedo cambiarlas. Tanto en mi vida como en, trabajo, como en todo. (...) Si no, si no lucha uno, no se consigue nada. Como no sea luchando [ríe].” (Álvaro, primera entrevista).

Todos/as ellos/as conocen bien la experiencia de consecución del parque Miraflores, reconocen las posibilidades de conseguir y cambiar las cosas, valorando además el esfuerzo.

Para ver todas las respuestas completas y originales consultar el anexo 6. 9R, sobre los aprendizajes realizados.

A continuación presento un cuadro resumen de este apartado, dedicado a los aprendizajes realizados. Estos aprendizajes han sido definidos por el alumnado trabajador entrevistado, y en el resumen utilizo sus palabras. Con ello, intento sintetizar la descripción de los procesos formativos, respecto a estos diez aprendizajes.

CUADRO RESUMEN: APRENDIZAJES REALIZADOS

APRENDIZAJES	IDEAS CLAVES-TESTIMONIOS
AUTONOMÍA	Capaz de hacer más cosas sola. Adulterez, seriedad. Gestionar una casa o una empresa. Disciplina, exigencias, horarios. Ejecución de trabajos, fechas, responsabilidad. Ingreso económico.
HABILIDADES SOCIALES Y PROFESIONALES	Relación, expresión, profesión. Habilidades profesionales. Hábitos para la convivencia. Responsabilidad, puntualidad, lenguaje técnico.
VALOR A ESTUDIAR	Valoración positiva. Profundizar en el oficio aprendido. Volver al bachillerato, al sistema educativo.
CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES	Responsabilidad. La decisión de conseguir metas. Reflexión.
TRABAJO COLECTIVO Y COOPERATIVO	Mensaje entendido desde la práctica constante. Inclusión. Valor relacional.
COMPAÑERISMO, AYUDA, APOYO	Valores de la escuela taller. Esfuerzo. Transferencia.
CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD (Relacionado con la formación política)	Política, asambleas, lucha por los derechos. Asambleas, huelgas, manifestaciones. Problemas de la ET, tratados colectivamente.
CAPACIDAD DE APRENDIZAJE Y DESCUBRIMIENTO PERMANENTE	Metas y aspiraciones. Referentes. Aprender más.
RESPECTO, TOLERANCIA	Diversidad en las visiones y en los estilos de vida. Humildad. Oportunidad. Llevarse bien, respetarse en el aula, turnos de palabra.
TRANSFORMACIÓN DEL ENTORNO	La casa, la Hacienda Miraflores, el parque. Convicción generalizada de la necesidad y posibilidad de cambiar la realidad, con esfuerzo. Intenciones de cambio.

Tabla nº 18. Cuadro resumen: aprendizajes realizados.

Elaboración propia.

2.- CAMBIOS PROVOCADOS POR LA ESCUELA TALLER

Después de nueve meses consideré que sería más fácil, para los/as entrevistados/as, identificar los cambios, y así fue. Para la elaboración de este apartado he recurrido a las segundas entrevistas exclusivamente. Corresponde a una de las temáticas tratadas directa y concretamente, enriquecida con otras aportaciones sobre el aprendizaje.

Ha sido difícil, a veces, resumir los testimonios recogidos. A menudo aparecen algunas citas largas, las cuales, por su forma o por su contenido, se han reproducido completas en el texto principal.

Dejémonos llevar por sus ideas, conceptos y percepciones:

Alfonso apunta principalmente a la responsabilidad y a lo que él llama “*abrir los ojos*”. Esta expresión ya la usó en la primera entrevista, refiriéndose al conocimiento de la realidad.

Por otro lado, Alfonso reconoce su cambio en el proceso, comparando su comportamiento al principio y al final de la ET:

“(...) pues sobre todo responsabilidad y hombre, mm... [pausa]. Te podría decir... [pausa], que sí, aparte de la responsabilidad te podría decir que me ha abierto los ojos en lo que es el tema más que nada de... del trabajo. (...) a lo largo de la escuela fui cambiando, y vamos, eso ha cambiado y eso está curado y sanado.” (Alfonso, segunda entrevista).

La implicación de Alfonso ha crecido conforme avanzaba el proyecto. Han existido momentos de crisis, los cuales le obligaron a tomar la decisión de implicarse en su formación y en el proyecto. Su compromiso, en función de sus posibilidades, podía crecer, y esa fue la opción exigida y elegida.

Manuel identifica los cambios refiriéndose a los aprendizajes adquiridos. “*He aprendido a... o me ha enseñado a...*”, es su forma de describir los cambios percibidos:

“He aprendido a... a escuchar. O sea, que eso es algo importante. Pero ya no solamente a escuchar por ejemplo al que tengo al lado, sino... a nivel de sentarme a ver unas noticias y aprender a escuchar unas noticias, (...)

También, el paso por la Escuela Taller, me ha enseñado a que no puedo ser tan, tan impulsivo, o sea, que antes de decir cualquier cosa o de, (...) tengo que ser un poco más cauto a la hora de...

O sea, soy un poco más responsable, ya no, ya no todo viene caído del cielo sino que... las cosas que, para que salgan para adelante tiene que estar uno partiéndose la cara... O sea, el madurar, al fin y al cabo (...)” (Manuel, segunda entrevista).

Manuel identifica sus aprendizajes con respecto a la escucha, de personas y de medios de comunicación. La escucha activa le permite actualmente entender los mensajes, lo cual antes no le ocurría. Otro de sus aprendizajes está relacionado con pensar y reflexionar previamente a la toma de sus decisiones, definiéndolo como responsabilidad. Igualmente, considero reseñable, el valor otorgado al esfuerzo defendido por Manuel.

Siguiendo con las reflexiones de Manuel encontramos un ejemplo muy ilustrativo: una comparación sobre sus preocupaciones antes y después de la experiencia educativa de la ET:

“Mi preocupación anteriormente era, mm... ts, “Bueno, tengo un problema, hoy es sábado... voy a salir esta noche... y es que ya tengo todas las camisas repetidas. A ver qué coño me pongo ahora”. Antes e, antes eran mis preocupaciones esas. Y hoy en día no, hoy e, hoy en día mis preocupaciones van más en... Bueno. Cómo está... e, el sistema, eh... en qué podemos, cómo podemos hacer nosotros mismos, para que entre nosotros nos podamos ayudar... ts, un poco más.” (Manuel, segunda entrevista).

Manuel, en este sentido, señala sus cambios en los hábitos de consumo como prueba de su reflexión y de su nueva consciencia. Estos nuevos hábitos de consumo los relaciona con la elección del establecimiento y el apoyo a un comercio local de barrio.

Álvaro, por su parte, habla de ayuda, y su arranque es *“me ha ayudado a...”*:

“Hombre, me ha ayudado a... a centrarme en lo que quería hacer... en buscar otro empleo también, otro empleo no, otro... Otra, otra salida... que me gusta... [pausa]. Y económicamente también me ha ayudado bastante. Todavía sigo... aguantando del dinero de... que es lo que me ayuda a seguir estudiando, a seguir... vi, yendo de un lado a otro.” (Álvaro, segunda entrevista).

La ET le ha servido a Álvaro para su orientación, para centrarse, como él explica. Insiste en el tema económico, contando cómo todavía conserva algunos ahorros, los cuales le han permitido continuar su formación.

Carmen comienza eludiendo sus cambios, *“yo era así todo el tiempo”*, sin embargo se anima y explica algunos de ellos, considerándolos novedosos, como es trabajar en grupo, participar en asambleas o realizar propuestas para la ejecución de los trabajos, en la obra, por ejemplo:

“No. Yo era así. Todo el tiempo.

Yo siempre he sido muy trabajadora.

Hombre, contigo sí. [Pausa]. Algunas palabras que yo no entendía.

Hombre. He descubierto trabajar en grupo, nunca lo había hecho en mi vida. Cada uno tiene su herramienta también, individual. Mi, eso también. Qué más, cosas. Cuando se ha movido en la asamblea, en, yo no eso en mi barrio, eso nunca lo ha hecho [ríe]. O proponía algo, en un trabajo, que tampoco se... yo es que no había visto eso. Eso de que yo he aprendido.” (Carmen, segunda entrevista).

Vuelve a insistir Carmen, en el tema del vocabulario, ya introducido anteriormente.

Alba vuelve a definir las habilidades desarrolladas en el proceso educativo; como son la expresión, la relación y el hecho de desenvolverse en la vida desprendiéndose de miedos y barreras. Señala también, como cambio importante la profesión aprendida:

“Yo veo que sí he tenido muchos cambios. A la hora de... saber expresarme con personas... relacionarme...”

(...) yo ahora mismo sé desenvolverme para la vida, antes yo creo que no sabía, yo antes de este barrio, de estas cuatro paredes no, no me atrevía a salir sola, (...)
 A mí me ha enseñado, la Escuela Taller ya no es que me ha enseñado una profesión sino que me ha enseñado a ser persona. Me ha enseñado mucho.
 La escuela, como yo digo, como le digo al Gregorio, me ha enseñado a andar, y ya he salido yo corriendo.” (Alba, segunda entrevista).

Alba añade una frase muy significativa, escuchada antes en el ámbito de la educación de adultos: “me ha enseñado a ser persona”. Quizás Alba la haya escuchado anteriormente.

Otra de las metáforas utilizadas es “me ha enseñado a andar y yo he salido corriendo”. Alba es una buena profesional de la pintura, ha aprendido la profesión y ha adquirido las habilidades, destrezas y actitudes para desarrollarla, sin embargo no encuentra la oportunidad de, ni si quiera, demostrarlo... Entonces, ¿hacia dónde corre Alba?

Los/as jóvenes entrevistados/as identifican y relacionan el concepto de cambio con el de aprendizaje.

Se puede comprobar, también, cómo en las segundas entrevistas se repiten cuestiones tratadas en las primeras, reforzando los testimonios de cada uno/a de los/as entrevistados/as, con sus insistencias y sus repeticiones.

Para ver todas las respuestas originales y completas consultar el anexo 7. 6R. Cambios provocados por la ET.

CUADRO RESUMEN: CAMBIOS PROVOCADOS POR LA ET



Tabla nº 19. Tabla resumen: cambios provocados por la ET.
 Elaboración propia.

3.- FORMACIÓN POLÍTICA

Entre las ideas propuestas por la educación popular la formación política ocupa un lugar central. En la experiencia educativa presentada, una de las preguntas constantes en la búsqueda de las metodologías y los contenidos didácticos idóneos, es la referente a ¿cómo aparece el sujeto político?

El alumnado trabajador suele poseer y expresar cierta aversión y rechazo hacia la política, principalmente hacia la política institucional, de partidos. Estas ideas, a las cuales hago referencia se ven reflejadas en sus respuestas al cuestionario inicial de la escuela taller (anexo 8). Este material, presentado en el capítulo anterior (capítulo 11. Fase de beca), es usado como prueba de las diferencias encontradas con respecto a las segundas entrevistas (anexo 7).

Siguiendo este planteamiento, he considerado incluir algunos testimonios ilustrativos y los análisis de las partes de las segundas entrevistas referidas a las categorías: conciencia de clase, desventaja social como limitación y críticas y propuestas para cambiar y/o mejorar la situación económica actual, y la sociedad en general. Sin dejar de señalar los aprendizajes reconocidos por los/as entrevistados/as en cuanto al conocimiento de la realidad (apartado 1).

Estas categorías conforman el itinerario de su formación política, el cual parte de las ideas previas del alumnado trabajador, apuntadas en el cuestionario inicial.

Queda el aparatado de formación política organizado en cuatro puntos que adelanto:

1. Ideas y opiniones sobre la política.
2. Conciencia de clase.
3. Desventaja social como limitación.
4. Situación socioeconómica actual. Críticas y propuestas.

Presento, en primer lugar, las respuestas del alumnado trabajador entrevistado, al cuestionario inicial (anexo 8), acerca de la política. Recordemos que el cuestionario se contesta durante los primeros días de escuela taller, en nuestro caso a primeros de marzo de 2011.

1. Ideas y opiniones sobre la política:

“Alba: Que van a lo suyo, nada más que saben pelearse entre ellos y no solucionan los problemas.

Alfonso: Que ahora mismo no saben los políticos ni donde están de pié contra menos manejar un país.

Álvaro: No me gusta nada, ninguno es bueno, roban demasiado.

Carmen: Que es una porquería.

Cristina: Que tiene mucho cuento.

Manuel: Pienso que lo que más les interesa es que digamos que si como borregos, y que además somos números y lo que les importa son los votos.”

Tristemente, el rechazo a la política, es una constante entre el alumnado trabajador. El 100%, los/as 30 alumnos/as, expresan una visión negativa y de rechazo en el momento de la incorporación al proyecto.

Sin embargo, van aconteciendo cambios en sus percepciones conforme avanza la experiencia educativa.

2. Conciencia de clase:

Es un tema difícil de contestar para ellos/as. Ninguna de las personas entrevistadas quieren pertenecer a las clases sociales más bajas. Tenemos dificultades y resistencias para definirnos como personas pobres. Con la presentación de diferentes clasificaciones, la conversación se convierte en un reconocimiento de su clase social.

Alfonso expone su deseo, sin dudar:

“Hombre, yo soy o, yo quisi, yo quisiera estar en el medio, pero yo sé que según, ts, cómo se habla, lo que yo veo en la tele, lo que escucho de voz de los políticos y todo, yo ap, yo soy un medio bajo, si no soy un bajo, ya, ¿no? Porque no tengo nada. Tengo el techo y ya te lo están quitando, en nada y menos te lo quitan... yo creo bajo. Yo creo que yo soy un perfil bajo.” (Alfonso, segunda entrevista).

Continúa reflexionando, hace referencia a lo escuchado por televisión, a la realidad de su contexto, a los desahucios, llegando a la conclusión de pertenencia a la clase social baja. Para presentar esta pertenencia a la clase social baja habla de perfil bajo.

Alfonso se ha emancipado, se siente más solo ante el problema económico, es más consciente de su situación, provocada, entre otras cosas, por su independencia.

“‘Trabajadores cualificados’, y ‘Trabajadores, no cualificados’, ¿en cuál soy de los dos?”

Cuando le enseño una de las clasificaciones sobre clases sociales comienza a dudar. Al finalizar su reflexión introduce una respuesta espontánea, divertida y dramática a la vez. Provocando risas, pero no ilusas:

“Yo soy un parado [Ríe].” Concluye Alfonso.

Manuel proviene de una familia humilde, con una historia laboral llena de precariedad, muy común entre el alumnado trabajador. Sigue viviendo con su madre, viuda desde hace unos años. Se considera una persona con formación, cualificada. Advierte ciertas mejoras entre la generación de sus padres y la suya. Avalando su formación y profesionalidad hace responsable al mercado laboral de su situación de desempleo:

“Somos de, trabajadores no cualificados, mi madre... limpiadora, mi padre ha sido... albañil toda su vida... y sí que es verdad que nosotros sí que hemos, ts, avanzado un poco más. Pues... yo me... me, me pondría dentro de trabajador cualificado porque tengo una cuali, o sea, tengo una formación (...).

Lo que pasa que no hay mercado ahora mismo. Y... pues yo me co, yo me considero a mí en trabajador, cualificado.” (Manuel, segunda entrevista).

Álvaro lo tiene claro y lo expone sin dudar. Se considera un trabajador cualificado, también en situación de desempleo:

“Yo dentro de trabajadores cualificados.” (Álvaro, segunda entrevista).

Carmen, al trabajar en un negocio familiar, considera el negocio suyo. Desde esta perspectiva realiza esta afirmación:

“Hombre. [Pausa]. Yo la verdad que en pequeño propietario, ¿no?” (Carmen, segunda entrevista).

La aportación de Alba es muy significativa, en el sentido de nuestras resistencias a considerarnos parte de las clases sociales bajas. Alba realiza un paralelismo entre clase social media y normalidad. Ella no quiere estar fuera de lo normal, por ello se considera parte de las clases sociales medias. La clase media no tiene excesos pero tampoco necesidades, intenta explicar Alba:

“Sería una clase social media, ¿no?”

Yo creo que trabajadores cualificados, porque yo me veo preparada.

Media, porque yo nunca he tenido exceso de... de mucho dinero, pero a mí tampoco me ha faltado nunca nada. Yo me considero normal.” (Alba, segunda entrevista).

En todas las respuestas existe cierta sobrevaloración de la formación adquirida. Se sienten personas cualificadas, definiéndose así Álvaro, Alfonso y Manuel principalmente. Lo cual, por un lado demuestra la idea de haber aprendido bastante, por otro lado quizás se haya transmitido una idea errónea, o confusa, sobre la formación adquirida. Debemos tener presente que las profesiones enseñadas no se caracterizan por su alta cualificación.

A Álvaro, al final de la segunda entrevista, le preguntamos a quién le recomendaría la experiencia en la escuela taller, a lo que responde:

“Hombre, los que... [pausa]. Los que no... los que no hayan estudiado... [pausa] tanto como... que no se hayan... sacado la ESO y que... porque ahí ayudan tanto a una formación como a sacarte el graduado... [pausa]. Y... y yo creo que le viene bien a los que menos han... posibilidades han tenido de estudiar y...” (Álvaro, segunda entrevista).

Cristina, a la misma pregunta contesta haciendo referencia “a los jóvenes que están perdidos”:

“Sí, a los que ahora mismo están... los jóvenes que están perdidos y ahora mismo no, no tienen o no saben qué hacer... [pausa], a ese tipo de personas que vieran... cómo puede ser

este tipo de experiencia y ya no... si estás trabajando pero aparte tienes... que estar conviviendo." (Cristina, segunda entrevista).

La escuela taller se considera un proyecto de formación académica y laboral, sin embargo contiene la posibilidad de la reflexión sobre los caminos a elegir/tomar en la vida. Durante dos años pueden permitirse el encontrar un futuro académico y profesional, que no tiene por qué ser la opción ofertada en la ET. Algunos/as alumnos/as de otras ediciones, por ejemplo, optaron por estudiar un grado superior o una carrera universitaria, incluso, por opositar a la administración pública.

3. Desventaja social como limitación:

Cuando les he preguntado las limitaciones provocadas por las desventajas sociales, la conversación se convierte en una profunda reflexión sobre sus situaciones sociales.

Alfonso explica cómo la influencia del barrio, del contexto social, ha sido crucial, ha marcado su vida. Apunta al barrio, a la familia, a los amigos, como los grupos principales que han ido moldeándole:

"Yo, a mí sí me hubiera influido mucho la zona que me hubiera... donde me hubiera criado. A mí me ha tocado un... barrio... humilde, un barrio pues hay que hay de todo... porque hay de todo. Y una madre como es y una abuela como es y... familia como es, mis amigos como son, pues yo he salido como he salido. (...)" (Alfonso, segunda entrevista).

Alfonso es muy consciente de la influencia del contexto social en su biografía. Aunque considera las diferencias económicas una cuestión de suerte, y no de injusticia:

"a ellos les ha tocado eso y a mí me ha tocado esto (...) son personas iguales, han tenido más suerte que tú en la vida y ya está".

Desprende cierto inmovilismo y aceptación, incluso resignación, respecto a las desigualdades sociales:

"yo tengo que intentar ser feliz con la vida que me ha tocado. ¿Qué voy a hacer?".

Manuel expone una concepción más ingenua sobre su desventaja social. Intenta transmitir la idea de que lo económico no es tan fundamental. Para él, cuestiones como la felicidad, no dependen de esa variable:

"De hecho... hay niños de familias bien... que bueno, que yo los veo, los veo a ellos, me miro a mí y digo: "Pobrecito de ti". O sea, es que yo por lo menos, yo a lo mejor no soy universitario, yo no tengo una carrera... pero yo sí sé lo que es la vida. Yo, sí, me podría... si yo hubiera nacido en una familia rica... sí, ahora mismo podría saber tres idiomas, podría ser, podría saber, podría tener, mm, un derecho al trabajo, por ejemplo... pero es que yo a lo mejor, sería un amargado, un frustrado de la vida, (...)" (Manuel, segunda entrevista).

Termina explicando que la precariedad laboral es una situación compartida por casi todos, por una mayoría. Esa mayoría es su propio entorno, y la conclusión se fundamenta en el análisis de su entorno más cercano:

“Casi todos tenemos la misma precariedad, laboral... en España.”

En Andalucía, alrededor del 40% de los empleos son precarios, existiendo un 60% de empleos de calidad.

Para Álvaro no depende de la procedencia social conseguir tus objetivos, sino del esfuerzo personal:

“Hombre, yo creo que con esfuerzo pues se puede conseguir, no... no tiene nada que ver de dónde vengas. [Pausa]. Que mucha gente son por ejemplo de campo y... y acaban estudiando carreras universitarias y se... y... y no tiene nada que ver de dónde vengas, esforzándote... en lo que quieres lo puedes llegar a conseguir.” (Álvaro, segunda entrevista).

Cuando le pregunto sobre si todos/as los/as jóvenes comparten la misma situación de precariedad, dice lo siguiente:

“Hombre. Casi todos los jóvenes ahora mismo estamos igual, pero... siempre hay gente que tiene dinero, conoce a gente y... colocan a sus hijos en unos trabajos... y... y siempre tienen ventaja, claro.” (Álvaro, segunda entrevista).

Describiendo las ventajas sociales de otros/as, reconoce sus propias desventajas.

Por su parte, Carmen, reconoce claramente cómo sus limitaciones económicas le obligan a aceptar situaciones no deseadas, por ejemplo vivir en un barrio excesivamente degradado:

“Hom, hombre que tengo que pensá que no es lo mismo vivir en Pino Montano, que también, también pa mi bien, que así aprendiendo mejor a hablar. Yo es que me como mucho las vocales. Es la verdad.

Me da coraje cuando yo puedo vivir en otra zona por falta de economía... y no vivir en esta mierda, porque esto es una mierda.

(...) yo estoy aquí por... por cuestiones económicas. Si no, no estuviera aquí(...)” (Carmen, segunda entrevista).

Carmen vuelve a repetir una gran preocupación por sus formas de expresión oral. Siendo para mí también un descubrimiento, porque nunca nadie ha menospreciado su forma de hablar, al contrario. Debo preguntarle por la causa de esta gran preocupación.

Alba introduce la idea de la desigualdad social y su reproducción basada en el capital cultural, y no tanto en el capital económico. Su reflexión desemboca en valorar el contexto social inmediato, el barrio, determinante en su formación:

“(...) Porque a lo mejor si mis padres hubieran sido maestros o algo pues sí me hubieran influido eso y yo hubiera seguido estudiando porque eso mismo te lo, ts, pero por mucho dinero que hubieran tenido mis padres siendo a lo mejor, aquí en el barrio que desto, de desto,

a mí no me hubiera influido a ponerme a estudiar. Yo creo que no. [Pausa]. Si a lo mejor hubieran sido ellos maestros vivieran, yo viviría en los Remedios y, mm, tendría mi carrera, tendría algo, pero viviendo en este barrio así, no... segurísimo que no hubiera estudiado. Entonces esas cosas influyen. Ahora, que tú coges un camino malo o un camino bueno, eso ya depende de ti". ¿Pero que tu alrededor te influye? Sí, mucho." (Alba, segunda entrevista).

Alba reconoce una desventaja ambiental producida por el barrio, por el contexto inmediato y por su pobreza cultural. Lo cual constituye una pista sobre las necesidades culturales existentes en los barrios de la ciudad.

4. Situación socioeconómica actual, críticas y propuestas:

Esta categoría de las segundas entrevistas la he construido integrando el esquema de la educación popular: lectura de la realidad, toma de conciencia y organización para la acción.

He solicitado al alumnado trabajador que defina la situación socioeconómica actual, tal cual ellos/as la perciben. Posteriormente les demando identifiquen los problemas principales de la sociedad, para finalizar con sus propuestas de organización, acción y/o cambio. A este itinerario reflexivo le he denominado sujeto político.

La respuesta de Alfonso la conocemos, porque ha sido presentada entre las definiciones de "crisis", en el apartado anterior. No deja de sorprenderme la sensibilidad que desprende cuando describe con estas palabras:

"(...) te puedo decir la palabra crisis, te puedo decir la palabra pobreza, te puedo decir la palabra hambre, porque es que quieras o no yo conozco ya a gente que pasa hambre (...)" (Alfonso, segunda entrevista).

Al tratar sobre los problemas actuales de la sociedad, Alfonso, señala el pasotismo como uno de los más graves. Además, Alfonso añade su personal explicación sobre las causas de esta crisis:

"Sí. De los más graves, el pasotismo, la poca preocupación por [tose], vamos, que yo te digo, que yo me podría incluir, porque yo c, miro primero por mí y como no logro encontrar una solución para mí pues digo: "No le voy a poner a buscar una solución para el otro... para, para el país, ni para nadie".

Yo creo que, mm... los problemas siempre vienen desde arriba para abajo, no vienen de... yo soy así, el tema este, yo pienso que viene del Gobierno, que son los que manejan el dinero, los billetes, pues, o lo que hemos hablado antes. O, o no lo reparten bien, o no los quieren repartir. O no los quieren repartir, y quieren que estemos nosotros aquí, protestando, vamos, que no sé, parece que les gusta que, que estemos aquí protestando, o pasándolo mal o..." (Alfonso, segunda entrevista).

Cuando les solicito expongan las soluciones a la situación explicada, Alfonso responde lo siguiente:

“No, hombre. Pero ¿quién está preocupado en ponerse para solucionar esto? Yo por lo menos no, ts, me muevo para solucionarme yo, mi vida. Tampoco me involucro yo... a no ser que estuviera en la Escuela Taller; yo hubiera ido a una manifestación de... nada. ¿Para qué, para que me lleve yo el... el bolazo de goma? No, no, no...” (Alfonso, segunda entrevista).

Había anunciado su falta de implicación al hablar del pasotismo como el problema más grave de esta sociedad, incluyéndose a él mismo. Reconoce que su espacio para tomar parte, para implicarse, ha sido, durante una época, la escuela taller.

Alfonso, preocupado por su situación personal y sin encontrar respuestas para cumplir sus objetivos profesionales y económicos, considera sobrepasarle la cuestión de un pensamiento global, por ejemplo proponer soluciones. De las respuestas de Alfonso se desprende cierta humildad, en cuanto duda sobre quiénes se preocupan por buscar soluciones. Él debe centrarse en solucionar el día a día, como algo ineludible.

Para explicar la situación actual, Manuel se centra, geográficamente en Andalucía y en las diferencias con otras comunidades autónomas, como Cataluña. Realiza un personal análisis sobre Andalucía antes y después del golpe de estado de Franco. Para finalizar con su análisis, hace referencia a valiosas aportaciones de Andalucía al mundo, y para poner punto y final acaba con una frase del himno de Andalucía:

“¿Volveremos a ser lo que algún día fuimos?, como dice el...”

Al solicitarle explique cuáles son los problemas principales de la sociedad actual, cuenta Manuel:

“Más que el paro... la desinformación. Primero la desinformación y el engaño. Y el que la gente está siendo engañada de una manera muy... ts, muy vil y que, bueno, y que no importa, o sea, y que no pasa nada. (...) Después, el paro, como es, como es obvio... [pausa] el tema de posibilidades para... ts, [pausa], para el tú poder seguir adelante, el tema de la educación, o séase, está... siendo, o sea, el tema de la educación es vergonzoso. Con los recortes, las becas... en fin. (...)Y el tema del paro, y el tema de los dineros y por ejemplo, mm, hay un señor que tiene unas... cuentas en, o sea, que ha paseado... chorrocientos mil millones de pesetas... por todo el mundo, (...) y la gente sigue tan... tan normal...” (Manuel, segunda entrevista).

Señala bastantes cuestiones; desde la desinformación y el engaño, al desempleo o la corrupción del dinero público. Le inquieta la escasa respuesta social existente a tantos problemas, remarcándolo con la frase *“y la gente sigue tan normal”*.

Las soluciones propuestas a esta situación son personales, se fundamentan en la elección de un estilo de vida más justo con el medio, con ejemplos concretos de respetar los comercios locales o apostar por la calidad y no por la competitividad. Esta idea la ha repetido con anterioridad, parece formar parte de sus nuevas incorporaciones.

La formación del módulo de monitor de medioambiente urbano les ha sensibilizado profundamente respecto a los problemas medioambientales. Estos problemas se han convertido en límite objetivo para un sistema económico desarrollista como el actual.

Álvaro describe la situación actual basándose en su observación:

*“Hombre. Ves a la gente... que está... mm, la familia sin dinero, buscándose la vida por... por todos lados... más gente en la pobreza, buscando en contenedores...
Hombre, ahora se ve muchísimo más. De... acaban los mercadillos y la gente va a buscar lo que se ha quedado... eh, m, mucha pobreza, que antes no se veía tanto como ahora.”* (Álvaro, segunda entrevista).

Tal como describe la situación, Álvaro, considera que el problema más grave es:

*“Hombre, el problema más grave es que las familias no pueden... es que no ti, hay familias que no tienen ni para comer y... y es que no hay... no sé [ríe].
Sí, pero si hubiera trabajo por lo menos... ts, ya tienes algo... algo de dinero pero es que las familias están... casi todo el mundo parado... y no... no pueden tirar para adelante, no tienen para llegar a final de mes ni...”* (Álvaro, segunda entrevista).

Y continúa Álvaro explicando cómo el desempleo provoca además delincuencia, porque al aumentar la pobreza las personas tienen que robar para comer, por ejemplo en los centros comerciales. Para finalizar esta explicación, Álvaro concluye su intervención añadiendo una frase interesante de analizar: *“(...) también lo normal”*. Con esta frase reconoce cómo una acción penada por la ley puede considerarse justificada por las circunstancias económicas y sociales.

Álvaro considera como causa principal de la crisis económica una mala gestión desde el gobierno. A ello añade las ayudas concedidas y no necesitadas, o la construcción de aeropuertos y obras de ese tipo:

*“Porque... los políticos de arriba han manejado mal el dinero. No han sabido aguantar con el dinero que teníamos, han gastado en cosas que a lo mejor no... no hacían falta... y hemos llegado a un extremo que no... que no tenemos dinero para nada.
Muchísimas ayudas... a, a gente a lo mejor que... que no le hacía falta...
Los aeropuertos... también. Es que han hecho de todo... yo desde mi punto de vista casi todo lo que han hecho lo han hecho mal. Tanto unos como otros, que tampoco... y seguimos igual.”* (Álvaro, segunda entrevista).

Concluye diciendo *“han hecho de todo, (...) pero todo mal”*. Resume bien su valoración sobre la política institucional. Este tipo de escándalos políticos han tenido una repercusión en los/as jóvenes de la escuela taller altamente negativa. El descontento y la desconfianza hacia las instituciones provoca en ellos/as el distanciamiento y el abandono de la esperanza y la ilusión:

“Sí, claro, cada vez vamos más para abajo, pero... pero que tanto un partido político como otro nos llevan los dos... a miseria.”

Cuando le solicito ideas para solucionar esta situación negativa, Álvaro se pone nervioso:

“Es que no, tampoco sé [ríe]. Tampoco sé qué... lo que deberían de intentar es bu, es que haya más empleo para las... para todo, para todas las personas, lo que pasa que... [pausa].”

Pero claro, siguen gastando en cosas a lo mejor que no... que no hacen falta y... en vez de crear empleo, que es lo que tienen que hacer.

Claro. Viene... viene en los Derechos Fundamentales de las personas y no... pero claro, eso ya no... [ríe].” (Álvaro, segunda entrevista).

Álvaro considera difícil aportar soluciones, sin embargo alude a los derechos fundamentales de las personas para defender su propuesta. La creación de empleo es la necesidad considerada prioritaria por Álvaro.

Otras de las soluciones propuestas:

“Pues... volver a poner la Escuela Taller, ¿no? [ríe].”

Álvaro ha entendido que el proyecto de escuela taller, además de ser un proyecto educativo, cumple una función social muy demandada, fomentar la igualdad de oportunidades entre jóvenes con pocos recursos.

Carmen, por su parte, describe la situación actual y propone alguna solución:

“Que hay mucha crisis. Aquí no aumenta, de decir: “Toma, un dinero de estos de...” los que hacen el dinero, se tenían que dar dinero, coño, a esta gente que están diciendo que están pobres, que están diciendo que tienen que pagarlo... pues coño, que lo paguen y estaría España bien. Lo que tienen que hacer es dar dinero. No veas, que estamos todos encrisaos.” (Carmen, segunda entrevista).

Inventa una nueva palabra: “encrisaos”. Esta palabra define cómo la crisis nos afecta a todas las personas, comentada en el apartado anterior.

Las causas consideradas coinciden con las de sus compañeros/as:

“Porque se han comido los de arriba todo el dinero. Vamos. Lo han raptado. [Pausa] ¿Quién va a ser, entonces? ¿Van donde nosotros, comen donde nosotros?”

Carmen, con sus formas ingeniosas de utilizar el lenguaje, termina el párrafo anterior con una pregunta llena de un sentimiento profundo de lejanía respecto a “los de arriba”.

La solución propuesta por Carmen está llena de lógica y sencillez, como de ingenuidad:

“Lo que tienen que hacer es que darán dinero a... a los españoles que lo que deben, y ya los ciudadanos pues lo mismo estarían mejor. Pienso yo.”

Alba hace referencia al aula de socioeconómica, y a otras actividades desarrolladas en el proyecto:

“Gracias a tus clases me he dado cuenta de muchas cosas, de cómo está la política y muchas cosas, yo antes de esas cosas ni me preocupaba, es que ni me paraba ni a mirarlo. Ahora sí. Es que a lo mejor es lo que quiere el Gobierno, tener a las mentes distraídas, y no... y que no se den cuenta de lo que está pasando en la realidad.” (Alba, segunda entrevista).

Alba explica la diferencia entre la alienación consciente e inconsciente, de forma intuitiva. La toma de consciencia sobre la realidad, en el sentido freiriano, es un acto en sí transformador.

Cuando le solicito una descripción de la situación actual, se centra en las diferencias económicas:

“Pues que el que... ahora mismo es rico tiene mucho, y el pobre tiene muy poco. Y que las personas ahora mismo, la juventud de hoy en día que quieren tener un futuro, quieren crecer como personas no pueden.” (Alba, segunda entrevista).

Presenta Alba, una visión negativa del mundo:

“Y así veo yo el mundo, que está fatal, como sigamos esto se va a ir...”

En el origen de esta situación de desigualdad señala como responsables al gobierno y a los bancos, y cómo víctimas a las personas sin recursos:

“Total. El Gobierno empezó los bancos a dar muchos créditos, ellos a robar mucho y al final el que lo siente es el pobrecito que no tiene de nada. Eso es lo que ha pasado.” (Alba, segunda entrevista).

Por su parte Cristina explica que los problemas más graves de la sociedad actual son:

“El... los recortes que están habiendo. Sobre todo los recortes que tú, en tanto, sobre todo en educación y en sanidad, cosas que nunca se debería de recortar.” (Cristina, segunda entrevista).

Refiriéndose a las causas Cristina coincide con Alfonso cuando dice que:

“(...) el abandono que también hemos tenido muchas personas no preocuparnos tampoco de... de lo que se hacía, de lo que estaba pasando... Pero yo creo que también el abandono y la poca vergüenza de... de tener que tienes un puesto... más o menos, alto, y... y... ta, que le ha dado igual, eh, lo que pasara. Yo creo que es eso, la poca vergüenza y el abandono que ha tenido.” (Cristina, segunda entrevista).

Cristina habla de abandono y Alfonso de pasotismo refiriéndose a lo mismo, a la falta de implicación política que ha permitido llegar a una situación como la actual. Alfonso lo señala como el problema más grave de esta sociedad y Cristina como causa de la situación actual. Continuando con la propuesta de soluciones, Cristina expone:

“(...) escuchar y solucionar, y... y que las cosas cambien, yo creo que es eso, pero lo más importante siempre es escuchar. [Pausa]. Escuchar los más necesitados, y que intenten... eh, ver cómo pueden ayudar. Porque otra cosa... yo creo que cada persona tiene su acción y tiene su reacción y que, que cada persona emplee su granito de arena o su movimiento, yo creo que poco a poco, que eso siempre va a ser poco a poco, vamos cambiando las cosas y vamos viendo... u, una perspectiva nueva, un futuro nuevo... que yo lo que puedo hacer, pues intentar ayudar y... y motivar a las personas que pueda tener... en mi entorno.” (Cristina, segunda entrevista).

Volvemos de nuevo a lo micro, a la acción local y personal. A menudo la única opción posible ante la falta de espacios para la participación y la acción social de los/as más jóvenes.

Para ver las respuestas originales y completas consultar el anexo 7, 4R, 5R y 8R.

Desde el rechazo inicial a la política institucional como actividad corrupta a identificar su proceso de toma de conciencia. En el caso de Alba queda muy bien explicado con su intervención sobre la conciencia ingenua.

Sin embargo, sus respuestas y propuestas se quedan en la toma de conciencia y faltaría dar el paso a la organización y la acción colectiva. Las propuestas de mejoras se basan en acciones personales, opciones individuales, sin dar el salto a lo colectivo.

Su falta de implicación está evidentemente relacionada con la falta de espacios y grupos adecuados. Como explica Alfonso, si no hubiera sido por la escuela taller, él nunca hubiera participado en este tipo de acciones colectivas.

Los proyectos educativos con jóvenes deberían estar conectados, de forma estable, con el tejido social y asociativo de los territorios y de la ciudad. Estos espacios sociales son recurrentes para participar en acciones que, de otra forma, no sería posible. Estos espacios ofrecen opciones para combatir la dañina inactividad, denunciada por el alumnado trabajador entrevistado.

La continuidad en actividades participativas, huyendo de la inactividad, creando contactos y lazos, y potenciando la transformación y la mejora del entorno, se convierte en parte de un estilo de vida con más significado para la biografía personal.

CUADROS RESUMEN: FORMACIÓN POLÍTICA



FORMACIÓN POLÍTICA	TESTIMONIOS	DATOS
IDEAS PREVIAS SOBRE LA POLÍTICA	RECHAZO INICIAL	Cuestionario Inicial
CONOCIMIENTO-ANÁLISIS DE LA REALIDAD	Asambleas, política, lucha por los derechos	Iª Entrevistas
DESVENTAJA SOCIAL	Limitación relativa, más cultural que económica.	IIª Entrevistas
SOCIEDAD ACTUAL; CRÍTICAS Y PROPUESTAS	Crisis, hambre, pobreza, pasotismo, desempleo,	IIª Entrevistas
CONSCIENCIA DE CLASE	Parado Trabajador cualificado (3) Pequeño propietario Clase media/normal	IIª Entrevistas
NUEVAS IDEAS SOBRE LA POLÍTICA	Diferencias, económicos, reparto equitativo. Creación de empleo. Estilos de vidas.	IIª Entrevistas

Tabla nº 20. Cuadro resumen: formación política.
Elaboración propia.

4.- ORGANIZACIÓN DE LOS DÍAS

Tanto en las primeras como en las segundas entrevistas solicitamos a los/as participantes describan un día cotidiano y rutinario. La cantidad de datos generados han permitido analizar las comparaciones de la organización de los días antes de la ET, durante la ET y nueve meses después de la clausura.

Con claridad observamos que, en relativamente poco tiempo, han ocurrido cambios drásticos en sus biografías. Estos cambios no son del todo elegidos y parecen convertirse en soportados, e incluso sufridos.

Este proceso biográfico, a veces perturbador, consigue reflejar el riesgo social de los/as jóvenes entrevistados/as, representación del alumnado trabajador participante en este tipo de proyectos.

El horario de Alba estaba lleno de tareas domésticas antes de entrar en la ET. Es mujer, por tanto tiene esa función asumida. Su época de aprendizaje y empleo se caracteriza por la actividad, además, definida por Alba como una época muy positiva. Actualmente vive un momento de mucha inactividad, marcada por el deseo de encontrar un empleo y conseguir emanciparse, provocándole ansiedad y rabia.

Después de nueve meses de la clausura de la ET, las tareas domésticas y ver la televisión constituyen sus principales actividades:

Antes de la ET	Durante la ET	Después de la ET
8'00 Levantarse. 8'30 Llevar al hermano al colegio. 9/13'30 Limpiar, hacer de comer, telenovela. 14'00 Recoger al hermano. 14'30 Comida. 15/20 Recoger comida, siesta, novela, ducha y arreglarse. 20'00 Salir a la calle. 24'00 Volver a casa.	6'00 Levantarse. 6'30 Recoge a las compañeras y el autobús. 7'15 Andando hasta la ET. 7'45 Entrada en la ET. Diferentes tareas. 15'15 Salida de la ET. 16'15 Llega a casa. Comida. Ayuda en casa. 19'30 Casa de su novio. 10'00 Vuelta a casa.	9'00 Levantarse. Trabajo doméstico, limpieza y comida. 14'30: Comida. <i>Después pues, me siento con mi madre en el sofá a ver la tele...</i> 18'00 sale con su novio. Un día a la semana sale a buscar trabajo, "a echar curriculum".

Tabla nº 21. Organización de los días de Alba.

Alfonso nunca tuvo que realizar tareas domésticas, creció rodeado de mujeres (su madre y su abuela). Hoy en día, se ha emancipado, compartiendo la vida con su pareja. Sus circunstancias laborales (ella con empleo y él no) le han empujado a tomar un nuevo rol en su vida, el de amo de casa. Alfonso insiste en que quiere un empleo, además las labores domésticas, como es de esperar, no le satisfacen. Explica que, a veces, se sienta a ver pasar las horas, esperando simplemente, que pase el tiempo.

Esta explicación transmite cierta tristeza. Además la expresión utilizada "que pase el tiempo" genera una sensación de inmovilismo y de no encontrar alternativa alguna.

Alfonso ha cambiado sus hábitos, y ha tenido que reestructurar su pensamiento:

Antes de la ET	Durante la ET	Después de la ET
11'00 Levantarse. Mandados (compras) y play. 14'30 Comida. Viendo los deportes. Play y Ana Rosa. 21'30 Ensayo Banda. 23'30 Vuelta a casa. 24'00 Cena y bajarse con los amigos. 3'00 Acostarse.	6'45 Levantarse. 7'45 ET. 15'15 Salida de la ET 16'00 Llega a casa. Comida. Tarde con la novia en casa 23'30 Acostarse. (No duerme siesta).	8'00 Levantarse (se va a trabajar su compañera). Tareas domésticas, limpiar, compras, comida. 15'00 Comida. Tareas domésticas y hacer tiempo. Prepara la cena.

Tabla nº 22. Organización de los días de Alfonso.

Carmen estaba soltera antes de entrar en la ET. Llevaba una vida dependiente de la familia, ayudando en casa; “*hacer la casa*” como ella denomina al trabajo doméstico. Durante la ET contrae matrimonio y las tareas domésticas se convierten en algo más presente. Actualmente, trabajando fuera y en casa, con escasa ayuda de su pareja, Carmen se siente agotada:

Antes de la ET	Durante la ET	Después de la ET
8'00 Levantarse Hacer la casa. Comida. Pastelito, cafelito y siesta. Volver al trabajo doméstico. 23'00: Salir con el novio. 1'00: Volver a casa.	6'30 Levantarse 7'45 Llega a la ET. Al Cortijo a trabajar. 15'15 Salida de la ET 16'00: Prepara la comida. 19'00 o 20'00 trabajo domestico. 21'30: hacer la cena. 22'00: Acostarse.	5'20: Levantarse. 6'00: entrada en el trabajo 16'30: salida del trabajo. 17'00: Llegada a casa. Tarde de trabajo doméstico. 22'00 o 23'00: Acostarse.

Tabla nº 23. Organización de los días de Carmen.

Estos cambios biográficos, desde una perspectiva dialéctica, enseñan a vivir una nueva modernidad fluctuante, generadora de dependencias y a la vez generadora de resiliencias¹⁰⁰, capacidad de adaptación, creatividad e imaginación para la supervivencia económica y emocional.

El programa formativo de la ET cuenta con estas perspectivas futuras e intenta despertar capacidades y habilidades para incorporar y sobrellevar estas continuas rupturas, en la línea de construcción de un estilo de vida personalizado y singular, conectado con lo social.

5.- APORTACIONES LIBRES Y RECUERDOS DE LA ESCUELA TALLER

En este apartado he tratado de mostrar los testimonios más frescos y espontáneos. Son testimonios no dirigidos por las preguntas de la entrevista, en el sentido de que ciertas preguntas nos animan a concluir con elecciones o valoraciones. Sin embargo los testimonios presentados en este apartado, no son respuestas, sino ideas añadidas que no he querido dejar de resaltar.

En la primera fase de entrevistas, finalizo cada una de ellas animando a realizar aportaciones libres, pensamientos surgidos, como en una lluvia de ideas. Sorprendentemente aparecen nuevas ideas, enriqueciendo las aportaciones anteriores y abriendo nuevas líneas de análisis y reflexión. Estas aportaciones las presento en la primera parte de este apartado, titulada aportaciones libres, y proceden de las primeras entrevistas.

En la segunda parte de este apartado trato los recuerdos rápidos aparecidos, de forma espontánea, cuando rememoran la escuela taller. Para tratar este tema me remito a las segundas entrevistas, básicamente.

100 Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas. (RAE, 2014).

1. Aportaciones libres:

Como he adelantado al inicio, en la última parte de las primeras entrevistas, les solicito alguna cuestión a añadir, y después de la reflexión provocada por el ejercicio de la entrevista misma, parecen fluir ideas interesantes relacionadas con sus sentimientos a lo largo del proyecto educativo. Realizan un volcado de toda la información reflexionada, relacionándola con su crecimiento y sus sentimientos.

Parece haberse despertado algo nuevo en Alba. Las expectativas y los objetivos son nuevas incorporaciones en su biografía. Habla de su felicidad, del futuro y del cambio acaecido en su vida:

“(...) No, que esto realmente ayuda a las personas, ayuda a los niños a sacarlos del entorno que estén... porque yo era una niña que yo estaba en un entorno de estar con niñas todo el día en la plazoleta, que esto, que lo otro... y que no tenían futuro ninguno, y sin embargo ahora... tengo un objetivo en la vida y quiero conseguirlo. yo la veo de, pero, puf, cien por cien, cambia la vida. Y quiero un futuro distinto al que quería, hace dos años, pero vamos. Pero distinto. de lo que es la felicidad a lo que era hace dos años. Porque hace dos años aquí, es que no iba a optar a nada. Y ahora tú, a lo que yo quiero optar en la felicidad está más cerca de eso, ¿no? Que de lo otro. Pero eso tú antes no te parabas a pensarlo. Y ahora sí lo piensas. No se me va a olvidar en la vida.” (Alba, primera entrevista).

Para Alfonso, tanta actividad le hace sentirse relajado:

“La escuela a mí me ha relajado. Me altera por la mañana y me relaja por la tarde, la verdad es que yo no me quejo, y yo estoy contento y estoy feliz, vamos yo estoy muy feliz con la vida que llevo ahora pero, eso, que se acaba ya dentro de veinte días.” (Alfonso, primera entrevista).

El alumnado trabajador se levanta muy temprano, para llegar puntuales a la escuela taller, antes de las 7'00 de la mañana. El trabajo realizado supone una actividad de algo menos de 8 horas. La actividad realizada les mantiene alerta y en tensión durante estas horas. Vuelven cansados/as a casa.

También, el hecho de contar con una seguridad económica, les supone un apoyo a sentirse relajados/as.

Alfonso identifica el interés como el cambio principal experimentado en él. Muy parecido a la inquietud expresada por Manuel en la cita anterior. Alfonso lo expresa así:

“Cambio más importante: el interés.”

Continúa Alfonso, esta vez expresando su felicidad. Aunque no deja de comentar sus miedos sobre el fin del proyecto, expresa su ilusión y sus ganas de comenzar su andadura como profesional de su oficio. Con este planteamiento, Alfonso, refleja una perspectiva dialéctica en su análisis, entre el miedo y la seguridad. Sus expectativas son buenas y parece no faltarle motivación, tal como él mismo expresa:

“Yo eso, estoy muy... estoy feliz, Charo, la verdad me va muy bien la vida, porque me va muy bien. No sé, tengo un poco de nervios de que se acabe pero, sin embargo tengo ganas también de que se acabe. Para ver si todo lo que he aprendido ahora yo solo voy a saber llevarlo para adelante y te, y las ganas esas que quiero echarle y que sé que las tengo ya... a ver si explotan y me va bien la vida, ¿no? De esto, pero... [pausa] está la cosa mala, volvemos a lo mismo. Pero yo voy a luchar, yo creo que se me va a dar bien y yo estoy feliz por... por haber pasado dos años aquí muy bien. Y haber conocido a todo el mundo y...” (Alfonso, primera entrevista).

El alumnado trabajador entrevistado/a coincide en definir la experiencia educativa como gratificante: las risas, los detalles, los buenos momentos, están presentes en sus comentarios. Alfonso nos cuenta:

“Yo me lo he pasado muy bien. Yo la verdad me lo he pasado muy bien, nada más los detallitos estos de los... en Reyes, los regalos para los niños, Te ríes, te ríes un montón. Y a mí me... yo de aquí me va a dar pena irme, claro que me va a dar pena, por mí que no acabara nunca, con seiscientos euros, una maravilla.” (Alfonso, primera entrevista).

Para terminar sus aportaciones, Alfonso, introduce una idea: *“lo que he aprendido englobado”*. Señala dos ámbitos formativos: el personal y el profesional, entrelazándolos.

“Yo me veo mejor persona, yo me veo más cualificado para salir a la calle y ganarme la vida, porque eso es lo principal que yo pienso cada día, digo: ‘Yo me quiero ganar la vida de esto, que es mi trabajo y es lo que sé’, y digo ‘y quiero comer de esto y quiero... tener una buena vida’.” (Alfonso, primera entrevista).

Manuel identifica, en la escuela taller, una intención clara de transmitir inquietud y horizontalidad, y lo expresa así:

“Entonces yo creo que es, que lo que se intenta de, de enseñar es eso, que... que cada uno, o sea, el inculcar el... el ser inquieto, ni tú eres más que yo, ni yo soy más que tú. Es, esas cosas, o sea, eso por ejemplo sí, pienso que es una cosa que... que se inculca bastante... ts, bastante... que se inculca bastante bien...” (Manuel, primera entrevista).

Manuel, desde el agradecimiento, realiza una valoración positiva de la entrevista, la cual le ha proporcionado una visión más amplia de su participación en el proyecto de ET:

“Que este ejercicio, que ha sido bastante positivo, porque... sinceramente no cre, ts, ahora que me he puesto a pensar y demás... me he dado cuenta de que la escuela... aunque por las mañanas cuando llego es un calvario llegar, porque digo: “No quiero” [ríe], “No quiero”, pero después de hacer un, balance... sí que es verdad que la escuela me ha... aportado muchas más cosas de las que creía que me, que me podía haber aportado en un principio.” (Manuel, primera entrevista).

Cristina describe su estancia en la escuela taller, comenzando con un claro reconocimiento de su cambio personal. Para ella ha sido una oportunidad, pero también una lucha constante

por mantenerse en el proyecto. Cristina lo explica como un esfuerzo, porque te dan la una oportunidad y tienes que poner de tu parte:

“(...) mi vida ha cambiado bastante desde que comencé hasta ahora que he acabado, que ha sido también, yo creo que el estar aquí n, no es un, es u, es una oportunidad pero también es una lucha que tú tienes que estar, constantemente... trabajando para seguir aquí y, intentar mantener, siempre tener las cosas (...).

Que siempre hay que tener, y dar un granito de tu parte. Que lo mismo que te da... esta oportunidad tienes que, que poner tú de tu parte. [Pausa]. Yo creo que es eso, que siempre es una lucha constante y que, y que cuesta siempre.” (Cristina, primera entrevista).

Álvaro, también desde el agradecimiento, apunta lo bien que se ha sentido, además añade, que si hubiera posibilidad, repetiría la experiencia:

“Hombre, que tengo que agradecer mucho de haber estado en la Escuela Taller de Miraflores, tanto... tanto los monitores como, desde el primero hasta el último como a mis compañeros, a todo el mundo, vamos. Porque hemos... estado muy bien durante dos años, y... y ahora espero salir... y estar muy bien cuando salga [ríe].

Hombre, la verdad yo ahora mismo firmaba... Otro añito más. Otros dos añitos más [ríe].” (Álvaro, primera entrevista).

Álvaro expone sus expectativas positivas para la finalización del proyecto. Los seis entrevistados/as están llenos de tristeza por terminar e ilusión por comenzar nuevos proyectos, principalmente profesionales y de vida autónoma.

Carmen deja también reflejado en su testimonio la gratificación de haber formado parte del proyecto. Termina con una frase que podría servir de epílogo de este apartado: *“Y nada, estoy muy bien aquí”*.

“De tu trabajo. [Pausa]. Pero ya está, yo... yo sabía ya respetar las cosas, respetar la gente, es una educación que me dio mis padres [ríe]. Lo que no sabía es, mm, valorar mejor tu trabajo... tu forma de aprendizaje, por ejemplo. Y poco más. Y nada, estoy muy bien aquí.” (Carmen, primera entrevista).

De estas aportaciones quisiera destacar la coincidencia, la repetición. Existen dos cuestiones señaladas por todos/as los/as entrevistados/as:

- La experiencia educativa gratificante.
- Cambia la vida. La forma de ver las cosas.

Para leer todas las respuestas originales y completas consultar anexo 6, 14R, aportaciones libre.

CUADRO RESUMEN: APORTACIONES LIBRES



Tabla nº 24. Cuadro resumen: aportaciones libres.
Elaboración propia.

2. Recuerdos, volver a la ET, críticas y reflexiones

Estas categorías corresponden a la última parte de la segunda entrevista. De forma rápida e inesperada les pregunto por el recuerdo que les evoca la escuela taller, tras 9 meses de su clausura.

He ido seleccionando críticas y reflexiones realizadas, las cuales han surgido en el acto de la entrevista. En algunas entrevistas más que en otras, poniendo en evidencia cómo las entrevistas se van diseñando y definiendo en su realización. Cada entrevista tratará temas únicos, surgidos de la conversación. He recogido y sistematizado algunos de ellos.

Alfonso, espontáneo, rápidamente evoca su recuerdo:

“Las primeras cosas que aprendía”. (Alfonso, segunda entrevista).

Los primeros aprendizajes profesionales fueron muy significativos para Alfonso. Aprender el nombre de las herramientas, comenzar a utilizarlas, las primeras prácticas en el taller, se han quedado en la memoria de Alfonso.

Para Manuel su primer recuerdo es Isabel, la compañera de mantenimiento, participante en el GD. Además, señala con agrado: las excursiones, las jornadas, las convivencias, los desayunos, el ambiente, los colegios en los cuales han desarrollado su aprendizaje profesional.

Álvaro se centra en los compañeros, aunque apunta que:

“Se echa de menos todo.” (Álvaro, segunda entrevista).

Sin dudarlo ni un instante, Álvaro, afirma que él volvería a la escuela, principalmente porque se le hace muy duro estar en casa, llegando hasta sentirse mal. Él quisiera hacer “*algo de provecho*”, y por supuesto, no descarta referirse a la ayuda económica proporcionada por el proyecto.

Carmen dice recordar principalmente la Hacienda Miraflores, su lugar de aprendizaje profesional. Y, aunque actualmente tiene un empleo (precario), sin duda volvería al proyecto.

Alba recuerda el ambiente, el compañerismo y las excursiones:

“Los lotes de reír que yo me metía en la escuela taller.” (Alba, segunda entrevista).

Al preguntarle si volvería a la ET, Alba afirma lo siguiente:

“Con los ojos cerrados y además la aprovecharía mucho más (...)”

Para Cristina los recuerdos son buenos, pero no deja de señalar los momentos de agobio que ha pasado, y otros momentos, como las charlas de su monitor, o la celebración del día de la mujer:

“Los momentos de risa pero también los agobios, el... la desesperación que tenía en algunos momentos... eh, las charlitas de Jorge. Y te acuerdas también de lo del Día de la Mujer... con lo de... las sombras de las figuras...” (Cristina, segunda entrevista).

Cristina explica algunos recuerdos puntuales aparecidos en su memoria, sin embargo añade la descripción de un proceso, una metodología de relación con la realidad:

“Implicarte también en los problemas, muchas veces las asambleas estas que íbamos, el escuchar que todos... cómo ya se formaba eso, cómo se que, bueno, se quejaban no, decían sus problemas e intentaban... buscar una solución para superarlo. Eso también te llama mucho la atención, de que... que no solo es... como tú estás abajo te tengas que callar y aguantar todo lo que venga. Porque eso ya es permitir que ya: “Si aguantan esto, vamos a presionarles un poco más que van a seguir aguantando”. Yo creo que siempre eso es bueno, te e, te enseñan que sí, que estás trabajando, pero que también tienes tus derechos. Que luches por ellos. Que nadie tiene derecho... a explotarte [Pausa]. Ni a pasar por encima de ti, yo creo que eso es muy importante.” (Cristina, segunda entrevista).

Volvemos a encontrarnos en sus recuerdos la referencia a la dimensión política de la formación para empleo. También habla de dignidad.

Al preguntarle si volvería a participar en la experiencia, esta es la respuesta de Cristina:

“Sí lo haría. Tanto como yo he tenido mis más y mis menos en la Escuela Taller, pues repetiría la experiencia.” (Cristina, segunda entrevista).

Ninguno/a de los/as entrevistado/as se resiste a repetir la experiencia educativa, lo cual podemos valorar como muy positivo, sobre todo en el momento de comenzar otra experiencia educativa. Probablemente sus resistencias sean menores.

Sin embargo refleja la dificultad que encuentran para acceder al mercado laboral, y cuando acceden, como es caso de Carmen, se ven arrastrados a condiciones precarias, como la falta de contratación o los horarios extenuantes. Por ello, la ET representa una atractiva oportunidad, porque las condiciones laborales, aun con un salario bajo (el 100% del Salario Mínimo Interprofesional: 645 €)¹⁰¹, superan con creces las condiciones ofertadas por muchas empresas en la actualidad.

Apunto a continuación algunas sugerentes reflexiones realizadas por los/as jóvenes entrevistados/as:

- Alfonso, se muestra preocupado y bastante frustrado. Sus expectativas profesionales no se han cumplido, y acusa el abandono social al cual tienen que enfrentarse:

“¿Quién se preocupa por mi?, yo me he movido y nadie me ha dado oportunidad”. (Alfonso, segunda entrevista).

- Manuel hace referencia a la libertad sentida de la ET. Al entrevistarle hemos tratado ciertos temas exclusivos, como este:

“Yo pienso que si que nosotros hemos sido muy libres. Tan libres de hecho que nos sentábamos y nos poníamos a pelearnos con nuestros monitores”. (Manuel, segunda entrevista).

- Carmen aporta su visión sobre el empleo. Una visión realista desde el lenguaje más popular. El trabajo, el empleo, actualmente en Andalucía es un privilegio, al cual tienen acceso, exclusivamente, un 60% de la población activa, y si nos centramos en el colectivo de jóvenes, solamente un 50%. Carmen lo define claramente desde su experiencia:

“(…) es como si fuera, vamos, un tesoro. El trabajo ahora”. (Carmen, segunda entrevista).

Para leer todas las respuestas, originales y completas consultar anexo 7, 10R y 11R, recuerdos, críticas y reflexiones.

6.- RELACIONES CON LAS APORTACIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

En este apartado intento evidenciar las relaciones existentes entre las aportaciones de los/as entrevistados/as y las aportaciones del grupo de discusión. Señalando repeticiones y coinci-

¹⁰¹ En la fase de contratación de las escuelas taller el sueldo es del 75% de SMI. Sin embargo, en la escuela taller de Miraflores, el alumnado trabajador de la edición 1999/2000, consiguió, mediante protestas y movilizaciones, aumentar el sueldo hasta el 100% del SMI. Lo que se amplía, incluyéndose en el convenio colectivo del ayuntamiento de Sevilla, a todas las escuelas taller de este mismo ente promotor.

dencias en los discursos, enfatizo ideas fundamentales de la interacción entre la teoría y la práctica educativa: la praxis.

Tanto los aprendizajes realizados como las variadas aportaciones del alumnado trabajador, se caracterizan por su coherencia con los planteamientos pedagógicos del equipo educativo, aportados en el GD. Esta coherencia interna intento describirla a continuación.

El GD desemboca en una serie de acuerdos reflejados en las coincidencias del discurso. Estos acuerdos los he puesto en relación con las aportaciones y explicaciones de los/as jóvenes entrevistados/as. Las conclusiones son las siguientes:

En cuanto a los 14 planteamientos educativos básicos expresados por el equipo educativo:

1. Definimos la Educación como proceso de cambio, de educación permanente y de transformación social, desde la crítica a esta sociedad como espacio no educativo.

El alumnado trabajador reconoce el cambio como aprendizaje y el aprendizaje como cambio. Expresan la importancia de continuar formándose y parten de sus propias ideas y críticas a la sociedad actual. La posibilidad de transformación social y personal, actualmente, forman parte de sus expectativas.

2. El valor educativo de la realidad y del contexto inmediato.

En diferentes momentos de las entrevistas el alumnado trabajador hace referencias a la inmersión en la realidad circundante, por medio de su participación en actividades reales, relacionadas con la formación. Las circunstancias políticas y económicas del barrio, de la ciudad, del país y del mundo influyen directamente en la singularidad del proyecto.

3. La base del proyecto es la participación del alumnado trabajador en su proceso educativo.

El alumnado trabajador explica la necesidad de implicarse, comprometerse con el proyecto. Alfonso y Cristina hablan sobre las exigencias, de cómo se les va demandando la toma de decisiones sobre su proceso educativo.

Las experiencias participativas se convierten en parte de sus vivencias.

4. Educación Integral. Importancia del aprendizaje de valores e ideas para el mundo laboral y el personal. La formación profesional no puede ser despojada de la educación. La formación en un oficio es considerada una necesidad de la persona.

Las expresiones escuchadas tantas veces: “aquí te enseñan mucho más” o “son esas otras cosas que aprendemos”, refiriéndose no solamente a la formación profesional, sino como dice Álvaro en la primera entrevista: “aquí enseñan muchos valores que no, que no los tiene uno.”.

5. Implicación en el proyecto. La vocación de los educadores, modelo para el desarrollo de la profesión.

Hemos coincidido un equipo educativo con gran implicación, gusto y respeto por nuestra profesión. Además, nos hemos dedicado a crecer como grupo humano poniendo en práctica actividades colectivas de comunicación, coordinación y formación. Ha sido una suerte, porque aun existiendo una diversidad ideológica importante, hemos sido capaces de generar un modelo de acción educativa colectivo, basado en la reflexión sobre nuestra propia experiencia en las diferentes ediciones de escuelas taller del parque Miraflores.

El alumnado entrevistado señala el apoyo constante por parte del equipo. Manuel comenta que “puedes llamarlos a la hora que sea, siempre están ahí”. El apoyo del equipo es considerado como un factor motivador, y así lo expresan en el relato de sus procesos de adaptación a la escuela taller.

6. El respeto y la igualdad sustentan la acción educativa. Los Derechos Humanos como base. Respeto y reconocimiento del otro.

Lo explica claramente Alba, cuando dice que “si no hay compañerismo y respeto no hay nada”. También Álvaro habla de los Derechos Humanos, refiriéndose al empleo.

Aprenden a reconocer al otro, y ponen en práctica otra mirada, más comprensiva e inclusiva. Expresa Alba ese agobio sentido, al principio del proyecto, porque no expulsábamos al alumnado trabajador, a quien ellos/as consideraban “conflictivo, flojo, lento, diferente...”. Y expresa también, cómo después del proceso vivido ha conseguido entenderlo.

7. Reconocimiento de la ruptura del que enseña y aprende. Aprendemos juntos/as.

Esta concepción freiriana de la acción educativa la hemos experimentado en el transcurso del proyecto. Parecería casi imposible, incluir, en el estrecho margen permitido por los certificados de profesionalidad, donde es evidente que el monitor del oficio posee las destrezas y habilidades a transmitir, las enseñanzas aportadas por el alumnado trabajador. Estas enseñanzas, a menudo, se ubican en el ámbito humano y personal, de relaciones, de amistades, de comunicación, superando así la relación laboral, a la cual podría limitarse.

8. Trabajar aprendiendo y aprender trabajando. Utilidad de los trabajos producidos.

Existe una valoración muy positiva por parte del alumnado trabajador del tipo de metodología activa desarrollada en los proyectos de escuelas taller. Para muchos/as jóvenes es la mejor forma de aprender. Alfonso así lo confirma: “yo aprendo mejor haciéndolo”. El trabajo productivo contiene un valor añadido para los/as jóvenes, porque queda constancia real del esfuerzo desarrollado, se puede contemplar, tiene una utilidad y es valorado, generalmente, de forma muy positiva.

9. Influencias de los contextos de los que proviene el alumnado trabajador. Origen social, su influencia y su falta de responsabilidad/culpabilidad en esta cuestión. A menudo en riesgo de exclusión social. El fracaso escolar. Zonas y barrios marginados. Se van adaptando a las demandas y expectativas que tenemos sobre ellos. Sentirse protagonistas de sus propias vidas. Cambiar su forma de ver la realidad.

“A mí la experiencia de la Escuela Taller que he tenido... me ha cambiado. Me ha cambiado las formas de ver, eh, mi barrio, me ha cambiado la forma de ver, el mundo y sobre todo me ha cambiado... mi forma de ver personalmente. Me ha demostrado y me ha enseñado cosas que yo antes ni me preocupaban ni me preguntaba. Yo creo que esa es mi forma de ver, que me ha abierto un... una forma, un punto de vista que yo ni me planteaba. [Pausa].” (Cristina, segunda entrevista).

10. Necesidad de interacción profunda entre educadores y educandos, enamoramiento, para poder confluír con ellos/as.

Se realiza un trabajo importante sobre las características personales de cada alumno/a, sus necesidades, recorrido vital, formativo, que ayuda a empatizar con un alumnado, generalmente, arisco y desconfiado de lo institucional y educativo.

11. Actitudes que potenciamos: autonomía, iniciativa, toma de decisiones, capacidad de pensamiento crítico, de resolución de problemas y conflictos novedosos.

Se reflejan en la identificación de los aprendizajes, realizada por el propio alumnado trabajador y presentado en este mismo capítulo (apartado 1).

12. La ET como ejemplo de otra forma de hacer las cosas: importancia del trabajo colectivo y en equipo, el valor concedido a la formación política desde una perspectiva de educación popular.

Al igual que en el planteamiento anterior, a esta formación he dedicado un apartado completo (apartado 3). Me he encontrado con un volumen considerable de datos recogidos referentes tanto a la formación política como al trabajo colectivo y de equipo.

13. El Programa “Escuelas Taller” es parte del sistema de FPO, pero con un componente de realidad laboral y productividad muy alto.

Los testimonios aportan que no existe una definición de la experiencia exclusivamente laboral. Para ellos/as no llega a ser un empleo totalmente. Aunque procuremos asemejar el proyecto más a una empresa, la carga educativa es fuerte y se convierte en una experiencia de vida gratificante. Esta experiencia, difícilmente podría llegar a ser experimentada en el ámbito laboral propiamente dicho, donde las relaciones se caracterizan más por la competitividad y la productividad que por el apoyo mutuo y la creatividad.

14. Necesidad de autocrítica y de evaluación permanente del equipo educativo.

Hemos aprendido a cometer errores y a compartirlos.

Mantenemos las reuniones de equipo, las cuales se instalan como método colectivo de programación y organización, convirtiéndose en un espacio de primer orden para el funcionamiento del proyecto. Además existe una búsqueda constante de coherencia, patente, entre los objetivos propuestos y los procesos diseñados, lo cual nos mantiene envueltos en una actividad de acción-reflexión permanente, sobre la práctica educativa.

Partiendo de estos 14 fundamentos básicos, centremos la atención sobre los tipos de actividades y procesos puestos en marcha. Se podrían considerar criterios para el diseño y selección de experiencias educativas significativas:

1. Inclusión en la Realidad.

Conectando la experiencia educativa con el contexto, y con el momento y circunstancias económicas y políticas relacionadas con el empleo. Por eso los contenidos son amplios, actuales y con necesidad de elaboración y adaptación continua.

La necesidad de tratamiento y adaptación de los contenidos profesionales a la obra de construcción encomendada, ha provocado, quizás, que hayan sido numerosos los materiales didácticos elaborados en los proyectos que, en la mayoría de los casos, responden a las demandas del alumnado y/o de los monitores/as de oficios.

2. Que fomenten la reflexión para la acción, sobre la propia situación y sobre la realidad.

Provocando la toma de conciencia sobre la situación personal y colectiva. Cuestiones como el fracaso escolar, la exclusión social, el empleo precario, son temáticas trabajadas como contenidos en el desarrollo de la experiencia. La participación en asambleas y movilizaciones de trabajadores/as fortalece el aprendizaje sobre las formas de lucha, entendiendo la seriedad y el drama del desempleo.

Fortalece, también, la conciencia de clase, parte de la identidad personal, reconociéndose como parte de un colectivo más amplio.

Álvaro lo reconoce en la primera entrevista, relacionándolo con la toma de decisiones:

“(...) aquí te ayudan también a [ríe], a pensar y a... y a reflexionar las cosas antes de hacerlas y... y viene muy bien, la verdad. Porque después se puede utilizar en la calle y en todos lados, vamos.”

3. Actividades exitosas que involucren a todos/as los/as participantes. Integradoras e incluyentes. Actividades Motivadoras. Importancia de la participación de todos/as. Darles el protagonismo.

Tanto con las actividades profesionales como con las culturales se realizan adaptaciones a los diferentes niveles académicos, de forma personalizada, con el objetivo de que la actividad sea exitosa. Lo educativo no debe ser presentado como frustrante, contribuyendo de esta forma a desarrollar el gusto por aprender.

4. Actividades prácticas, útiles y productivas.

Este tipo de actividades son fácilmente valorables y reflejan la evolución del alumnado trabajador. Cada uno parte de un nivel académico y de aptitud en el oficio diferente, y cada uno/a

llega a otro nivel. No existe un nivel mínimo exigido en cuanto a conocimientos, sí existe en cuanto a actitudes. Se concretan en exigencias adaptadas y en un aprendizaje personalizado.

Para finalizar, el grupo de discusión ha señalado ciertos logros con respecto a los/as jóvenes participantes en la escuela taller, estos son:

1. La Inserción Laboral.

En esta última edición de escuela taller la inserción laboral, inmediatamente al concluir el proyecto y a los 6 meses siguientes, no ha sido significativa. Por un lado la situación del mercado laboral no facilita la inserción. Por otro lado, la elección de las profesiones enfocadas a la restauración del patrimonio arquitectónico, no ha sido muy acertada, en cuanto a demanda existente en el mercado laboral actual.

A menudo, es difícil hacer confluir las necesidades del mercado laboral con las intervenciones a realizar por la escuela taller en el entorno.

La diferencia entre los índices de inserción laboral es el reflejo de la época de realización de cada una de las ediciones, (ver Tabla nº 11, capítulo 10). La influencia determinante de la economía global en los pequeños proyectos educativos, aunque evidente, no deja de sorprender.

2. Transformación del entorno. Valor de la experiencia real.

El parque es el espacio educativo donde se realizan la mayor parte de los trabajos y el entorno donde se desarrollan la mayoría de las actividades.

El entorno físico se caracteriza por grandes espacios al aire libre, sembrados y/o ajardinados, de gran belleza. La naturaleza es el contexto educativo, con los grandes efectos que ello supone: relajación y gratificación. Es un entorno privilegiado, dentro de la ciudad y lleno de huertas. Cada uno de los edificios del parque ha cambiado por el efecto del trabajo de los/as jóvenes.

3. Conocimientos, destrezas y actitudes de una profesión.

La profesión constituye el eje fundamental de la acción educativa.

Para el desarrollo de la profesión existen unas actitudes idóneas, a transmitir como parte del oficio, concretadas en el comportamiento ante la clientela, el trato, los hábitos respetuosos, etc.

Se practica de forma amplia, no solamente la técnica profesional de aplicación vacía, sino con lo que conlleva de relación personal, de saber explicar, de saber convencer.

4. Desarrollo de competencias básicas (alfabetizaciones).

Básica, informática, política. Consideramos la alfabetización básica un derecho de toda persona, por lo cual se deben dirigir todos los medios a remediarla. Aún continúan llegando a la ET jóvenes analfabetos naturales, quienes, aunque requiriendo poner gran cantidad de medios a su disposición, son admitidos y bienvenidos, por el criterio defendido de la diversidad.

5. La experiencia educativa, para muchos/as la primera experiencia positiva.

Reflejado en su intención de continuar formándose y la presentación de un planteamiento cercano a la educación permanente.

En el apartado dedicado a las aportaciones libres (apartado 5) de los/as entrevistados/as se pueden leer testimonios explicando cuán gratificante ha sido la experiencia.

Esto último, unido a los aprendizajes y cambios relatados constituyen las bases para considerar el proyecto educativo beneficioso y bastante rentable. Entendiendo la rentabilidad social como riqueza.

6. El respeto, la conciencia y el reconocimiento de ellos/as mismos/as y del otro/a.

Entender las diferencias, considerarlas, reflexionar sobre ellas y convertirlas en semejanzas. Por ejemplo el género, la etnia, la procedencia (el barrio).

Entre los testimonios seleccionados del GD han aparecido otros logros, denominados sociales, y que serán expuestos en el capítulo siguiente. Estos logros aludidos en el GD, sobrepasan el caso a estudiar e identifican potentes influencias de un pequeño proyecto educativo en la sociedad.

La guía de las primeras entrevistas es anterior al diseño y a la realización del grupo de discusión. Realmente, si no hubiera formado parte de este equipo educativo, hubiera sido de gran utilidad comenzar por el grupo de discusión, el cual arroja pistas fundamentales para el conocimiento de la experiencia. Tal como se ha realizado la investigación, son de gran interés las coincidencias, entre los planteamientos docentes y los del alumnado trabajador, tanto por su calidad como por su cantidad.

Todo ello me permite afirmar, con cierta seguridad, que nuestros planteamientos teóricos/prácticos influyen e impregnan el trabajo educativo y el aprendizaje del alumnado. Los discursos del alumnado trabajador tienden a confluir con los discursos del equipo educativo.

Presento a continuación, el capítulo que cerrará esta IIIª Parte, exponiendo las conclusiones obtenidas sobre los/as participantes, tanto en el proyecto educativo como en el proyecto de investigación. Este último capítulo se elabora partiendo de los testimonios de todos los participantes, enriquecidos con el conocimiento de la investigadora, por su papel realizado de coordinadora docente de su equipo.

CUADRO RESUMEN: PROCEDENCIAS DATOS
(Capítulo 12)

DATOS/APARTADOS	PROCEDENCIAS
1.- APRENDIZAJES REALIZADOS	Iª ENTREVISTAS
2.- CAMBIOS PROVOCADOS POR LA ET	Iª y IIª ENTREVISTAS
3.- FORMACIÓN POLÍTICA	CUESTIONARIOS INICIALES ET Y IIª ENTREVISTAS
4.- ORGANIZACIÓN DE LOS DÍAS (ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA ET)	Iª y IIª ENTREVISTAS
5.- APORTACIONES LIBRES	Iª ENTREVISTAS
6.- RELACIONES CON LAS APORTACIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	Iª, IIª ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN

Tabla nº 25. *Procedencias datos, elaboración capítulo 12.*
Elaboración propia.

Capítulo 13

LA ESCUELA TALLER “PARQUE CULTURAL MIRAFLORES” ACTORES Y ACTRICES COTIDIANOS

He presentado, anteriormente, los elementos didácticos; los objetivos, las actividades, metodologías, evaluaciones, incluso los logros y consecuciones, siempre manteniendo la perspectiva de quienes han contribuido con sus testimonios.

A continuación presento al grupo humano, sobre el cual se han expuesto sus ideas, aprendizajes, valoraciones y propuestas respecto al proyecto de escuela taller, y respecto a la situación socioeconómica actual.

Vamos a conocerlos a ellos/as, basándome en sus propias presentaciones y en otras aportaciones sobre ellos/as mismos/as.

1.- EL ALUMNADO TRABAJADOR

“Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas”
(Gabriel Celaya)

Para la elaboración de este apartado me he basado, fundamentalmente, en las entrevistas, tanto en las primeras como en las segundas. Esta es la presentación introducida por el alumnado trabajador. En los anexos se pueden consultar las fichas sobre las personas participantes en la investigación, desde la perspectiva de la investigadora (anexos 1 y 2). En este apartado son ellos/as quienes exponen abiertamente su identidad, autodefiniéndose ante las preguntas.

Al finalizar, introduzco la comparación de las primeras entrevistas realizadas con Alba y Álvaro, con la intención de profundizar sobre las características del alumnado de la ET “Parque Cultural Miraflores”.

1.1.- ¿QUIÉNES SON?

A) Identidades:

He denominado “identidades” a las presentaciones realizadas al comenzar las primeras entrevistas (anexo 6, 1R). Se les solicita que se presenten y aporten los datos que consideren relevantes.

Alba, es la primera entrevistada, y se presenta así:

“Soy una niña que viene de Torreblanca, tengo 21 años y entré con 19 en la escuela taller”.

A continuación siguen las presentaciones de Manuel, Alfonso, Cristina, Álvaro y Carmen:

*“Bueno, pues soy Manuel Piñero... soy alumno trabajador de la Escuela Taller Parque Cultural Miraflores... de... la etapa, o edición, o... o curso del dos mil... once, dos mil trece... pertenezco, al módulo de, monitor de medio ambiente urbano...
Veinticinco años.
Soy homosexual.”*

“Pues yo soy Alfonso, soy... un chaval joven... Alfonso Morcillo Sierra. Nacido... tengo veintidós años, recién cumpliditos... [pausa]. No sé, qué decirte de mí. Yo soy muy simple...”

“Yo soy Cristina Rodríguez Soto, tengo veinticinco años, [Pausa]. Ehm... tengo, eh, vivo en San Pablo...”

“Yo soy Álvaro Piñero Álvarez-Ossorio... [pausa]... Vengo de... la Oliva. Bueno... [Pausa]. Ehm, sí, de la Oliva. ... Tengo veintidós años...”

“Yo me llamo María del Carmen Fernández Flores.

Veinticuatro años.

Entonces no, entonces me casé con más grande. Por lo menos con veinte y pico. Dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve, veinte, veinte, con veintiún años.”

Expresan sus edades, algunos/as señalan su pertenecía al proyecto de escuelas taller. Otros/as especifican el barrio donde viven (San Pablo, La Oliva). Manuel habla de su homosexualidad como un rasgo importante que forma parte de su identidad. Y Carmen, por su parte, introduce el dato sobre su boda, de peso para facilitar la identificación de su etnia.

B) Situación general:

En este apartado combino los datos categorizados como “historia familiar”, recogidos en las primeras entrevistas (anexo 6, 5R) y las “nuevas situaciones” expuestas en las segundas entrevistas (anexo 7, 1R).

Actualmente, Alba continúa en casa con su madre y su hermano. Se ha vuelto a asignar el papel de ama de casa. Su madre está trabajando y su hermano continúa en el instituto. Alba desea encontrar un empleo y emanciparse. En la primera entrevista, Alba explica cómo ha sido la situación económica de su familia:

*“Mi madre lo que tiene es con sus dos hermanos que están enfermos, y los cuida a los dos. Y cobra... no sé, quinientos y pico por cada uno...
Y después mi padre e, en la... en la cárcel está cotizando, está trabajando. Y le manda a mi madre cuatrocientos euros también para afuera. Y yo que le doy doscientos euros estamos muy bien.*

Nunca he tenido problemas de dinero en mi casa.” (Alba, primera entrevista).

Alfonso, en la segunda entrevista cuenta que se ha emancipado. Actualmente vive con su novia, que trabaja fuera. Él, sin embargo, se dedica a las tareas domésticas. Viven con alrededor de 800 €/mes, y tienen suficiente por su austeridad y porque la casa donde habitan pertenece a un familiar, se la tiene cedida. En la primera entrevista Alfonso describe la situación económica y familiar en la que ha crecido:

“Mi familia, mi madre y yo. Hijo de madre... sí, soltera. Sí, me tuvieron a mí, y él voló. Sí, con mi madre nada más, mi a, mi abuela cuando estaba en vida. Pero mi abuela yo tendría diecisiete años así y ya se fue ella, ya... ¡Con dos mujeres!

Yo vivía con mi tío, pero ahora que se ha ido ya... que ha tenido sus hijos y eso y ya se ha ido y todo, pues entonces ya no lo he contado en mi casa. Pero vamos, bien... me ha criado, él ha sido también, como mi figura paterna ha sido él, vamos.

Mi madre sigue en el quiosco, ...

Mis amigos son todos unos flojos. Y... y yo se lo digo.

Yo no he tenido, yo no he visto que en mi casa se pasara hambre.

No, no, pero... ya cada vez está la cosa que... tú ves la cara de tu madre, y ves...” (Alfonso, primera entrevista).

Manuel actualmente continúa viviendo con su madre, no ha conseguido ningún ingreso estable. Sigue dedicándose a la peluquería, como actividad profesional principal, aunque busca empleo de forma activa como monitor de medioambiente. Así exponía Manuel la situación económica de su familia:

“Mi madre, pues como muchas personas en, en... en este país, pues ella tiene su, lo que es la paga de viudedad, y aparte pues cuando puede salir a trabajar, a hacer limpiezas, hacer casas y demás, pues... va y lo hace.

Estamos bien porque mi hermano y yo también le damos, o sea, ayudamos a mi madre...

(...) mi padre era una persona que trabajaba en la construcción... el problema de la construcción es que lo ganas muy bien pero... tienes trabajo, te quedas parado, tienes trabajo, te quedas parado.

(...) una familia de currantes que... que teníamos para lo justo y necesario y que hemos ahorrado, y que no hemos, ts, hemos vivido en algunos momentos... con una poquita de dificultad... pero que lo que realmente necesario, necesario, como era un calzado, una ropa limpia, estar lim, estar nosotros limpios... y comidos, no nos ha faltado.” (manuel, primera entrevista).

Cristina mantiene una idéntica situación familiar a la de hace nueve meses. Está buscando empleo de forma activa o cursos de formación gratuitos, pero no encuentra ofertas. Las tareas domésticas ocupan parte de sus mañanas. No puede ni considerar la posibilidad de emanciparse. Aun así, Cristina mantiene una percepción positiva sobre el futuro y afirma que *“las cosas están cambiando”*. En la primera entrevista, contaba lo siguiente con respecto a su situación económica familiar:

“Con mis dos hermanas, seguimos viviendo en la misma casa todos. Somos en total conmigo cinco. Mi madre está cobrando la pensión porque tiene una dismi, tiene una invalidez... del

33%, mi padre está en paro, mi hermana mayor, que, que con ella me llevo tres años, está trabajando... y mi hermana pequeña está buscando trabajo.” (Cristina, primera entrevista).

Álvaro ha realizado un nuevo curso de FPO/FPE, para acceder al mismo empleo que su padre. A fecha de noviembre de 2013 todavía estaba esperando la certificación del curso. En cuanto la reciba se dedicará a buscar empleo en ese sector, considerándolo con más oportunidades de inserción laboral. En la primera entrevista, Álvaro explicaba su situación familiar con las siguientes palabras:

*“... mi padre antiguamente, cuando era Guardia Civil... tenía... su dinero, pero... ahora de vigilante tampoco es que [ríe], esté muy bien pagado, ¿sabes?
Hombre, ha habido rachas y rachas [ríe]. Pero... dentro de lo que cabe... hemos estado bien. No hemos derrochado mucho, hemos estado apretaditos a lo mejor a la hora de comprar uno no derrocha tanto en una cosa y... pero vamos, así hemos tirado para adelante.” (Álvaro, primera entrevista).*

Carmen se casó, a los pocos meses de comenzar la ET. Actualmente es una de las pocas alumnas que está trabajando, aunque sin contratación. Carmen explica, en la primera entrevista, cómo ella y su familia han vivido una situación económica llena de dificultades. Es una familia numerosa, cinco hermanos/as subsistiendo de la venta ambulante:

*“No, mi padre no tiene trabajo fijo. Mi padre, está vendiendo fruta en el mercado.
A la venta ambulante.
No, mi madre se... era... eran venta ambulante de... de flores y eso
Pues la verdad, mis abuelos siempre han hecho caseros. Mm... el pan, las tortas que no hacían, lo vendían y poco más
¡Sí! Mi padre, su padre era tratante de ganado, entonces mi padre ya también a lo que vio es ya... porque él también se, se dedicaba a esto.
Hombre, muchas veces no ha tenido mi madre ni para comer, pero bueno. A, dios, le ha dado por otro lado, ehm, y hemos tirando. Hemos ido tirando... hasta que mi madre se ha hecho con su puestecito y gracias a dios le va muy bien. Y tiene para todos los días para comer y para lo que ella quiera.” (Carmen, primera entrevista).*

Son familias humildes que han sabido ajustar su nivel de vida permitiéndoles contar con los recursos básicos. Familias que “*aunque apretaditos*” han sabido “*ir tirando*”, con intento y expectativas de mejora.

C) Objetivos y expectativas:

*“Una vida sin propósito
es una muerte prematura”
(Von Goethe)*

Tanto en las primeras como en las segundas entrevistas centro la atención en sus objetivos y expectativas. En la primera entrevista conversamos sobre los objetivos y las expectativas provocadas por la entrada en el proyecto de ET. En la segunda entrevista nos detenemos sobre los nuevos objetivos que se proponen para continuar sus vidas. Algunos se consiguieron, otros se mantienen, y aparecen algunos nuevos.

Alba tiene los objetivos claros: conseguir un empleo, obtener el carné de conducir y emanciparse con su pareja. Los objetivos principales señalados en la primera entrevista se han cumplido: el graduado en ESO y aprender un oficio.

Para Alfonso, su objetivo inmediato es conseguir un empleo. Se acentúa su necesidad después de nueve meses de desempleo, rosando la inactividad. Deja constancia de ello en el desarrollo de la segunda entrevista:

“...yo quiero trabajar y trabajar y trabajar, y voy con la idea esa, de despertarme, trabajar. Llegar a mi casa a las diez de la noche reventado, me da igual y, pero ahí esté mi mujer con mi comida y que al día siguiente me espera otra buena.” (Alfonso, segunda entrevista).

Alfonso mantiene una idea de empleo anticuada. Conserva una concepción patriarcal del estilo de vida, de cómo le gustaría que fuese. Sin embargo, a Alfonso, la vida lo lleva por caminos nuevos. Actualmente se dedica a las labores domésticas, su compañera trabaja en un comercio, de 9 a 21 horas. Alfonso continúa buscando empleo.

Manuel, al igual que sus compañeros/as, centra su atención sobre el empleo:

“Pues las nuevas expectativas, la primera buscar trabajo... encontrar trabajo y durar en él.” (Manuel, segunda entrevista).

Para Cristina la prioridad es trabajar, y/o seguir formándose.

Álvaro cumplió muchas de sus expectativas. Ahora necesita un empleo, y “*si todo va bien*” independizarse:

“pues... yo creo que todos, vamos [ríe], he aprendido... un oficio, he ganado un dinero... ehm, quería sacarme el carnet, me lo he sacado, quería comprarme mi coche, me lo he comprado... yo ahora mismo, vamos. Entre la formación, lo que me llevo, tanto económicamente como en la formación, me voy muy contento, porque [ríe], he hecho todo lo que he podido y... me ha venido muy bien.” (Álvaro, primera entrevista).

Álvaro se siente satisfecho de su formación, de la ayuda económica de un salario que le ha permitido cumplir sus deseos: sacarse el carné de conducir y comprarse un coche (de segunda mano). Igualmente muestra orgullo de su implicación en el proyecto.

Carmen expone claramente sus objetivos más inmediatos: el carné de conducir¹⁰², un contrato y salir del barrio. En la segunda entrevista se agudiza el rechazo al barrio:

“Pues como te he dicho ya, pagar mis cosas, mis deudas y salir del barrio. [Pausa]. Claro, yo contre antes lo tenga mejor, tampoco puedo tener yo primero mi expectativa es sacarme primero mi carnet, y tener un lugar... e, en condiciones, para no criar al niño en malas condiciones. (Refiriéndose a ser madre).

102 En enero de 2014 Carmen aprueba el examen práctico, obteniendo así el carné de conducir.

Y la verdad que hombre, me gustaría encontrar otro trabajo... en que tuviera que hacer eso también... pero contratadita. [Pausa]. Para el día de mañana que si me quedo parada o lo que sea puedo coger un paro.” (Carmen, segunda entrevista).

El empleo es el objetivo central de todas las personas entrevistadas. La frustración generada por el hecho de no poder desarrollar la profesión deseada y aprendida es considerable. Esta frustración la expresan de diversas formas. Se refleja en las críticas negativas lanzadas sobre la situación económica actual, o la sociedad en general. Su conciencia política se ha sensibilizado respecto a los problemas sociales, porque forman parte de su cotidianidad.

A menudo la precariedad aparece como un hecho habitual, normalizado y generalizado. Sin embargo, la seguridad de un empleo fijo, lo cual no ha formado parte de sus vidas, se considera un avance.

Evidencia la necesidad de que estos jóvenes continúen participando en proyectos guiados, de formación e inserción laboral. A veces la sensación de abandono les hace sentirse perdidos, por ejemplo cuando Alfonso pregunta: “*¿Quién se preocupa por mí?*”, refiriéndose al distanciamiento institucional provocado por la falta de recursos.

Entienden el entramado social de desigualdad del que forman parte, sin embargo, la organización y acción colectiva no se vislumbra como opción personal. No saben claramente encontrar un nuevo espacio o colectivo con el que poder identificarse.

1.2.- PROCEDENCIAS

A menudo presentan una valoración negativa del barrio de procedencia (anexo 6, 4R). El cambio de barrio se propone como objetivo biográfico, como son los casos de Alba y de Carmen.

Alba apunta los barrios donde ha vivido, hasta llegar a Torreblanca, donde vive actualmente. Realiza un comentario, al finalizar la respuesta, muy significativo respecto a lo expuesto anteriormente sobre el rechazo expresado, repetidamente, a su barrio:

“Donde chica vivía... en Heliópolis. Después, nos pasamos a Los Pajaritos. Y después, para Torreblanca, de mal en peor [ríe].” (Alba, primera entrevista).

Alfonso considera que proviene de un barrio humilde y conflictivo:

“Yo soy de las Tres Mil Viviendas. De las Letanías, yo vivo en la mejor parte, en verdad. No me gusta tampoco decir que soy de las Tres Mil, pero siempre al decir: “De las Letanías”, y dice: “¿Eso dónde está?”...

¿Yo? Como un barrio conflictivo y, ts...

(...) a mí me ha tocado un barrio humilde.” (Alfonso, primera entrevista).

Manuel, en la segunda entrevista, introduce, de forma espontánea, las desigualdades entre los barrios:

“(...) unos faustos tan importantes para... unos adornos tan importantes de navidad... para el centro y los Remedios y Triana... [pausa] ts, y hombre, y, y, y ser un poquito más escatimado, y repartir un poquito más entre todos. Entre los distritos, que haya más cursos...” (Manuel, segunda entrevista).

Manuel reconoce un trato desigual, desde la administración municipal, a los barrios. Sin embargo, una de sus expectativas se ha cumplido, incluso antes de finalizar el proyecto de ET:

“Y nada, y al final pues se, conseguimos salir de Torreblanca.”

Cristina es del Polígono San Pablo. Una curiosidad de la respuesta de Cristina es considerar a barrios como Torreblanca, al mismo nivel de un barrio tan emblemático como Triana:

“Yo por lo que tengo entendido es un barrio o, obrero, que se construyeron las viviendas por... porque este, antes cerca había empresas, fábricas, y se construyeron las viviendas por estar más cerca de la, de la empresa, pero de ahí tampoco, no es algo que tú digas, tiene un, una historia tan, que es tan llamativa a lo mejor, como un barrio de Triana o de Torreblanca.” (Cristina, primera entrevista).

Álvaro proviene de la Oliva, barriada que forma parte del Polígono Sur:

“Sí, desde chico. Vamos, mis... mis padres incluso antes... de tenerme a mí vivían... vivían en el bloque de enfrente, vamos, en la Oliva también.” (Álvaro, primera entrevista).

Carmen se siente muy enfadada con su barrio, Las Vegas¹⁰³, por los problemas de convivencia, que a menudo parecen sobrepasarle. También Alba expone sus intenciones de salir del barrio, de Torreblanca, principalmente con la idea de criar a sus hijos en un lugar más sano, como un pueblo (anexo 7, 9R).

Únicamente tres barrios están presentes en este trabajo de investigación: Polígono Sur (3), Torreblanca (2) y Polígono San pablo (1). Alfonso cambia de barrio en el intervalo de tiempo entre la primera y la segunda entrevista. Se muda a Polígono Norte. Cuando realizamos la segunda entrevista, noviembre de 2013, él vive allí.

La zona de procedencia común del alumnado trabajador participante en otras ediciones de escuelas taller, ha sido la zona norte de Sevilla, los barrios colindantes al parque Miraflores, barrios como Pino Montano, San Diego, Los Arcos, Villegas, Polígono Norte... Actualmente, con el sistema de sondeo implementado por el SAE, para la selección del alumnado, las procedencias han variado.

En el área de socioeconómicas se trabaja la historia de los barrios de procedencia, enfocada a construir nuestra propia identidad. A menudo les cuesta encontrar algo positivo. Los barrios

103 Las Vegas es una forma de llamar a Martínez Montañés, uno de los seis barrios que componen el extenso Polígono Sur sevillano. Estos barrios se denominan: La Oliva, Martínez Montañés, Paz y Amistad, Murillo, Antonio Machado y Las Letanías.

también poseen una historia. Los/as jóvenes se han acercado a la historia de sus padres o de sus abuelos a través de la historia de sus barrios. Su conocimiento ha provocado en ellos/as la curiosidad y se han puesto a indagar para seguir descubriendo.

¿Cómo no se va a transmitir la importancia y el valor de la historia y del patrimonio desde un proyecto centrado en ello? La recuperación del patrimonio histórico, cultural, arquitectónico y medioambiental del parque Miraflores es una de sus dimensiones fundamentales, que le otorga sentido al proyecto de escuela taller. En consecuencia, se convierten en elementos didácticos: objetivo y contenido.

En el GD aparece la procedencia del alumnado trabajador como uno de los planteamientos educativos básicos, el nº 9:

“Influencias de los contextos de los que proviene el alumnado-trabajador. Origen social, su influencia y su falta de responsabilidad/culpabilidad en esta cuestión. A menudo en riesgo de exclusión social. El fracaso escolar. Zonas y barrios marginados.”

El equipo educativo conoce y sabe proponer alternativas al fracaso escolar, relacionándolo con dos de sus causas principales: el origen social y las experiencias educativas anteriores.

La pobreza ambiental detectada podría ser más fácil de prevenir y/o compensar a nivel de barrios. Más, incluso, que a nivel familiar. Las políticas de acción cultural y educativa son fácilmente aplicables en la vida pública: en la escuela, en el barrio. No obstante crea más dificultades en los espacios privados, como la familia.

Con respecto a este punto, quisiera señalar que los/as jóvenes de la zona norte, con quienes habitualmente hemos trabajado en la escuela taller, no encuentran tanta dificultad para señalar o identificar algo positivo de su barrio, muchos de ellos/as señalaban al parque Miraflores como lo mejor de sus barrios. En múltiples ocasiones hemos contado con alumnos/as que habían participado, con anterioridad, en el proyecto de Huerta Las Moreras y en otras actividades del parque Miraflores. El parque, además de proporcionarles espacios de esparcimiento y disfrute, en esta ocasión, les ofrece formación y empleo. Por tanto, es lógico convertirlo en el espacio más positivo del barrio.

En la zona norte existen grandes diferencias sociales internas entre quienes provienen de barrios chabolistas como el Vacie, o el antiguo asentamiento gitano de San Diego. Este antiguo asentamiento se ha convertido en la zona de viviendas conocida como “los tres reyes magos”, ampliación del antiguo barrio de Los Carteros, por la zona norte.

A los/as jóvenes del Vacie no les agrada mucho decir, en público, su barrio de procedencia. Los/as jóvenes de Pino Montano, y de los barrios de alrededor del parque, se sienten orgullosos de provenir de estos barrios, y así lo transmiten. Sin embargo, a los/as jóvenes provenientes de Polígono Sur y Torreblanca tampoco les agrada demasiado hablar de su barrio.

Quizás la conquista y construcción del parque Miraflores haya tenido algo que ver en ello.

1.3.- FORMACIÓN

A) Formación académica:

La formación de Alba cambia en el transcurso del proyecto educativo:

“Yo dejé el colegio en tercero de ESO... [pausa], tercero lo aprobé, llegué a cuarto y me quité en el primer trimestre de cuarto, de la ESO. Y aquí me he sacado el graduado.” (Alba, primera entrevista).

A Alfonso le hubiera gustado poderse matricular en el grado medio de hostelería, del Instituto Heliópolis de Sevilla:

*“Yo me saqué mis estudios, yo me saqué mi ESO. Yo me saqué bien, me repetí tercero, la época...
Seguí estudiando, me metí en un módulo, me interesaba un módulo de cocina, que me gustaba la cocina, pero al final tuve que..., (...) me metí en uno de electrónica. Pero... para eso, para ver si había alguna baja en el de cocina y me podía meter por ahí de, de... colar; colarme por ahí de cocinero. Pero qué va, al final tuve mala suerte, ¿no?”* (Alfonso, primera entrevista).

Manuel terminó un grado medio de peluquería que, le ayuda a mantenerse en el mercado con algunos trabajos esporádicos, de economía sumergida, que le van surgiendo:

“Pues yo tengo el graduado en ESO, y después tengo, hecho lo que es una FP de peluquería... Un grado medio. También tengo primero de bachillerato solamente...” (Manuel, primera entrevista).

Cristina, como Manuel, realizó un grado medio de peluquería. Aunque abandonó el instituto con 17 años al poco tiempo volvió para terminar un módulo profesional:

*“Yo de estudiar tengo el título de la ESO, empecé a hacer Bachiller... el, el te, tengo el primero, pero el segundo año de Bachiller de Humanidades no lo llegué a terminar, me puse a estudiar, uh, me puse a trabajar.
Pues yo lo dejé sobre los diecisiete. Volví más tarde y, hice mi curso de peluquería.”* (Cristina, primera entrevista).

Álvaro abandonó los estudios al terminar la ESO, y por lo que cuenta estaba deseando dejarlos:

“(...) he estudiado pues, la Educación Secundaria Obligatoria. Y... y después algunos cursos formativos.” (Álvaro, primera entrevista).

Carmen, aunque se lía con las fechas, obtuvo el graduado en ESO, pero no continuó estudiando:

“Sí, tengo... el graduado de la ESO. He es, ehm, estudié hasta cuarto de la ESO, hasta que ya me casé, entonces pues ya... lo que empecé a buscar trabajo.” (Carmen, primera entrevista).

Tanto Cristina como Manuel cuentan con un módulo profesional previamente a incorporarse al proyecto. El certificado profesional de monitor de medioambiente urbano exige el graduado en ESO como nivel de entrada al módulo profesional.

Abandonan los estudios alrededor de los 16 años, algunos sin haber obtenido la titulación básica, como es el caso de Alba. Sin embargo tienen la sensación de estar cualificados, reflejada en las respuestas sobre la clase social de procedencia. (Ver Tabla nº 19, capítulo 12).

Para ver las respuestas originales consultar anexo 6, R3.

B) Logros en la ET:

1. Construcciones:

Las construcciones físicas, realizadas en el patrimonio del parque Miraflores, son fáciles de medir con la restauración de la Hacienda Miraflores, su preparación final y su presentación. Una visita al parque Miraflores¹⁰⁴ certifica el avance profesional de estos/as jóvenes y sus logros en el oficio.

La evolución de las construcciones teóricas (ideas y conceptos) es más difícil de medir. Sin embargo, considero que la comparación de los datos obtenidos, con los cuestionarios iniciales y con las entrevistas, ha dado muestra de una ampliación de sus ideas y construcciones teóricas en general. Son interesantes, en este sentido, las valoraciones sobre las entrevistas, la concepción o definición de la ET, los comentarios sobre la reflexión generada en el proyecto, sobre los valores transmitidos, sobre la toma de decisiones...

De forma sistemática he seleccionado testimonios de los/as entrevistados/as, fragmentos que me han parecido de enorme madurez. Entre ellos muestro la definición de escuela taller realizada por Alba durante el desarrollo de la segunda entrevista:

“Son una oportunidad que le dan a esos chavales que no tienen la cabeza todavía bien puesta, que se han salido de los estudios por los motivos que fueran... esto es una oportunidad de volverlos a meterlos en un, en un camino, el no dejarlos tirados en la calle, en... en que vuelvan a destó, a encaminarlos, yo por ejemplo soy una niña que tampoco es que haya sido una destó pero a mí me ha abierto los ojos... y yo sé lo que quiero ahora mismo en la vida.”. (Alba, segunda entrevista. Trozos de diálogos interesantes).

104 Se pueden solicitar visitas, con itinerarios pedagógicos guiados y adaptados a las demandas e intereses de los grupos, en el Programa “Huertas Las Moreras”.
www.huertalasmoreras.wordpress.com

Son conceptos elaborados desde la experiencia personal, desde lo vivido. Conceptos cargados de emociones, las cuales son transmitidas entrelazadas con las ideas.

2. Aprendizajes:

Para tratar los aprendizajes realizados debemos volver al capítulo anterior (capítulo 12), en el cual, de forma pormenorizada, se plasman los aprendizajes identificados por el alumnado entrevistado, conjugados con los aprendizajes identificados por el GD.

Además, considero que existen ciertos aprendizajes pedagógicos que les proporcionará el placer de continuar aprendiendo:

- Motivación.
- Permeabilidad.
- Contenidos centrados en sus necesidades e intereses.
- Valores y nuevos modelos.
- Valor concedido a la formación y la educación.

Quisiera cerrar este apartado, sobre el alumnado trabajador, con algunas conclusiones genéricas sobre los/as jóvenes participantes en la investigación, y sobre los jóvenes en desventaja social, en general:

La característica principal, descriptora del grupo de jóvenes, es la diversidad, entendida en el proyecto educativo como un valor y un recurso. Sin embargo, se pueden apreciar ciertas similitudes entre ellos/as. Algunas de estas características comunes las presento a continuación:

- El riesgo. ¿Hacia dónde van? No existe un único camino, marcado, seguro, prefijado. Entre la sencillez de sus vidas parecen no buscar nada en concreto, pero mantienen la esperanza de que algo sucederá y cambiará.
- Experiencia educativa de fracaso o abandono escolar prematuro y precariedad laboral provocan expectativas, sueños y deseos precarios. Tienen muchas posibilidades de autorrealización, porque no cuentan con exigentes, glamurosas o sofisticadas expectativas.
- Procedencias de contextos y ambientes empobrecidos. Bajo capital cultural que ellos/as mismos/as identifican como desventaja social.
- Desconfianza del sistema, de la política y de las instituciones.
- El empleo es la única fuente/opción de recursos económicos. Aunque buscan alternativas para contar con algún ingreso (economía sumergida). Se enfrentan a grandes dificultades para ingresar en el sistema productivo, por la situación del mercado laboral.

En el apartado de conclusiones volveremos sobre algunas de estas ideas, con la intención de continuar profundizando.

Profundicemos, antes, sobre las diferencias entre el alumnado entrevistado. Presento a continuación, la comparación entre la primera entrevista de Alba y la primera de Álvaro (anexo 6), para descubrir cómo las grandes diferencias tienen su origen en circunstancias sociales, por ejemplo: la cuestión de género.

1.4.- COMPARACIÓN DE LAS PRIMERAS ENTREVISTAS: ALBA Y ÁLVARO

Alba y Álvaro son dos alumnos trabajadores de la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”, quienes han participado tanto en el proyecto educativo como en esta investigación, con gran interés y emoción. Han mostrado, durante el proceso, ganas e inquietud por saber dónde llega esto de investigar, dónde llegan sus testimonios y cuál podrá ser su utilidad.

Durante los dos años de escuela taller, Alba ha demostrado gran implicación en el proyecto, incluso lo ha representado en algunos foros de la ciudad.

Álvaro es un joven curioso, le encanta aprender y acercarse a lo novedoso. Ha participado en todas las actividades culturales, incluso en las que se proponían voluntarias.

La relación de la investigadora con Alba y Álvaro fluye de forma personal y auténtica. La confianza alcanzada sobrepasa el proyecto educativo, lo cual facilita la comunicación.

Ambos provienen de barrios populares; Torreblanca y la Oliva, alejados del parque Miraflores. Tienen la misma edad. Cuentan con una familia que se denominaría “normalizada”, aunque Alba sigue esperando la vuelta de su padre. Han abandonado prematuramente los estudios para comenzar su desarrollo profesional y han aprendido dos profesiones que les gusta: pintura y restauración. Sin embargo, se encuentran ante fuertes impedimentos para conseguir su ansiada inserción profesional.

Me he sentado ante los textos producidos a partir de las primeras entrevistas y he ido comparando cada una de las respuestas organizadas en las 14 categorías diseñadas.

Resultado de esta comparación presento los siguientes comentarios y conclusiones:

Alba se reconoce como parte de la escuela taller en su presentación. Lo cual denota la implicación y la identificación de cada uno con respecto al proyecto.

Cuando describen su familia, Alba explica quienes son los miembros que la componen, Álvaro es más subjetivo, e incluye el término “*normal*”, definiendo a su familia como “*una familia normal de barrio*”.

Alba deja la ESO en el último curso y se dedicará a las tareas domésticas. Álvaro termina la ESO y no continúa estudiando. Comienza a realizar cursos de FPO.

Alba se ha mudado de barrios, aunque se cría y vive actualmente en Torreblanca. Álvaro nace y se cría en la Oliva.

La familia de Alba tiene una economía suficiente y unos empleos dependientes de las circunstancias familiares. La familia de Álvaro, aunque tiene tradición de funcionarios, cuenta con una economía apretada-suficiente. Los dos son clase trabajadora con aprietos y pocos lujos, pero que han ido saliendo adelante.

Se reflejan las circunstancias familiares y la cuestión de género en la organización del día. Es significativa la diferencia en la hora de levantarse y en el tipo de tareas que cada uno realiza. Alba se dedica principalmente a las tareas domésticas, mientras Álvaro busca empleo o cursos de formación.

Al tratar el tema de la selección del alumnado trabajador para participar en el proyecto, Alba recuerda detalles concretos (con su madre, su chaquetón rojo, la celebración en Telepizza) valora de forma muy positiva la posibilidad que se le presentó. Álvaro recuerda sus nervios y su relajación al encontrarse a gente conocida, del barrio.

Los objetivos de Alba al comienzo de la ET eran: el graduado en ESO, el carné de conducir y el oficio, cuando lo fue conociendo. Los de Álvaro fueron aprender un oficio, el carné de conducir y comprarse un coche.

Ambos valoran muy positivamente el aporte económico que les proporcionó el proyecto de ET.

Describen sus primeros días señalando:

Dificultades. Alba reconoce cuestiones externas (transporte, horarios...). Álvaro internas (nervios). Pero matiza que él no tuvo ninguna dificultad.

Facilidades. Alba reconoce el ambiente y lo define. Álvaro se centra más en las tareas laborales y productivas

Con respecto a los aprendizajes propuestos en el proyecto:

Alba define su autonomía como la capacidad de realizar actividades sola. Álvaro define su autonomía como una cuestión económica.

Alba es más concreta, utilizando la comparación del antes y el ahora. Álvaro pone ejemplos, más prácticos.

Los dos identifican y definen su formación haciendo referencia al oficio y a las relaciones interpersonales, sociales, en diferente orden:

Alba: relacional-social-profesional.

Álvaro: profesional-relacional.

Alba reconoce que ha cambiado su visión sobre el estudio y la formación. Álvaro simplemente lo valora como positivo encontrándose más preparado para el mundo laboral, después de los dos años de formación en la ET.

A parte de la madurez de pasar de los 19 a los 21 años... Los dos reconocen que las decisiones que van tomando son más maduras e importantes. Álvaro habla de la madurez que le da el tener que administrar un salario. Alba expresa el hecho de aprender su oficio como su decisión más importante.

Ambos reconocen su capacidad profesional, porque la han puesto en práctica con éxito.

Alba se centra en el aspecto relacional. Álvaro habla de valores, reconociéndolos como contenidos de la ET

Reconocen su conocimiento sobre la situación laboral, además han experimentado modos diferentes de acercamiento a la realidad.

Los dos coinciden en su intención de continuar aprendiendo. Álvaro se escusa más en “*cómo está la cosa*” (la crisis).

Sobre el respeto, Alba y Álvaro, identifican actividades diseñadas para potenciarlo. Alba, además, explica cómo ahora comprende metodologías que antes no entendía.

Coinciden ambos en valorar su propia actividad profesional como transformadora, y la lucha social como fórmula para cambiar la realidad.

Respecto a la fase de contratación coinciden en que se exige más cuando se les contrata. El salario obtenido se valora reiterada y positivamente. Alba explica la importancia de ejecutar bien el trabajo, que se quede bien hecho y, por tanto se valore.

Expresan su satisfacción al haber conseguido los objetivos que se habían propuesto. Alba comenta su autonomía, Álvaro, más práctico, sus consecuciones más concretas (el carné, el coche...).

Es interesante cómo se desprenden las características de las metodologías que se ponen en práctica, de los testimonios del alumnado trabajador entrevistado:

Álvaro expone que su mejor forma de aprender es intercambiando información entre ellos/as (se refiere al grupo-módulo). Los debates son parte constante de las metodologías utilizadas en el aula. Aprenden sencillamente, en el intercambio organizado de información, ideas y opiniones.

Alba valora algunas actividades, calificándolas de inolvidables. En general, ambos valoran de forma muy positiva las actividades realizadas.

Con respecto al uso del tiempo, durante la ET, existe un aumento considerable del nivel de actividad, si lo comparamos con el horario de los días antes de entrar en la ET. Aunque los dos tienen el mismo empleo, continúan apareciendo grandes diferencias de género en la organización del tiempo y en la dedicación al trabajo doméstico.

Para terminar las entrevistas expresan lo mucho que les ha gustado y satisfecho la experiencia educativa. Les ha gustado, les ha servido y les ha cambiado. Es completamente una experiencia educativa.

Las frases: “*volvería a repetir*” o “*no se me olvidará en la vida*”, denotan claramente la buena vivencia obtenida, experimentada.

Todas las respuestas originales pueden consultarse en el anexo 6.

Los casos de Alba y Álvaro son ejemplos del alumnado trabajador más representativo de la ET; jóvenes humildes, de clase social baja y de barrios populares. Sin embargo, en la ET Miraflores, existen alumnos/as que traspasan los límites de esa supuesta “normalidad” para constituirse en casos únicos y excepcionales. Estos casos serían representativos de colectivos minoritarios, con ello me refiero a jóvenes en situación de desahucio, jóvenes inmigrantes, jóvenes con minusvalías (física o/y metal), jóvenes en libertad vigilada, jóvenes chabolistas... que conforman la diversidad de situaciones entre los/as jóvenes participantes en los proyectos de escuelas taller.

2.- EL EQUIPO EDUCATIVO

“Felicidad no es hacer lo que uno quiere,
sino querer lo que uno hace.”
(J. P. Sartre)

El grupo de discusión arroja pocas pistas para permitir construir una idea sobre sus miembros. En las presentaciones realizadas al comenzar el GD no se aportan muchos datos identificativos, pero sí sobre la teoría y la práctica pedagogía en la escuela taller. Para la elaboración de este apartado ha ayudado el conocimiento experiencial de la investigadora como parte del equipo educativo.

No cuento con testimonios sobre esta temática, simplemente porque no se le concedió la importancia debida en el diseño. Son líneas que se han abierto en el transcurso de la investigación. Una vez celebrado el GD consideré que debía integrar la perspectiva y la visión del equipo como partes del puzle que configuran el proyecto educativo. Ello, abonado por la cantidad y calidad de los datos producidos con esta técnica de investigación.

En relación a la redacción quisiera introducir la dificultad encontrada, en numerosas ocasiones, para utilizar el verbo impersonal, el yo o el nosotros. La investigadora participa en el GD, compuesto por el equipo de educadores/as en el cual desarrollaba sus funciones de coordinadora docente. Esta circunstancia se debe tener en cuenta en la lectura y en su interpretación.

2.1.- ¿QUIÉNES SON/SOMOS?

El equipo educativo está compuesto por personas diversas, con vocación docente y educativa. La formación y la experiencia han permitido acceder a un empleo en el ámbito profesional de la educación.

La diferencia de edades provoca la convivencia de, al menos, dos generaciones distintas en el equipo educativo. Son personas con cargas familiares, algunos/as padres/madres, otros abuelos.

La diversidad ideológica existe, pero con amplias confluencias y con una evidente intención de convivencia y respeto. Las ideologías se tratan con transparencia, concediéndoles su valor y lugar. Incluso se han llegado a convertir en contenidos de sesiones de formación formales.

Procedencias:

Proviene de familias trabajadoras, algunos de zonas rurales, que vinieron a Sevilla a principios de los años 70's. Dos de nosotros somos hijos de maestros, de la antigua educación general básica (EGB).

La mayoría vivimos en pueblos del extrarradio de Sevilla. Solamente dos compañeros de los siete, viven en Sevilla capital.

Formación:

La titulación académica también es diversa. Del graduado escolar (actual ESO) a licenciados/as (actual Grado). Los tres licenciados son en ciencias de la educación (Pedagogía).

Los monitores de oficios deben ser personas con experiencia laboral en la profesión a enseñar, y con experiencia docente, además de haber realizado un curso de formación pedagógica en FPO, curso de metodología didáctica o de formador/a ocupacional.

Tanto la peón de mantenimiento como el administrativo son considerados como parte del equipo educativo, aunque no desarrollen la labor docente propiamente dicha, realizan las funciones de educadores en contextos informales.

Funciones:

Los monitores y demás personal docente realizan la función de formadores/as y jefes a la vez, una combinación compleja, que supone el distanciamiento del concepto de jefe manejado en el ámbito laboral.

Los monitores de oficios son los jefes responsables de su equipo de jóvenes. Existiendo una clara jerarquía, imprescindible para la simulación del mundo de la empresa.

Logros:

Uno de los logros identificados por el GD es el clima educativo conseguido en el proyecto y entre el equipo educativo. Cargado siempre de buen humor, y contando con el apoyo, a veces incondicional, entre compañeros/as.

Otro de los logros es el hecho de mantener el contacto con antiguos/as alumnos/as, conociendo sus desarrollos profesionales y biográficos posteriores. Existen alumnos/as que actualmente son monitores/as del oficio aprendido en la ET, alumnos/as que mantienen sus empleos, que se han organizado y son, por ejemplo, delegados/as sindicales. En definitiva, alumnos y alumnas con quienes se mantiene el contacto, y une la satisfacción de haber compartido la experiencia educativa.

Construcciones:

Cada edición de la escuela taller consigue determinadas construcciones, a dos niveles:

- Respecto a la construcción del parque Miraflores. La intervención en el patrimonio y su función social.
- Respecto a la construcción del grupo humano. El alumnado como aprendiz y trabajador. El grupo es uno de los componentes que provoca singularidad en el proyecto, y ese grupo lo construye el equipo educativo.

Aprendizajes:

El aprendizaje principal es el conocimiento pedagógico guiado por el alumnado. El alumnado trabajador plantea los conflictos, las contradicciones, provocando la duda. Desde la duda reflexionamos y descubrimos soluciones e ideas novedosas, a menudo consiguiendo respuestas originales. Intentando pensar de otro modo y no caer en la respuesta estandarizada, sino en la profundización sobre el caso.

En la interacción educativa cotidiana fluyen intuiciones, que se van demostrando en el desarrollo de las experiencias educativas.

Las habilidades docentes principales manejadas pretenden empatizar, admitir, comprender, respetar, reconocer, flexibilizar, apoyar, profundizar, reflexionar, justificar, a veces convencer, de forma transparente y honesta.

Se ha aprendido a conseguir la desaparición de los prejuicios y los estigmas. Cada alumno/a, aunque comparta unas características comunes con los/as otros/as, es un ser diferente y a la vez sorprendente. La humildad de sentirse parte de ellos/as, propiciando la aparición de nuevas inquietudes y compartiéndolas, potencia la relación horizontal y armónica que se quiere generar. Esta relación es parte de los objetivos del proyecto y constituye la circunstancia básica preparatoria de un buen ambiente de aprendizaje.

Una actitud positiva del docente y unas altas expectativas sobre los/as jóvenes (efecto Pigmalión) equilibran los ambientes de aprendizaje.

Aprendizaje experiencial:

Con el manual didáctico de “Pintura Tradicional y Decorativa”, Gregorio ha conseguido sistematizar sus aprendizajes y su experiencia docente. Ha recopilado en un libro, con el apoyo del resto del equipo educativo de la ET, todos los saberes y conocimientos elaborados para desarrollar la profesión docente en el oficio de la pintura.

Más de 20 años de monitor en programas de formación y empleo han generado unos saberes para compartir, por ese motivo Gregorio ha creado este material.

El manual de pintura es uno de los materiales que ha quedado como producto de la experiencia educativa.

En definitiva, lo logrado, lo construido y lo aprendido se reflejan en una praxis educativa, una forma de hacer y explicar lo que hacemos, la confluencia de la teoría y la práctica educativa. Los testimonios del GD dan muestra de ello, con la elaboración de un discurso colectivo y común que presento a continuación:

(A) UN MODO DE ENTENDER LA REALIDAD

De las diferentes lecturas de la transcripción del GD se puede extraer fácilmente, puesto que está muy claramente expresado y por todas las personas participantes, tres dimensiones diferentes de la Realidad que marcan la experiencia educativa:

En cuanto a la Realidad Global que afecta al proyecto, hay un acuerdo, y así se expone, sobre el momento de crisis económica, situación de desempleo, desempleo juvenil, recortes de derechos (acabamos de ser testigos de una Reforma Laboral). Esta situación del mercado y de las familias ha sido una constante que ha marcado el desarrollo de esta escuela taller. Todo ello ha implicado un cambio en los objetivos de la propia escuela y ha provocado un descenso de la motivación y de las expectativas de los/as participantes en el proyecto.

En cuanto a la Realidad local de Sevilla afecta el hecho de que la escuela taller, después de 20 años en el parque Miraflores, desaparece. Producto de la política de recortes del ayuntamiento de Sevilla pero también de un cambio en las políticas de formación y empleo, que han transferido las competencias en este ámbito, desde la Consejería de Empleo a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (RD 4/2013).

Es un momento de incertidumbre, y nos encontramos ante una situación inmediata de desempleo, que para la mayoría se prevé de larga duración. Se repiten por ello, y abonado por la crisis, las intervenciones sobre la desilusión de un futuro tan incierto para proyectos como este, aunque se valoren como muy necesarios.

En cuanto a la Realidad cotidiana de la propia escuela taller hay un claro acuerdo respecto a los cambios en los/as jóvenes participantes. Todo el equipo tiene bastante seguridad sobre el

hecho de que estos cambios se producen y son positivos. Esta es una de las hipótesis colectivas que maneja el grupo de discusión e impregna las intervenciones.

Además se ha acuñado un lenguaje común entre el equipo docente: palabras como chavales, conflictos, contexto, enseñar, aprender, educación, se usan como parte de un conocimiento común y existen hilos conductores en los discursos, como respeto, cambio, aprender juntos, realidad, experiencia. También existe un denominador común en los planteamientos educativos que se realizan y es que en muchos casos están cargados de propuestas utópicas, por lo que se pueden considerar como parte importante de los planteamientos educativos.

Respecto al equipo educativo en sí, que participa al completo en el GD, considero que todas las intervenciones son valiosas, debiendo aclarar que las intervenciones de Isabel Fernández (peón de mantenimiento), que no es educadora ni de formación ni, supuestamente, de profesión, tienen una especial relevancia puesto que ella se ha convertido en una figura educativa importante en esta escuela taller. Isabel siempre ha sido muy sensible a las situaciones de partida del alumnado trabajador, y su papel de educadora se ha ido fraguando en la práctica diaria y en el intercambio comunicativo con los grupos de jóvenes. Después de 14 años en la escuela, Isabel se ha formado desde/con la experiencia, convirtiéndose en una pieza clave para el buen funcionamiento del proyecto.

Existe una idea de fondo que sustenta este pensamiento, y que por ello ha permitido que Isabel realice un papel tan importante y beneficioso para todo el grupo. Esta idea es considerar que todas las personas nos educamos juntas y nos transformamos en esa sana interacción cotidiana.

(B) UNOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS SINGULARES

Todos/as los participantes en el GD comienzan presentándose, diciendo su nombre completo y exponiendo el papel profesional que desarrolla cada uno/a en la escuela taller “Parque Cultural Miraflores”. La mayoría señalamos los años que llevamos en la escuela taller del parque.

Cada persona va exponiendo sus ideas sobre este punto. Existen gran variedad y amplitud en las exposiciones pero coincidimos en muchas cuestiones que se van a ir repitiendo en las diferentes intervenciones.

Paradójicamente no hay mucho que discutir en este grupo de discusión. Los niveles de conocimiento y de trabajo en común, el nivel de experiencia, las largas convivencias y discusiones sobre nuestros planteamientos educativos, han provocado que exista un acuerdo tácito entre el equipo, principalmente en cuanto a lo que decimos. La práctica educativa cotidiana, algunas veces, revela las diferencias entre nosotros/as, pero tenemos muy asumido un cuerpo teórico mínimo que nos hace trabajar en una misma dirección y con bastante armonía.

Las exposiciones que realizan los/as participantes en el grupo de discusión tienen relación con las situaciones educativas más inmediatas, vividas en esta escuela taller y en cada uno de los módulos profesionales.

Es destacable la presentación que realiza José Carmona, al incorporarse cuando el grupo de discusión ya había comenzado, con la siguiente concreción:

“... he venido estando vinculado a proyectos y a iniciativas de... de educación popular y de transformación social... pues, ts, en los últimos años.”

También expone una definición de la escuela taller Miraflores que sitúa al proyecto como respuesta a las necesidades educativas del territorio.

“La escuela tenía que ser un espacio educativo... para, para que... los jóvenes... eh... pudieran, diríamos, acceder, a... a determinados... elementos culturales y... y de capacidades profesionales que les había negado el sistema, formal, eh, o sea, la escuela, los, los expulsaba...”

“La escuela tenía que ser un instrumento para... para que... los chavales mejoraran, lo que se llama la empleabilidad... y lo hicieran además pues d, dotándose también de unos instrumentos para entender co, lo que era el mercado de trabajo, para entender lo que era el sistema productivo, para entender la sociedad en la que vivían y poder enfrentar por tanto... las condiciones de explotación, en las que se basa un poco el, el modelo económico en que... en el que... estamos embarcados, ¿no? [Pausa]. El que sufrimos, (...)”

Con esta introducción, el compañero enmarca al proyecto en el ámbito de la Educación Popular y centrado en dar respuestas a unas necesidades educativas claramente demandadas. El GD expone cuáles son sus características definitorias:

- Definimos la Educación como proceso de cambio y como proceso de educación permanente. La educación como proceso de transformación social, desde la crítica a esta sociedad como espacio no educativo. Transformación y desarrollo.

“Yo me planteo, eh, la educación como un proceso de cambio y de mejora constante. Es verdad que... en este proceso de cambio,...”

“Para mí la, la educación es un proceso de transformación social...”

“Pues... la educación, si no sirve para... para cambiar el sitio donde vivimos no... no sirve para nada, la... el único sentido que tiene la educación es... convertirse en una herramienta de transformación del, del espacio donde vivimos, que creo que no es un... no es un espacio humano ni adecuado para... para el desarrollo de las personas...”

“En la... en la transformación de ese espacio, en la, y en el intento, aunque solo sea intento de creación de un espacio, más... ehm, humano y más... más... más... más vivible por la, por las personas... ehm, creo que es cómo podemos ir aprendiendo y cómo nos podemos ir desarrollando, que es la, la clave de la educación, ¿no? Son quizá las dos palabras que... que la definen: transformación... y, y desarrollo...”

“Pero después había un elemento vertebral, ¿no? Porque estos elementos se pueden dar en cualquier proyecto, ¿no? Y era esa apuesta, que era además donde venía todo este, todo este proceso... esa apuesta pues por la participación, y esa apuesta por la necesidad de transformación, (...)”

- El valor educativo de la realidad. El valor del contexto inmediato (el parque, los barrios).

“(...) Pienso que la propia realidad, es educativa, si sabemos, transformarla en beneficio o en procesos educativos.”

“Tiene que ver con la propia... transformación de la comunidad, del parque, de, de los barrios, de...”

“Pues también estuviera ligada a los procesos de otras entidades sociales, ¿no? Y esencialmente aquí pues estaba el Comité Proparque, pero igualmente estaba todo, había una red de entidades en las que la vida de la, de la Escuela Taller no tendría mucho sentido si no estaba ligado a lo que estaba pasando... en esos espacios sociales.”

- La participación del alumnado trabajador en su proceso educativo.

“Hay que darle alternativas a los chavales para que ellos se expresen, para que ellos, ehm... tengan la suficiente confianza para, incluso autoevaluarnos a nosotros y decir que estas cosas las estamos haciendo mal...”

“Tenemos que tener la capacidad también de, de, de crear... una dinámica de grupo donde incluso los, los, los conflictos se puedan, mm, mm... se puedan resolver desde los propios alumnos.”

- Educación Integral. Importancia del aprendizaje de valores e ideas para el mundo laboral y el personal. La formación profesional no puede ser despojada de la educación. Con un componente muy humanista. La formación en un oficio es considerada una necesidad básica de las personas.

“Considero que, que la educación tiene que ser siempre... integral...”

“Que el mercado laboral nece, mm, necesita, o tiene necesidad de personas que tengan s, los valores... a flor de piel, que tengan... el trabajo en equipo, la amistad, el compañerismo, y esa es nuestra función.”

“Y empezar a, funcionar con ellos en muchos ámbitos, no solo en el profesional como he dicho antes sino en muchos ámbitos.”

“Hay algunos casos que... que vuelven a retomar los estudios, porque habían perdido el hábito, habían perdido, vuelven a retomar los estudios, que en algunos casos... terminan, terminan los... lo que un día comenzaron...”

“Yo la educación la entiendo como un desarrollo biopsicosocial...”

“Son sin duda procesos que se tienen que dar en el interior de las personas pero tienen que darse también, en el... en el interior de los grupos y en las comunidades... Entonces... [Pausa]. Formación básica, eh, capacitación profesional, y capacitación como ciudadano...”

- Implicación en el proyecto. La vocación de los educadores, importante para el desarrollo de la profesión.

“(...) cuando uno empieza a trabajar en un proyecto, ehm, creer en el proyecto.”

“... yo pienso que si realmente nos gusta nuestra profesión, si realmente, ehm, trabajamos, por los chavales... ehm, (...) que nuestro trabajo no termina en, en el horario de trabajo. ¿Por qué? Porque hay muchos temas, de los que no, de alguna forma nos, nos implican las, los, los propios chavales, sin, sin darnos cuenta, y también por nuestra responsabilidad...”

- El respeto y la igualdad sustentan la acción educativa. Los Derechos Humanos como base. Respeto y reconocimiento del otro.

“Y que pienso que, que s, sobre todo es el respeto y la igualdad, es lo que sustenta toda esta acción educativa.”

“Un elemento... fundamental que es el... el respeto... a la... a las personas, ¿no?, a todas las personas. El reconocimiento, que son... son dos caras de la misma mon, moneda, el respeto y el reconocimiento del otro, de lo que el otro o la otra persona tiene, de lo que es, de lo que ha vivido, de lo que sabe... de lo que necesita,”

- Reconocimiento de la ruptura del que enseña y aprende. Aprendemos juntos.

“Aunque... nosotros, en este caso yo, también... aprendo día a día de... de los comportamientos y de los... errores que cometemos...”

“Porque el formador que decide que esto... si no tiene claro que tiene, que aprende al igual que aprenden, los chavales, ehm, creo que no... no... vamos, si lo digo claro, no, vale mucho para esta... para este trabajo.”

“Yo he aprendido aquí, muchísimas cosas.”

- Importancia de la práctica. Trabajar aprendiendo y aprender trabajando. Importancia y utilidad de sus trabajos producidos. Porque nadie enseña-aprende en abstracto.

“Yo voy a aprender, ehm... a trabajar y a ser un profesional de mi... de mi profesión, haciendo cosas, y haciendo trabajos que sean productivos.”

“(...) Hay un planteamiento dentro de lo que es la educación de desarrollo profesional... que, en nuestro caso pues, ehm... lo explicaba muy bien en una ocasión un compañero cuando decía que nosotros no construimos paredes para tirarlas, sino que nosotros lo que hacemos es intentar construir las paredes para aprender a construirlas y que esas paredes además sirvan, para que otra gente pueda hacer cosas en esos espacios que construimos (...)”

- Influencias de los contextos de los que provienen nuestros chavales. Origen social, su influencia y su falta de responsabilidad en esta cuestión. A menudo en riesgo de exclusión social. El fracaso escolar. Zonas y barrios marginados. Se van adaptando a las demandas y expectativas que tenemos sobre ellos. Sentirse protagonistas de sus propias vidas. Cambiar su forma de ver la realidad.

“El quitar las etiquetas que... que de, desde hace a, mucho tiempo a muchos se le cuelgan... de no... de no valer para los estudios, de no valer para hacer ciertas cosas, entonces vienen... vienen los problemas, vienen las... las desganadas, las desmotivaciones...”

“Ellos se vean... [Pausa] útiles, capaces de realizar; lo que aquí de alguna manera... le demandamos, que es un trabajo, unos comportamientos, unas, unas actitudes, unos valores que son los que mínimamente tenemos que llevar... a la calle.”

“Porque desgraciadamente por situaciones, ehm, diversas de problemas sociales, problemas familiares, problemas de, de... de algún tipo de, de droga... porque la sí, la... [Pausa]. Las personas con las que trabajamos pues la mayoría de los casos... porque entre otras cosas trabajamos en zonas que... que están un poco, ehm, digamos, marginadas, como se suele decir, que no es... ehm, no estoy de acuerdo en ese tipo de cosas como tampoco estoy de acuerdo... en los fracasos escolares.”

“Porque mi experiencia me ha demostrado que cuando... se, tratas a los chavales, ehm, haces una valoración de su recorrido, en su vida que, que ha llevado, pues te das cuenta que son los menos culpables.”

“No se han sentido valorados tampoco, nosotros... valoramos mucho su... sus actitudes, su... ehm, hasta, hasta... lo más mínimo que ellos consideran que ellos son los más desgraciados, los más esto... nosotros... queremos transformarlo y hacerles ver que no, que hay más cosas además de lo que ellos han conocido. Porque... mm, descubrimos muchas veces que ellos creen que, que lo que han vivido en... en su entorno es lo que hay.”

“Los fracasos escolares... y llegan a la escuela... [Pausa] y lo que... lo que las escuelas hacen por esos chavales, porque hasta para eso hay un equipo... eh, de personas, que, que es lo que estamos hablando, que les gusta su trabajo. Y lo que quieren es eso, que no haya esos fracasos, que han, que han tenido anteriormente.”

“Pero que también hay personas que no, por las circunstancias que sean, porque vienen de lo que estamos hablando, de estos barrios... que ellos nacen do, nosotros no tenemos culpa dónde nacemos.”

- Importancia de que se produzca una interacción profunda entre educadores-educandos (enamoramiento), para poder influir en ellos/as, potenciando su permeabilidad, puesto que suelen ser desconfiados de lo educativo y de las instituciones en general. Por eso deben sentirse apoyados y arropados en todo momento.

“En esa, en ese enamoramiento que hay entre los dos, ¿no? Yo creo que... es base fundamental, el amor, el quererse... ¿sabes? Para poder, ehm, generar procesos de... de este tipo,”

“Entonces, estar enamorado de una profesión, mm, para trabajar en una Escuela Taller a mí me parece... fundamental.”

“Que yo para ellos soy una compañera más, y si necesitan cualquier cosa siempre estamos ahí. Que no los dejamos ahí estrellados. Siempre hay una respuesta ante, ante, que tú preguntas y siempre hay una respuesta.”

- Actitudes que potenciamos: Autonomía, iniciativa, toma de decisiones, capacidad de pensamiento crítico, de resolución de problemas y conflictos.

“Que los chavales sean capaces, de tomar iniciativas y ser autónomos,”

“Que las personas desarrollen la autonomía, la capacidad, el pensamiento crítico, el enfrentarse por sí mismos a situaciones de problemas, y que intenten resolverlas,”

“Pues te llevaba a que, pues los principios de... de la auto, de la autonomía de los chavales, de... de la responsabilización, del trabajo en equipo, de... de, del trabajo basado en la práctica, ¿no?, basado en... en la intervención real, sobre... sobre sus, la propia materia que sea, la del oficio...”

- La ET como ejemplo de otra forma de hacer las cosas: importancia del trabajo colectivo y en equipo.

“Y en ese sentido yo creo que la escuela y la educación, ehm, puede y pretende, ehm, plantear un enriquecimiento de tipo... de tipo personal, experiencial, de tipo cognitivo, de tipo... emocional, y también ehm... servir como plataforma o como testimonio... experiencia de, mm, de otra forma de hacer las cosas. Porque yo no creo que muchos de los alumnos que hayan... venido aquí al principio a la escuela pues hayan participado antes en asambleas...”

“Y me parece que es fundamental el trabajo en equipo... y bueno, y es algo en lo que tenemos que seguir mejorando y seguir creciendo como, como equipo... y eh, y para ello también es necesario que los equipos estén consolidados. Y bueno, este equipo pues... se ha ido... renovando con incorporaciones de personas nuevas a lo largo de los años, ehm, y tiene un equipo pues, pues bastante consolidado,(...)”

- El Programa “Escuelas Taller” es parte del sistema de FPO/FPE, pero con un componente de realidad laboral y productividad muy alto.

“Y sin embargo pues me parece que las Escuelas Taller tienen la, la... una visión un poco más real de lo que es el trabajo en la calle. Cosa que es muy importante para, para nuestros alumnos.”

“La verdad es que la excepción de las Escuelas Talleres, en las que hay trabajo real... y ese trabajo real va a tener un impacto en el territorio,...”

Necesidad de Autocrítica y de la evaluación permanente entre el equipo educativo, y también la valoración y el apoyo entre compañeros/as.

“Y eso exige pues una autocrítica, una evaluación permanente de lo que hacemos, para descubrir que a veces estamos lanzando mensajes que pueden ser contradictorios con lo que nos gustaría... conseguir.”

“Que a veces no es acertada, pues lógicamente, por eso digo, que tenemos que tener la capacidad de descubrir cuándo eso no funciona y por qué no funciona. Nosotros, yo pienso que el formador siempre es culpable de lo que no funciona. [Pausa]. No hemos puesto las herramientas, o la maquinaria que sea necesaria para que eso no se haya podido producir o para que... funcionara, mm... con los objetivos que nos habíamos marcado.”

(C) UN TIPO DE ACTIVIDADES Y PROCESOS

Las intervenciones sobre esta cuestión se concretan en los aspectos metodológicos de la práctica. Se plantean los objetivos, las metodologías e incluso los contenidos, los cuales constituyen elementos centrales de la programación y la acción educativa.

Las actividades diseñadas y desarrolladas cuentan con cuatro características:

- Inclusión en la Realidad.

“Aprovecharme de lo que está pasando, de lo que está ocurriendo, eh, fuera, ¿no? Y esa realidad de fuera, esa mm... realidad de más de, mm... que, que está ocurriendo en este mismo momento... pues es la que un poco me sirve a mí para nutrir... eh, el tipo de actividades y el tipo de, de proceso que, que quiero... que quiero desencadenar o que quiero... ehm, m, montar en el diseño de mis, programaciones, de mis actividades...”

“Por tanto la, el vincularlo la realidad con la formación es fundamental, a veces lo conseguimos, a veces no lo conseguimos...”

“Con los alumnos pues intenta situar, ehm... situarlos, dentro de... del mercado de trabajo, ehm, bueno pues... mediante una formación en la que ellos además, mm, tienen conocimientos de cómo, de cómo está el mercado de trabajo y de qué posibilidades tienen de inserción.”

“Una labor fundamental de la escuela, que es el ampliar l, l... la visión que muchas veces las personas tenemos sobre... sobre la realidad...”

“El elemento... clave, eh, metodológico... entiendo yo como... han, han dicho ya todos los compañeros es el tema de la, de la inmersión en la realidad, una realidad... complejizada...”

- Que fomenten la Reflexión para la acción. Sobre su propia situación. Sobre la realidad.

“Pues que esa persona tenga la oportunidad... de, de pararse a, a pensar qué quiere hacer con su vida, ¿no? Y en ese... pararse a pensar qué quiere hacer con su vida es un paréntesis...”

sis lo suficientemente amplio como para que... ese proceso de cambio pues se... se pueda producir.”

- Actividades exitosas que involucren a todos los participantes. Integradoras e incluyentes. Actividades Motivadoras. Importancia de la participación de todos. Darles el protagonismo.

“Un sentimiento de... son iguales, ¿sabes? Son iguales, no somos superiores a nadie, nosotros aquí en esta escuela, cuando empieza esta escuela lo primero que hacemos es darle el papel que tienen que tener cada uno. De poder expresarse, de que no vivan más ese... eso que vienen, eso que traen ellos ya vivido, de, de, del colegio, del instituto, de... de “Ordeno y mando”, “Esto es lo que hay”, eh, aquí se da un papel importante en eso y creo que es fundamental. Que podamos nosotros, porque también nos enriquecemos nosotros eso, verás. Y me explico, porque... ehm, cuando el niño decide, habla, expone y... y, y se da, se está dando a conocer, nos está dando a, herramientas para, para, para trabajar con ellos,”

“Y nosotros durante estos dos años de repente como una especie de, de vacío en el tiempo, de... de los chavales, porque, mm... se hace, casi lo contrario, que es intentar, darle valor a cada una de las cosas que saben hacer... apoyarlas y potenciarlas.”

“El tener espacios donde los representantes pues recogen las ideas de sus grupos, tienen dónde exponerlas, donde pueden participar porque cada persona puede decir lo que piensa y lo que siente, en una asamblea, o el escucharlos en cada, cada uno de los días, ehm, bueno, pues analizar eh, el trabajo que están haciendo, y el proponer ideas y el que sus, sus ideas se tengan en cuenta.”

“Intentar poner a la gente en situaciones nuevas que tengan que resolver, que tengan que buscar soluciones, que tengan que... que enfrentar.”

“Intentamos aumentar las responsabilidades de la gente, nombrar, ehm... personas que sean... ehm, responsables de aspectos distintos... órganos colegiados que t, que tengan responsabilidades colectivas sobre determinados aspectos de la vida en la escuela...”

Yo he utilizado siempre metodología... adaptada a, a, al grupo y a las personas con las que tengo que trabajar.”

- Actividades prácticas, útiles y productivas.

“Aquí se trabaja e i, intentamos... de que así sea, es que ellos se ve, se vean útiles, se reconozcan, vean que... que sirven para algo, como dije antes, y perdiendo y quitando las etiquetas... [Pausa]. Porque... por desgracia eso es... así. Las etiquetas no, no, no les faltan, el: “No sirves para nada”, el: “Siempre eres el mismo” (...)”

“Intentar establecer el vínculo entre la práctica y la teoría,”

“Entonces que ellos tengan, b, bueno, un repertorio amplio, de, de posibilidades, de experiencias sobre las que al final poder elegir.”

(D) UNOS CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES

La escuela taller “Parque Cultural Miraflores” ha contribuido a conseguir los logros sociales que se exponen, acompañando y formando parte de un proyecto más amplio y como instrumento para la construcción de un parque educativo, el parque Miraflores.

Desde 1992 las escuelas taller del parque han potenciado que un proyecto de desarrollo comunitario se convierta en una realidad. Ello ha provocado que se comparta el camino con los movimientos sociales implicados en este amplio proyecto, como ha sido el Comité Proparque Educativo Miraflores, el movimiento de jóvenes a través de Alternativa Joven, las asociaciones de padres y madres de alumnos/as que comparten el movimiento de apoyo al programa de Huertas las Moreras, y muchos otros colectivos que, de una u otra forma, han compartido actividades y acciones con la escuela taller.

Los logros con respecto a los/as jóvenes participantes en la escuela taller:

- La Inserción Laboral.

“Si el objetivo de esto es insertar a los chavales y el mercado laboral no lo permite pues entonces estaríamos... tirándonos de los pelos, ¿no? Nosotros nos han, nos hemos ehm... planteado desde el principio, educar también, educar para la vida, no solamente... adiestrar para el mercado. Además de que partimos de un planteamiento crítico con respecto a este, mercado laboral.”

- Transformación del entorno. Valor de la experiencia real.

“Entonces aunque parezca una tontería, si es tan significativo para ellos, haber sido capaces de transformar, eh... su entorno y s, y lo valoran así, no, o sea, para... ellos valoran, que esa transformación hace que se valoren muchísimo más a sí mismos, pues yo creo que es un, un cambio importante...”

- Profesión.

“Las prácticas profesionales que han desarrollado, pues son tres folios, y son alrededor de... dieciséis o diecisiete prácticas distintas, algunos cinco, otros seis, otros... siete... mm, creo que, que da una muestra de, mm... del, de la pro, d, del trabajo de cambio que, que ellos mismos han experimentado.”

“El vocabulario específico, por otro lado el, el sentirse capaces de, de trabajar con grupos de personas de diferentes edades... el sentir que es importante ese trabajo, eh, eso ha sido un cambio... generalizado...”

- Competencias básicas.

“Por otro lado está el trabajo, mm, que se ha hecho a nivel de competencias básicas, es decir, al, algo tan básico como escribir y que la persona que te lee te entienda... o que... eh, seas capaz de explicar algo, eh, con una riqueza de vocabulario y... y con unos términos

eh, profesionales específicos, y con un vocabulario específico y relacionado con el campo profesional suyo...”

- La experiencia educativa, para la mayoría su primera experiencia positiva.

“Pero hemos intentado en todo momento que... que, que los alumnos estuviesen en la escuela, el número, de alumnos y alumnas, trabajadores y trabajadoras que han sido... sancionados o expulsados bueno, pues es muy bajo, el nivel de asistencia e, es altísimo, elevadísimo,”

“Sino poniéndolos en... en su sitio, en su momento y... y yo creo que ellos han sabido reaccionar; muchos de ellos, siempre hay excepciones, como en todos sitios, pero... la mayoría, eh... creo que han sabido... encajar esto bien.”

- El respeto, la conciencia y el reconocimiento de ellos mismos y del otro.

“Van reconociéndose a ellos mismos en, en los otros, ¿no? Y esa, ese respeto, esa ayuda, ese intento de que todo el mundo salgamos para adelante... lo, lo... creo que... que ha sido una de... de las grandes... consecuciones, ...”

“Yo pienso que eran buenas personas cuando venían. Lo que quizá no sabían era que lo eran. Y aquí pues a lo mejor les hemos despertado un poco la conciencia de que eso es así.”

“Se van sabiendo quién eran... y se van, sabiendo quién qui, qué quieren ser. Y eso para mí es importantísimo, que... que tú tengas las cosas claras de lo que, de lo que tú has sido, de lo que eres y de lo que quieres ser en la vida.”

(E) UNOS LOGROS SOCIALES

“... la escuela... fue, ha sido un elemento, determinante, en el proceso de... de que en Sevilla haya Escuelas Taller (...) Porque, a mediados de los ochenta hay una serie de gente que pelea por la Escuela Taller de Miraflores y... y pelea y lo consigue... implantar una forma de trabajar con los jóvenes en los barrios que no existía en la ciudad. [Pausa]. Entonces, yo creo que el primer logro que... en el que tiene mucho que ver... la Escuela Taller Miraflores... [Pausa]. Es precisamente que exista, haber existido durante todos... estos años pues una... un, unos recursos, para los jóvenes de los barrios como son las Escuelas Taller...”

Primer logro: la escuela ha sido un elemento determinante para conseguir que en los barrios populares de Sevilla (Polígono Sur, Torreblanca, Tres barrios y el Parque Alcosa) hayan existido o existan actualmente concatenación de escuelas taller. Porque, a mediados de los ochenta hay una serie de gente que reivindica la escuela taller de Miraflores y lo consigue, implantando una forma de trabajar con los/as jóvenes en los barrios que no existía en la ciudad.

... sin lugar a dudas la Escuela Taller ha sido determinante también justo en, en, en que se consiga que el parque exista ahora mismo, (...) pero la escuela fue el salto estratégico que hizo... implantar a los movimientos sociales en el barrio, en el parque... y físicamente ponerse los, los propios colectivos, a construir el parque.(...) Entonces eso provoca una

situación... novedosa [ríe], en la que... si el Ayuntamiento no hace el parque, lo hacemos nosotros.

Segundo logro: la escuela taller ha sido determinante en que se consiga que el parque exista ahora mismo, fue el salto estratégico para que los movimientos sociales se implantaran en el parque y se pusieran a construir el parque. Entonces se provocó una situación novedosa: si el ayuntamiento no hace el parque, lo hacemos nosotros.

Pero sin lugar a dudas sin, sin el apoyo de la Escuela Taller al proceso de desarrollo de los huertos del Parque Miraflores... pues ni hubieran sido posibles los, los huertos de Miraflores, ni se hubiera encendido esa mecha igual que la que se encendió con todo el tema de escuelas... se hubiera encendido la mecha de los huertos en la, en la ciudad, ¿no? Eh... por tanto, yo creo que es un logro en el que también Miraflores, la Escuela Taller Miraflores, tiene... una parte importantísima,

Tercer logro: la escuela taller ha tenido un papel importante en la construcción, mantenimiento y apoyo a los huertos urbanos, y en que la experiencia se haya multiplicado en toda Sevilla y en muchas otras localidades andaluzas y del resto del estado.

... En el que la escuela... a, a lo largo de, del... tiempo, pues... al apostar por los jóvenes y por el papel activo de los jóvenes, la transformación del territorio con los jóvenes, pues yo creo que ha aportado mucho... aunque esto va por épocas, pero ha aportado mucho... a... a, a la, a, a un cambio de percepción,(...) entonces los jóvenes, venían siendo percibidos como un problema, de los barrios, ¿no? [Pausa]. En las Escuelas Taller y otros proyectos como la Escuela Taller, yo creo que han aportado mucho a que los jóvenes pasen de verse como un problema para los barrios, a verse, como una solución. Como una solución para los barrios. En la medida en que los jóvenes han transformado los espacios físicos donde está la gente...

Cuarto logro: la escuela taller al apostar por los/as jóvenes y por su papel activo ha provocado un cambio de percepción hacia ellos/as, han pasado de ser vistos como problema de los barrios a verse como solución, en la medida que han transformado los espacios sociales de la gente.

Entonces entiendo que la influencia de este proceso que pueden vivir en la escuela, de cambio, pues yo creo que también termina ten, revertiéndose... en que cambian, también pues... ellos provocan cambios en su entorno familiar, provocan cambios... en sus espacios de iguales... eh, provocan cambios en el barrio en el que viven... y participan en procesos de cambio también, entiendo muchos de ellos pues en, en, en lo que son sus entornos laborales,..."

Quinto logro: todos los cambios que en ellos/as mismos provoca la experiencia educativa de la escuela producen nuevos cambio, como en cascada, en su entorno familiar, en sus espacios de iguales, en el barrio que viven e incluso en sus entornos laborales.

Concluyendo, en base a las relaciones surgidas entre los datos empíricos, considero que el saber pedagógico docente, a veces práxico, a veces teórico, tiene una influencia en cascada, no solamente en quienes directamente participan en la experiencia educativa, sino que salpica, de alguna u otra forma, a la sociedad en general.

3.- LA COMUNIDAD

La escuela taller de Miraflores comienza su andadura entre un tejido asociativo fuerte y representativo en la ciudad. Estas circunstancias consiguieron una estrecha vinculación entre la escuela y los colectivos sociales de la zona. Estas relaciones, obviamente fructíferas, han tenido un proceso definido por: una época de auge, otra de mantenimiento y finalmente una época de deterioro. Esta última se ha reflejado en el cierre del proyecto.

Las organizaciones con las que la ET ha mantenido el contacto e intercambiado experiencias durante estos últimos 20 años, son:

- Comité Proparque Educativo Miraflores.
- Asociación Alternativa Joven.
- Asociaciones de la zona demandantes de trabajos a realizar, principalmente, asociaciones de vecinos y comunidades de propietarios.
- Otras organizaciones: entidades y edificios municipales (centro cívicos, centros de servicios sociales).
- Sindicatos. Principalmente CCOO, sindicato mayoritario en el ayuntamiento.

Después de un año de reflexión sobre el proyecto escuela taller “Parque Cultural Miraflores” reconozco que las relaciones con las organizaciones de peso social en la zona Macarena se han ido debilitando hasta el punto de que no ha existido respuesta social ante la desaparición de un recurso educativo y laboral tan consolidado para los/as jóvenes.

Un proyecto tan arraigado en la zona, tras 20 años de funcionamiento no ha logrado mantenerse: algo hemos hecho mal. Ha surgido una nueva hipótesis, la debilidad de los proyectos de educación popular cuando se van distanciando de las organizaciones de base, por dejadez o cansancio, o por falta de expectativas del equipo educativo.

En definitiva, perder la escuela taller Miraflores supone un paso atrás en la lucha por la mejora de las condiciones de vida de las clases populares de la ciudad de Sevilla.

Debiera señalar el cambio profundo del contexto social presentado. Durante los primeros años de la experiencia de lucha y conquista del parque Miraflores (años 80's) el movimiento vecinal, en concreto, y los demás movimientos sociales en general, configuraban un tejido social necesario y oportuno para la construcción de la democracia. Las nuevas ideas y propuestas educativas se recibían con gran respeto a la innovación. Actualmente, los movimientos sociales se encuentran en otro momento, se caracterizan por su micro-experiencias y por lo efímero de su acción.

El contexto social ha cambiado, los movimientos sociales emergentes son otros, y nosotros/as no hemos sido hábiles para integrar estos cambios en la relación escuela-comunidad.

Esta afirmación no supone una crítica negativa a la situación, simplemente describe un nuevo momento, unas nuevas formas de organización colectiva, contando con unas características propias y singulares, diferenciadoras de épocas anteriores.

**CUADRO RESUMEN: PROCEDENCIAS DATOS
(Capítulo 13)**

DATOS/APARTADOS	PROCEDENCIAS
1.- ALUMNADO TRABAJADOR	Iª ENTREVISTAS
2.- EQUIPO EDUCATIVO	CONOCIMIENTOS EXPERIENCIALES DE LA INVESTIGADORA Y GD
3.- COMUNIDAD	CONOCIMIENTOS EXPERIENCIALES DE LA INVESTIGADORA Y REVISIÓN DE DOCUMENTOS

Tabla nº 26. *Procedencias datos, elaboración capítulo 13.*
Elaboración propia.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En esta tercera parte queda constancia del caso estudiado. Para su elaboración he convertido los datos recogidos, impregnados de la teoría elaborada, en un texto sistematizado. Considero que el/la lector/a, a partir del texto, podrá construir una idea fidedigna del caso presentado.

Existe una relación clara entre lo que sucede en el parque, un paralelismo histórico entre los niveles locales, nivel nacional e incluso internacional, como la influencia de BM en los barrios de la zona, con la construcción de los colegios.

Existen, igualmente, ciertas coincidencias entre países transformadores en la organización de un nuevo estado. Quizás esta transición política y económica haya sido el caldo de cultivo idóneo para la aparición de una nueva perspectiva educativa enraizada en los contextos y en las luchas populares. El parque Miraflores y la escuela taller son productos de ello. Este movimiento social surgido en los años 80's ha generado proyectos con identidad propia, con una historia singular y con transcendencia para la puesta en marcha de nuevos proyectos educativos.

Esta historia, (reciente, corta, popular, micro, singular) queda recogida en los primeros capítulos, añadiéndole los principios educativos que han ido definiendo y guiando la experiencia. Cada edición del proyecto ha sido una experiencia diferente, única y singular. La diversidad del grupo humano y las fluctuaciones del mercado laboral han ido definiendo cada una de ellas.

Aterrizamos en el caso, la edición de la escuela taller más reciente, clausurada a finales de febrero de 2013 y sin perspectiva de continuidad. Se evidencia el reflejo de la nueva situación económica en las propuestas de oficios a desarrollar y, por supuesto, en la inserción laboral.

El corazón de la tesis fluye con la identificación de los procesos educativos por parte del alumnado trabajador entrevistado, y digo fluye porque los datos empíricos parecen componer los epígrafe solos.

En el último capítulo, el grupo humano se presenta con el protagonismo de lo cotidiano. Se han producido cambios en el proceso, pero aparecen nuevos objetivos y expectativas, las metas siguen lejanas pero existe un camino, como dice Alba: *“ahora sé lo que quiero conseguir”*.

La sistematización de la experiencia educativa y la reflexión me han llevado a concluir lo siguiente:

- La creatividad social reflejada en la consecución y en la construcción del parque Miraflores, que se hace realidad porque hubo apoyo político, por parte de algunos/as quienes creyeron en el proyecto, y lo defendieron. Lo que llama la atención es la habilidad para combinar diferentes necesidades sociales y elaborar diferentes respuestas de forma tan integradas.
- Una de las consecuciones principales es que los/as jóvenes han pasado de verse como un problema para los barrios, a verse, como una solución para los barrios. En la medida en que los jóvenes han transformado los espacios físicos donde participa la gente.
- La experiencia definida como educación popular. Se convierten en experiencias educativas singulares, a contra corriente, pedagogías críticas que parecen invisibles, las cuales apoyan nuevas formas de entender la vida y el empleo. La puesta en práctica de metodologías de educación de adultos es una forma de tener en cuenta al alumnado trabajador y concederle su importante lugar.
- Transformamos procesos alienantes de aumento de la empleabilidad en actividades críticas y creativas.
- La etiqueta, el hándicap, el prejuicio, la diferencia se convierte en recurso educativo. Los casos de Carmen y Manuel son algunos buenos ejemplos de alumnos/as estigmatizados/as que comparten sus diferencias y educan cambiando la mentalidad, a veces intolerante de los otros/as compañeros/as.
- Para hablar de inclusión, igualdad de oportunidades y transformación social debemos dejar a un lado las ideas de competitividad y empleabilidad individual. Todo el alumnado trabajador entrevistado concibe la situación socioeconómica actual de forma negativa, todos/as, sin plantear duda alguna, exponen la necesidad de un cambio.
- Las reflexiones acerca del compañerismo y el apoyo mutuo son realizadas desde lo positivo y humano. Reconociendo que son formas de relación más justas, pero entendiendo que dista mucho de la realidad laboral a la que tendrán que enfrentarse.

- Los estilos de vida y cambios de mentalidad:
 - Ante la flexibilidad del mercado laboral, debemos hablar de flexibilidad pero no solo para las empresas, los despidos y las jornadas laborales, sino también para la subsistencia de las personas: la chapuza, que estos momentos se califica como un delito contra la Hacienda Pública. La flexibilidad es potenciar:
 - Otras formas de consumo.
 - Otras formas de producción.
 - Otras formas de ver las cosas.
- La creación de mercados alternativos basados en el intercambio, son un camino que parece esperanzador. Así como el apoyo al desarrollo de mercados locales que cuenten con las personas de la comunidad para el intercambio de servicios y de productos. En este sentido, existen actualmente una ampliación del concepto de huerto urbano de ocio hacia el huerto de subsistencia, ayudando así a familias en desempleo y con escasos recursos. En diferentes pueblos de Andalucía se está organizando este tipo de experiencia. Se está consiguiendo que algunos ayuntamientos, e incluso la Junta de Andalucía, estén poniendo terrenos baldíos a disposición de los vecinos/as.
- Con respecto a la ET y a otros proyectos de formación y empleo existe una acuciante necesidad de establecer itinerarios conectados, que no se conviertan en llegada a un punto final inútil, que no logra conectar con el mundo laboral por la falta cuantitativa y cualitativa de empleos, y que tampoco logra conectar con el sistema educativo, puesto que la certificación de la formación no sirve para continuar con la FP reglada, por ejemplo. No existen, hasta el momento, conexiones reales entre las profesiones ofertadas en uno y otro contexto (Formal-No formal).
- A ello le añado la necesidad de crear recursos en sí, muy escasos para tanta población joven que se encuentra sin formación y en desempleo.

La educación se presenta aquí como un derecho universal deteriorado e incompleto. Abandona la calidad y propone un cambio que nunca llega. Se suceden reformas del sistema educativo: LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013), que responden a intereses partidistas sin incidir en los problemas crecientes de desigualdad de oportunidades.

Quisiera apuntar una última conclusión sobre el trabajo de campo realizado: el alumnado trabajador introduce la valoración de la entrevista como actividad educativa, como parte de la evaluación de la experiencia. Sin embargo, en este caso, la entrevista es una técnica de investigación, pero cuenta con esta dimensión educativa y evaluativa. Así es reconocida y valorada por algunas de las personas entrevistadas.

Considero la entrevista un método sorprendente, ideal para configurar una tesis en la cual los/as protagonistas son quienes no suelen hablar, pues se les suele mandar callar: el alumnado.

A veces, me hubiera gustado decir menos, y permitir que ellos/as lo dijiesen todo.

Sin embargo, teniendo en cuenta quién describe el caso, cómo se ha realizado el estudio y cuáles han sido desde el diseño de la investigación (enero 2013) los objetivos perseguidos, se configura un material, que además de sus humildes aportaciones al conocimiento pedagógico, deja constancia de lo vivido en una pequeña y efímera institución educativa.

Se añade así un nuevo capítulo a la historia educativa de la periferia de la ciudad de Sevilla. Una historia sobre la recuperación de la historia de unos barrios sin historia.

Profundizaré a continuación en estas conclusiones, las cuales representan los resultados de la investigación. Intentaré completar el puzle, conectando las tres partes del trabajo, con la intención de proporcionar al lector/a una idea holística de la investigación.

IVª PARTE

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

HACIA UN MODELO EDUCATIVO DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO CON JÓVENES ADULTOS

Capítulo 14

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este último capítulo presento las conclusiones de esta investigación y algunas propuestas de cambio y mejora, todo ello en relación con tres cuestiones centrales:

a) La primera cuestión se refiere a la finalidad central de la investigación, a saber, poner en valor una experiencia educativa de formación para el empleo y educación popular que ha sido a lo largo de dos décadas un referente socio-laboral y educativo para los jóvenes de los barrios de Sevilla. Una de mis intenciones iniciales fue, precisamente, la realización de un ejercicio investigativo que tomase como punto de partida el registro popular, las voces de los participantes y la manera en la que el alumnado trabajador describe su propia experiencia educativa. Esto me parece fundamental para conseguir que la experiencia educativa investigada en esta tesis doctoral no quede en el olvido, como ha ocurrido y sigue ocurriendo con tantas otras innovaciones, de las cuales no queda registro escrito y que se diluyen en la memoria de sus protagonistas. Desde este punto de vista, creo que mi contribución hace posible poner en valor una experiencia educativa innovadora que ha sido relatada y calificada por quienes la han vivido, todo ello mediante el empleo del paradigma cualitativo.

La universidad, como institución que lidera la producción y difusión del conocimiento científico y académico, puede contribuir de manera positiva a conectar las realidades locales, los movimientos sociales y los proyectos educativos, dando respuesta satisfactoria a la pregunta con la que comenzaba la segunda parte de mi tesis doctoral: ¿Cómo elegir un diseño y unas estrategias metodológicas que haga posible realizar una investigación de calidad, y que, al mismo tiempo, constituya un trabajo útil, que aporte pistas para la acción y para la transformación de la formación de los sectores populares?

b) La segunda cuestión hace referencia al planteamiento de los siete objetivos propuestos en esta investigación. Con respecto a los objetivos, me remito al capítulo siete, que ofrecía una discusión metodológica y que adelantaba algunos resultados en la descripción del proceso investigativo. Voy a detenerme en este punto, para considerar en qué medida han sido respondidos:

1. La formación para el empleo y la educación popular se presentan como una compleja combinación que ha conseguido buenos resultados en el desarrollo de nuestros proyectos de escuela taller en el parque Miraflores. Se sustituye la idea de empleabilidad por la de integralidad. Esto implica una apuesta por una formación para la inserción laboral y por el desarrollo de competencias profesionales, desde la perspectiva de la clase trabajadora. En este sentido, los miembros del equipo educativo siempre hemos compartido la condición de asalariados precarios, lo cual nos ha hecho iguales, a pesar de tanta diversidad individual en cuanto a perfiles profesionales e itinerarios personales.
2. Los alumnos entrevistados han descubierto los procesos educativos y de aprendizaje, y los han relatado en las entrevistas. El caso queda descrito, organizado, interpretado,

reconstruido y, finalmente, presentado bajo la forma de una investigación, que tiene el formato académico de una tesis doctoral, de la que soy autora individual y responsable última de su contenido.

En el capítulo once se describe la experiencia educativa, desde una perspectiva cronológica y en el contexto de la crisis económica actual. Porque los jóvenes entrevistados no obvian la crisis, y apuntan a ella constantemente, a menudo señalándola como la única situación que han conocido desde el punto de los contextos sociales y económicos.

Así describe Alfonso la época que estamos viviendo:

“(...) te puedo decir la palabra crisis, te puedo decir la palabra pobreza, te puedo decir la palabra hambre, porque es que quieras o no yo conozco ya a gente que pasa hambre (...) Claro, también tristeza, también, podría decir... eso.” (Alfonso, segunda entrevista. Sujeto político, 8R).

El capítulo doce investiga los aprendizajes desarrollados por los alumnos. Con ingenio, no solamente reconocen que han aprendido, sino que, además, explican qué es exactamente lo que han aprendido. Estos aprendizajes, derivados de las entrevistas, han sido organizados en diez subcategorías.

En relación con el desarrollo de la autonomía, los alumnos se consideran capaces de hacer más cosas, y se autoperceben como más adultos, serios y capaces de gestionar una empresa. La disciplina y las exigencias de cumplimiento de horarios y fechas han hecho posible el desarrollo de una mayor responsabilidad. La oportunidad de obtener un salario ha contribuido al incremento de la autonomía económica, con respecto a la dependencia de la familia que tenían anteriormente.

Respecto a las habilidades sociales y profesionales, aunque se pondera el aprendizaje de la profesión, sobre todo por el género masculino, se hace referencia a las relaciones, la capacidad de expresión oral y escrita, y a los hábitos adquiridos para la convivencia.

El valor concedido al estudio se refleja en el interés por continuar profundizando sobre los conocimientos de sus oficios, lo que demuestra que ha arraigado positivamente la necesidad de formación permanente. El regreso al sistema educativo constituye una de las pocas opciones ante el desempleo que tienen estos jóvenes, y ellos lo han comprendido muy bien.

En cuanto a la toma de decisiones, señalan la importancia del aprendizaje de marcarse metas académicas y personales.

Los jóvenes han aprendido a trabajar colectiva y cooperativamente, a partir de la práctica, en las diferentes dimensiones que ha abarcado la experiencia. Pero además han entendido el mensaje de la inclusión educativa y social, lo cual ha provocado nuevos aprendizajes sobre el compañerismo, la ayuda y el apoyo mutuo. Los jóvenes han comprendido cabalmente cómo la escuela taller transmite valores, que se van adquiriendo de manera progresiva, no sin esfuerzo, y que se transfieren a sus vidas cotidianas.

El conocimiento de la realidad es identificado con la política, las asambleas, las huelgas, las manifestaciones y la lucha por los derechos. Los jóvenes entrevistados han participado en este entramado de actividades generadas por la situación de crisis y por la problemática laboral dentro del contexto sevillano, aprendiendo fórmulas de acción social y sindical que nunca antes habían experimentado.

Todos estos aprendizajes han mejorado la capacidad para transformar el entorno, a partir de procesos cercanos: cambiando el parque, la hacienda, sus propias casas, sus vidas. Sin embargo, los alumnos insisten en la posibilidad y en la necesidad de cambiar la realidad. Esto puede ser interpretado como una toma de conciencia sobre la situación de desventaja en la que viven, más que como un resultado concreto del aprendizaje.

3. Los cambios provocados por la experiencia educativa han sido descritos ampliamente por el alumnado entrevistado, y han quedado recogidos y sistematizados en el capítulo doce, contenido central de esta tesis doctoral. He presentado testimonios directos de los participantes, derivados de las entrevistas y de otras técnicas de investigación, lo cual permite al lector reconocer la voz de cada persona entrevistada, sus diferencias y singularidades; en definitiva, comprender la diversidad de las voces y perspectivas de los participantes.

Los cambios identificados se han resumido en doce ideas-fuerza, construidas a partir de los datos producidos. Estas ideas-fuerza identifican cambios positivos en ámbitos como la responsabilidad, la situación económica, la propuesta, la participación, y las capacidades de escucha, de expresión, de relación y de trabajo en grupo.

4. El valor concedido a la formación va en aumento en función de las oportunidades de empleo. En las primeras entrevistas la inquietud principal era la consecución de un empleo. Nueve meses más tarde, en las segundas entrevistas, cuando se encuentran ante un mercado laboral paralizado y desolador, comienzan a plantearse volver a la formación. No obstante, sus discursos reconocen la necesidad de continuar formándose y las nuevas oportunidades que les puede ofrecer la formación, aún cuando se sienten bastante cualificados.
5. En cuanto a las metodologías de la educación popular, es evidente que estas generan, como hemos visto, conciencia social y situacional, lo que produce respuestas propias para la transformación personal y colectiva, basadas en una visión de cambio y en el desarrollo de la conciencia. Se han desarrollado actitudes de responsabilidad individual, pero también en relación con el barrio, el mundo, la realidad... Sin embargo, el paso a la organización y la acción colectiva se ha diluido con la conclusión del proyecto educativo.
6. Han sido varias las actividades señaladas por las personas entrevistadas como prácticas significativas, tanto en la formación profesional, de taller y de obra, como en la formación cultural. Las excursiones, las asambleas y los video-fórum han constituido el grupo de actividades más nombrado. ¿Qué tienen estas actividades que gustan tanto? Principalmente, la novedad, y el hecho de que son actividades que potencian la creación y el mantenimiento de las relaciones entre compañeros y compañeras.

7. Es importante resaltar las experiencias integrales que provocan un momento importante en nuestra biografía. No exclusivamente por el acceso a un empleo, como objetivo final, sino por el enriquecimiento sociocultural que supone haber participado en este tipo de proyectos. Y puntualizo sobre el plural -nuestra biografía- porque, aunque el foco central de la investigación ha sido el alumnado y sus testimonios, el equipo educativo reconoce la experiencia como proceso de cambio personal y colectivo.

c) La tercera cuestión se identifica con el recorrido mismo de la investigación, el cual me ha llevado a acercarme a nuevos saberes, interpretaciones y propuestas, que han ido configurando cinco temáticas claves. Estas temáticas son el resultado del análisis y de la reflexión sobre el material empírico elaborado, y están informadas por los datos generados, los análisis presentados, la revisión de la literatura, los paradigmas de educación popular y participativa y mi propia reflexión como investigadora, educadora y ciudadana. Cada una de estas cinco temáticas se relaciona con uno o varios objetivos de mi investigación.

1.- POLÍTICAS PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En los primeros capítulos he tratado las necesidades sociales a las que dan respuestas proyectos educativos como el caso estudiado. Estas necesidades constituyen las que he identificado como constelaciones de desventaja, que muestran la complejidad e interdependencia entre las necesidades sociales, económicas, educativas y culturales. Ante la complejidad de las necesidades presentadas se debe responder con soluciones complejas e interdependientes.

Se presentan propuestas sobre compensaciones y segundas oportunidades, en lo económico, en lo cultural y en lo educativo. A menudo, se ponen en marcha acciones formativas puntuales, espacios desconectados de los contextos y de las necesidades específicas del territorio. Suele ocurrir que estas acciones, desconectadas de los propios jóvenes, también lo están del sistema educativo y del productivo, lo que provoca la llegada a un punto muerto sin continuidad, ni educativa ni laboral. Como expone Marhuenda:

La planificación y revisión de los itinerarios educativos juveniles permitiría salir de los circuitos cerrados (...) dar a los programas continuidad en el sistema educativo, evitando que se conviertan en vías muertas como han sido los PGS y la formación ocupacional. (Marhuenda, 2006: p. 24).

A ello le añade la idea de que “las acciones aisladas entorpecen las transiciones de los jóvenes, tanto más cuanto más vulnerable sea la posición de estos jóvenes.” (Marhuenda, 2006: p. 24).

En estos proyectos educativos, los educadores han sido testigos de ello: de acciones aisladas y desconectadas, del parche, del negocio de la pobreza, de la subvención a justificar, de la espiral de la exclusión, la pobreza y la ignorancia, y del mientras tanto.

Igualmente, la oferta educativa existente para jóvenes de baja cualificación es insuficiente (Malgesini, 2013; Marhuenda, 2006), además, ellos son quienes suelen quedarse en las listas de espera, con las dificultades que supone tener que renunciar a la vocación por problemas

de plazas en los centros. Hago referencia tanto a los proyectos de escuelas taller, como a las especialidades de formación profesional reglada.

El miedo a no ser seleccionado está presente en sus testimonios, miedo que no es infundado. Aun cumpliendo los requisitos, la limitación de plazas disponibles vuelve a presentarse como un filtro difícil de superar.

En numerosas ocasiones no poder acceder a los estudios deseados supone renunciar a itinerarios vocacionales propuestos desde la infancia. Esta situación la cuenta Alfonso, en la primera entrevista, cuando narra cómo tuvo que abandonar la idea de ser cocinero, por la falta de plazas en el Instituto Heliópolis de Sevilla:

“(...) me interesaba un módulo de cocina, que me gustaba la cocina, pero al final tuve que... Claro, que es donde se hacía cocina más cerca de mi casa, pues claro... digo: “Ah, cojo la plaza esa de electrónica”, me metí en uno de electrónica. Pero... para eso, para ver si había alguna baja en el de cocina y me podía meter por ahí de, de... colar, colarme por ahí de cocinero. Pero qué va, al final tuve mala suerte, ¿no?” (Alfonso, primera entrevista. Formación, 3R).

Otra cuestión es la relación con el territorio y la comunidad que si se enfatiza suele ser por la labor y convicción de los/as profesionales del proyecto educativo. El papel del equipo educativo impregna el proyecto, puesto que toma las decisiones cruciales sobre las características del mismo: diseño, organización, puesta en marcha y evaluación. En su capacidad de compartir este poder se refleja la teoría e ideología que lo fundamenta.

En esta propuesta, la formación del educador, docente, facilitador, dinamizador, ocupa un papel protagonista y por ello de responsabilidad, de conquista de la acción política y de convicción de que lo educativo no se concibe ajeno a la realidad circundante, ni a la realidad que nos afecta. Giroux (1990, 2013), desde la pedagogía crítica, pondera la formación de docentes críticos ante la injusticia, convertidos en defensores de la educación pública, en militantes de la acción educativa y política.

En estos tiempos de crisis profunda de la democracia deben ser programas integrales de acción comunitaria, cultural y educativa los que se conviertan, desde una política para la igualdad de oportunidades, en coordinadores de los diversos recursos existentes en los territorios.

Las escuelas -proyectos de educación formal, no formal e informal- deberían estar incorporadas en estas políticas, con su potencial reproductor (Bourdieu, 1964) y su potencial transformador (Freire, 1969; Giroux, 1990; Jara, 1998; Núñez, 2005). Desde una perspectiva dialéctica tiene sentido reconocer e incorporar, en los presupuestos prácticos, estas dos potencialidades opuestas.

Existen espacios sociales que se han perdido en estas últimas décadas, llegándose a hablar incluso de pérdida de lo social (Escudero, 2005). El lugar donde se construía la cultura de las clases populares se ha transformado en centros de cultura de masas, controlada y manipulada por las multinacionales.

Los centros comerciales, los multicines, las inmensas tiendas de cultura (libros, música, películas...), el control de los derechos de autor, van impidiendo que proliferen una cultura desde abajo, de los barrios y de la gente de a pié. Ante esta amplia oferta de consumo, los/as jóvenes no encuentran espacios de convivencia, reflexión y participación.

Los medios de comunicación de masas se convirtieron, hace no tanto tiempo, en los verdaderos formadores de la consciencia ingenua. El control policial y del ejército actúan cuando los medios de comunicación, monopolizados por las multinacionales y los grandes capitales, fallan. Esta forma de manipulación sutil es la gran guardiana de la economía neoliberal globalizada (Gelpi, 1990). Son las formas de violencia que deben combatirse desde una cultura de paz, desenmascarando y denunciando la violencia que sacude a la vida cotidiana.

Las políticas de igualdad de oportunidades deben poner gran interés en recuperar espacios culturales, los cuales pueden aliviar algunos males denunciados en esta tesis por las personas entrevistadas, y por la Sociología, como es la escasez de capital cultural y el valor que se le otorga:

“Porque a lo mejor si mis padres hubieran sido maestros o algo pues sí me hubieran influido eso y yo hubiera seguido estudiando porque eso mismo te lo, ts, pero por mucho dinero que hubieran tenido mis padres siendo a lo mejor, aquí en el barrio que desto, de desto, a mí no me hubiera influido a ponerme a estudiar. Yo creo que no. [Pausa]. Si a lo mejor hubieran sido ellos maestros vivieran, yo viviría en los Remedios y, mm, tendría mi carrera, tendría algo, pero viviendo en este barrio así, no... segurísimo que no hubiera estudiado.” (Alba, segunda entrevista. Desventaja como limitación, 5R).

En estos últimos treinta años se ha avanzado bastante en el conocimiento empírico sobre políticas para igualdad de oportunidades que, en el estado español han dado frutos con madurez, al menos para el aprendizaje. Las políticas de igualdad de género, o anteriores políticas como el reconocimiento del derecho a una educación pública y gratuita para todos los niños y niñas, conseguida a principios de los años 80's, o la propia alfabetización y educación de adultos/as, las políticas pasivas y activas de empleo, las políticas de concienciación medioambiental, han tenido, sin lugar a dudas, una amplia y positiva repercusión en la regeneración económica y cultural del estado español, y de Andalucía (Martínez García, 2007/2011; Marhuenda, 2006; Millenaar & Jacinto, 2009).

Las conclusiones de estos estudios apuntan a las políticas preventivas frente a las paliativas (Escudero, 2005; Malgesini, 2013), y nuestra propuesta, desde un proyecto “paliativo” como son las escuelas taller, sigue esta línea prioritaria de prevención. Igualmente, estos estudios animan a que se creen políticas duraderas y no de programas puntuales y pasajeros, porque aunque los grupos y los equipos educativos cambien, si existe un proyecto estable, continuará siendo referente para un sector de la población cada vez más amplio.

Ejemplo de lo anterior son los intercambios y visitas constantes del antiguo alumnado, de ediciones pasadas, que no solo aparecen para saludar sino para compartir información profesional, incluso para ofertar empleo al alumnado trabajador de la escuela taller.

Estas políticas deben organizarse alrededor de la idea de una juventud saludable, en el sentido biográfico, y, en Andalucía, el problema estructural del desempleo provoca rupturas

profundas en las biografías. Enseñamos a los niños y niñas a mantenerse ocupados en la enseñanza obligatoria, llenando su tiempo, para abandonarlos posteriormente en la inactividad, ante el desregularizado y flexibilizado mundo laboral.

En este sentido, Alfonso expresa un sentimiento de abandono tras la experiencia en la escuela taller:

“(...) pero yo que soy un chaval de veintitrés, casi... casi veintitrés, quién se preocupa... por mí no se ha preocupado nadie ni... que hombre sí, que si no te mueves tú pues no... pero yo me he movido y nadie me ha dado oportunidad ni nadie... piensa en ayudar ni piensa en...”
(Alfonso, segunda entrevista. Críticas, reflexiones, 11R).

El desempleo es una de las mayores fuentes de desigualdad sufridas actualmente. Definido por las diferencias territoriales, existen claros efectos de las viejas desigualdades históricas que aún hoy persisten. Quizás porque no se ha sabido cómo atajarlas, o quizás porque no interesa hacerlas desaparecer. El desempleo y la precariedad facilitan las grandes ganancias de los capitales que gobiernan el país, y el mundo.

Con respecto a la conquista del parque Miraflores, algunos/as compañeros/as han planteado que, probablemente, los barrios colindantes al parque, como Pino Montano o San Diego, serían diferentes a lo que son actualmente si la lucha por el parque Miraflores no hubiera existido. Quizás, hubieran sido barrios mucho más deteriorados socialmente. Con lo cual estoy de acuerdo.

Porque desde el parque se ha desarrollado una línea de acción similar a lo que se entiende como una coordinación integral de los recursos de la comunidad, desde la comunidad. Con la peculiaridad añadida de que es la propia comunidad la que crea los recursos de la nada, de unas escombreras. Sin olvidar que es producto de una época sociopolítica en la que se dejó hacer y experimentar en lo social y educativo.

Este caso no ha partido de un diseño político estratégico desde el gobierno local, sino que ha sido la propia comunidad la que lo ha diseñado. Se han generado una cantidad de recursos interdependientes, entre ellos: huertos escolares para niños/as, invernadero joven para adolescentes, escuelas taller para jóvenes desempleados/as y con escasa formación, el proyecto de huertos de ocio para personas adultas y mayores. Eso sí, normalmente, ha existido un apoyo desde el gobierno local, otras veces el enfrentamiento con éste ha sido una constante.

La riqueza generada en el parque Miraflores es difícilmente mensurable en cuantía económica, sin embargo, considero que su valor se puede definir como fórmula de distribución de las riquezas, en forma de capital social (Schuller, 2001), de recursos educativos y culturales.

La creación de estas riquezas sociales demuestra que la economía puede ser más justa (de Justicia). Se están abriendo nuevos mercados para nuevos productores y nuevos consumidores, lo que supone nuevas formas de subsistencia independientes del mercado globalizado. La autonomía, personal y colectiva, se está convirtiendo en un proceso movilizador de búsqueda de alternativas, ejemplo de ello es la reivindicación de una renta básica de subsistencia, como marco económico de autonomía. Las políticas para la igualdad no pueden dar la espalda a estos nuevos escenarios.

Concretamente, cuando se propone más formación para terminar con los problemas de desempleo o con los problemas de desigualdad social, parece plantearse que la educación es un fin en sí misma, puesto que estudios empíricos demuestran que las desigualdades, aun aumentando el nivel educativo, tienden a mantenerse (Martínez, 2007a).

Sin embargo hay que definir muy bien el tipo de formación, y volvemos con ello a uno de los cuestionamientos básicos que subyace el concepto de educación:

¿Educar para la vida o adiestrar para el mercado?

La escuela (formal, no formal, informal, de niños/as, jóvenes o adultos/as) debe constituirse parte activa de estas políticas para la igualdad, porque la escuela sola, aislada, no puede transformar las condiciones de vida, y sin embargo es parte fundamental en el engranaje cultural de los barrios y motor principal de avance y cambio en esta sociedad.

Es ésta la grieta, el resquicio por el cual nos colamos y construimos proyectos educativos ilusionantes, que en definitiva, resisten a la invasión neoliberal (Giroux, 2013; Fernández & Jara, 2013).

2.- FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

“Para ayudar a que la realidad cambie
hay que empezar por verla”.
(Eduardo Galeano)

En la escuela taller de Miraflores nos hemos inclinado por la educación popular, en primer lugar porque hemos bebido de sus fuentes en los movimientos sociales que organizaron la lucha por la conquista del parque Miraflores. En segundo lugar porque nos hemos dejado guiar por las demandas de los/as jóvenes participantes en el proyecto, con lo que ello supone (escucha, alianzas, acuerdos, compromisos).

Las aportaciones del movimiento de educación de adultos y de educación popular, y el planteamiento de una sociedad más justa, han tomado eco en el proyecto educativo, y el equipo docente estaba convencido de ello, tal como lo expresa uno de los participantes en el grupo de discusión.

“(...) los que empezamos con esto y, y muchos de los incorporados luego, pues participamos ya antes de estar aquí pues en las luchas por... por la educación de adultos, en la lucha por la mejora de las escuelas, la lucha por el derecho a que hubiera escuela... en estos barrios, y, y de ahí es donde bebíamos...” (José Carmona, GD).

El importante valor ético que los/as educadores/as le otorgan al proyecto educativo contrasta con la ética en la gestión de la formación para el empleo en el estado español y en Andalucía.

En estos últimos años han salido a la luz varios casos de corrupción política alrededor de los fondos económicos para la Formación Profesional Ocupacional. Esta situación ha inundado de desconfianza a ciertos sectores de la población, entre ellos al alumnado trabajador. Paradójicamente, mientras unos buscan recursos para continuar proyectos socioeducativos otros usan esos recursos para beneficio personal. Actualmente la Formación Profesional Ocupacional aparece en la prensa diaria como uno de los temas candentes de corrupción política en Andalucía. Se puede consultar, por ejemplo, en el Diario El País¹⁰⁵.

Estas situaciones tienen sus repercusiones en el aula, y se tratan como contenidos didácticos. En la Agenda Latinoamericana Mundial (2008) se concluye afirmando que al denunciar la decepción provocada por la política (escándalos de corrupción y nepotismo, falsedad de los programas electorales, sumisión de los gobiernos al capitalismo neoliberal...) se reivindica la verdadera política, porque “queremos y debemos ser políticos, hacer política”, también desde los proyectos educativos (Collado, 2008: p.79).

En los proyectos de formación para el empleo con jóvenes, cuyo principal objetivo es la inserción laboral, y, no obstante, las circunstancias estructurales no permiten alcanzarlo, se tendrá que cambiar la finalidad para que no provoque un nuevo fracaso en las personas que participan.

La crisis de 2008 ha venido, nuevamente, a demostrar el fracaso del mercado laboral. Este fracaso se refleja en la producción de exclusión social, cebándose con los más débiles, en el caso presentado son los jóvenes, quienes ya proceden del fracaso escolar. Si el fracaso escolar produce mano de obra barata y sin cualificación, fácil de explotar y de dominar, quizás, al sistema capitalista no le interese demasiado combatir de raíz este viejo problema educativo.

No puede girar la vida del joven adulto alrededor del empleo, hay que cambiar de perspectiva. Coincidimos con los/as autores/as que afirman que ni el trabajo es ya una fuente de seguridad ni el estudio un medio de ascenso social. Actualmente, con la precarización laboral, la reducción de la demanda profesional y la especialización de los perfiles formativos requeridos por el mercado, ni el empleo, ni el estudio conservan el valor de hace tres décadas. (Benedicto, 2011; Jacinto & Millenaar, 2009; Martínez, 2007a).

Cosa bien distinta, sin embargo, es orientar las acciones de los poderes públicos con la premisa de que los jóvenes se hacen ciudadanos básicamente a través de la educación y el trabajo, olvidando, que lo laboral ya no ocupa una posición de centralidad dentro de las experiencias juveniles (Benedicto, 2011: p. 20).

El Programa “Escuelas Taller” ha proporcionado un marco de libertad para el diseño de proyectos locales y contextualizados, ligados al patrimonio medioambiental, cultural y arquitectónico del territorio. Las dinámicas internas de las escuelas taller también han sido un derroche de imaginación y aventura, porque no contaban con un currículum normativo, sino que cada escuela ha generado su proyecto educativo alrededor del alumnado participante y la actuación en el entorno.

105 http://ccaa.elpais.com/tag/caso_fondos_formacion_junta_andalucia/a/
[Consultado en septiembre 2014].

Por todo ello el equipo educativo, desde la convicción práctica, ha articulado la formación para el empleo con la educación popular, convirtiendo la escuela taller en un proyecto de pedagogía crítica (no escolar), en revisión y construcción permanente.

La corriente sociopedagógica de la educación popular, con más de 30 años de historia, no es un cuerpo de teoría homogéneo, ni un modelo a implementar, sin embargo, continúa representando las prácticas educativas encaminadas a construir al sujeto político para la ciudadanía democrática (Finnegan, 2008).

Aprender a desarrollar una profesión no significa, exclusivamente, adquirir las competencias establecidas en los certificados de profesionalidad. Ésta es una parte importante, pero no la principal. Si partimos de un planteamiento de trabajador/a como ciudadano/a, primero, el empleo, tal como lo conocemos, en precario e imprevisible, no debe constituirse el eje articulador de la ciudadanía activa, porque produce exclusión social.

Pero no solo es que lo laboral ya no tenga la importancia relativa que poseía antes en la vida de los jóvenes (...), sino que la integración social de los jóvenes alrededor de la transición escuela-trabajo tienen claros efectos excluyentes para muchos jóvenes que o bien no encuentran un lugar estable y permanente dentro del mercado laboral o por el contrario optan por la estrategia de alargar sus estudios (...) (Benedicto, 2011: pp. 20-21).

Los proyectos a diseñar tienen que potenciar la participación e implicación del alumnado trabajador en su propio proceso educativo. Una participación profunda que le permita conocer los elementos didácticos manejados y proponer cambios según su experiencia educativa, sus intereses y expectativas.

Se debe poner especial atención en el diseño de cada uno de los elementos didácticos, con la integración coherente de todos ellos en el acto educativo. Las metodologías participativas tienen que ser coherentes con los otros elementos didácticos. Las evaluaciones no se enfocan a un elemento único, sino a todos ellos y su coherencia. En las evaluaciones los logros son compartidos por todos los participantes.

En los modos y formas (metodologías) se transmiten modelos individuales y colectivos imitables. Se necesita la implicación de todas y cada una de las personas participantes para la resolución de sus problemas y necesidades. Estos problemas y necesidades dejan de verse como individuales, en cuanto se conectan con la realidad. En consecuencia se entienden, se comparten y se transforman.

Así mismo, se debe potenciar el conocimiento sobre los elementos didácticos, evitando la supuesta neutralidad de los objetivos, contenidos, técnicas metodológicas y evaluación. No se debe pasar por alto la cuestión política subyacente a todo contenido formativo, reflejada también en las metodologías para su estudio.

Como ejemplo de lo anterior presento un tratamiento provocador de dudas para la construcción de un conocimiento colectivo y crítico, sobre el tema que nos ocupa en el proyecto de escuela taller: "Trabajo y Empleo". Alrededor de este contenido se plantea conocer los conceptos y la historia del trabajo, exclusivamente, o continuar con la profundización crítica.

tica sobre la historia del movimiento obrero, sus luchas, sus consecuciones, los barrios y la vivienda obrera, el trabajo como fórmula para la opresión social, la participación y el sindicalismo, las asambleas... hasta la toma de consciencia sobre la situación social de la cual se proviene. Sin embargo, no es exclusiva del contenido esta perspectiva crítica, sino que el resto de elementos didácticos deben ser coherentes. No sería posible tratar esta temática “crítica” en una clase magistral, por ejemplo.

Se trata de ir buscando cauces novedosos para la participación económica y social que antes, únicamente se podía conseguir a través del empleo. El alumnado trabajador desarrolla una personalidad comprometida con lo justo lo cual, aunque se traduzca en actuaciones individuales; cambio de hábitos de consumo, abandono de estilos de vida basados en la apariencia, búsqueda de caminos más auténticos, relaciones más sólidas y estables, pérdida de miedos y barreras, incorporación de expectativas de cambio y formación permanente... tiene un gran valor, razón de más si es producto del paso por la experiencia educativa (ver los testimonios del alumnado trabajador entrevistado).

Otra característica definitoria de la educación popular es la conexión con la comunidad (Freire, 1983; Jara, 1998; Núñez, 1996). Por ello, vuelvo a introducir la hipótesis de la desaparición de un proyecto educativo, fuertemente enraizado en el tejido asociativo de la zona, de los barrios colindantes, en el que es fundamental el análisis desde esta perspectiva. Porque los proyectos se institucionalizan y se revuelven en la propia institucionalización, tendiendo hacia el mantenimiento del proyecto mismo.

Los últimos años se han descuidado ciertos procesos en relación al medio, al contexto. Deberíamos habernos situado más cercanos a los movimientos sociales emergentes de la zona, como las asambleas del “15M”, por ejemplo.

La propuesta de la educación popular advertía de estos peligros. El trabajo comunitario, en el territorio, como parte del entramado de respuestas a verdaderas necesidades diagnosticadas y sentidas, es uno de los pilares de la educación popular. La comunidad debe considerar el proyecto como propio, otorgándole sentido y legitimándolo. Los proyectos educativos deben conseguir y mantener una fuerte base social.

Como dice Collado (2008: p. 74) es una propuesta de ruptura con las prácticas impuestas por la socialización dentro del mercado laboral. Para ello, se le debe conceder a la Justicia su valor central, la equidad, también en el seno de los proyectos educativos.

La realidad debe introducirse en los proyectos educativos y los proyectos educativos deben impregnar la realidad de nuevas visiones sobre el mundo, que superen los determinismos socioeconómicos.

Los proyectos educativos generan conocimientos colectivos que enriquecen a las comunidades. Estos conocimientos son el producto de metodologías antihegemónicas, horizontales y participativas, que cuestionan el pensamiento único y ponen en práctica la democracia y la ciudadanía, convirtiendo cualquier espacio educativo en un espacio de acción cultural y participación política. Así ha sido la experiencia del parque Miraflores, en la que los descubrimientos y transformaciones realizadas por el alumnado trabajador de la escuela taller han contribuido al desarrollo cultural de la comunidad en general. A estos logros los he de-

nominado “logros sociales” y se describen en el capítulo 13, en el apartado sobre el equipo educativo (apartado 2).

3.- METODOLOGÍAS DE EDUCACIÓN POPULAR PARA LOS/AS JÓVENES DE LOS BARRIOS

“Educar para transformar
y transformar para educar”
(Carlos Núñez)

Se mantiene la práctica de dejar la formación de la clase trabajadora en manos de quienes representan los intereses del mercado. La falta de consciencia política en la profesión docente se traduce en impedimento para la concienciación. El colectivo docente es pieza clave en esta tarea (Freire, 1990; Giroux, 1990; Jara, 1998; Núñez, 2005).

El tipo de papel desarrollado por el equipo docente, centrado en la construcción de relaciones afectivas y de confianza, base para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el aula y fuera de ella, es uno de los factores provocadores de un cambio de actitud en los jóvenes participantes (Aramendi & Vega, 2011)

Así mismo, las metodologías de educación popular, que cuentan con los saberes y el bagaje cultural-académico de los jóvenes y adultos, potencian el debate sobre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje, provocando el ajuste, la personalización al nivel educativo y a las formas idóneas de enseñanza-aprendizaje de cada participante y cada grupo.

De los elementos didácticos, la metodología ha caracterizado y definido a la educación popular. Sin embargo la técnica no se aplica en vacío, debe ser coherente con el resto de elementos didácticos y, por supuesto, con la actitud del educador/a, despojada del autoritarismo hegemónico y basada en la horizontalidad, el respeto y la humildad. El educador popular anima e invita a hablar en el aula, donde siempre mandaron callar.

Son metodologías que sorprenden a los jóvenes, que arremeten radicalmente contra las injusticias sociales y están a favor de quienes más necesitan y desean cambiar sus vidas:

“Pues como te he dicho ya, pagar mis cosas, mis deudas y salir del barrio. [Pausa]. Claro, yo contre antes lo tenga mejor, tampoco puedo tener yo primero mi expectativa es sacarme primero mi carnet, y tener un lugar... e, en condiciones, para no criar al niño en malas condiciones. Y la verdad que hombre, me gustaría encontrar otro trabajo... en que tuviera que hacer eso también... pero contratadita. [Pausa]. Para el día de mañana que si me quedo parada o lo que sea puedo coger un paro.” (Carmen, segunda entrevista. Objetivos nuevos, 9ºR).

Estas metodologías suelen generar ciertas resistencias y críticas negativas, durante los primeros días. El alumnado trabajador se siente confuso porque se le trata como persona autónoma, con ideas propias, y se le demanda participación en las dinámicas de la escuela, que asuma roles con responsabilidades, organice actividades y resuelva conflictos.

El paso de la consciencia ingenua a la consciencia crítica (Freire, 1969) es un proceso que requiere un esfuerzo. La toma de consciencia sobre mi género, mi sexualidad, yo mismo/a, mi clase social, mis oportunidades, a veces se torna duro, pero el aprendizaje obtiene sus recompensas. Lo explica Alba con sus reflexiones críticas:

“(...) me he dado cuenta de muchas cosas, de cómo está la política y muchas cosas, yo antes de esas cosas ni me preocupaba, es que ni me paraba ni a mirarlo. Ahora sí. Es que a lo mejor es lo que quiere el Gobierno, tener a las mentes distraídas, y no... y que no se den cuenta de lo que está pasando en la realidad.” (Alba, segunda entrevista. Sujeto político, 8R).

La alfabetización política se convierte en el culmen de las diferentes alfabetizaciones, incluyendo la alfabetización digital. Desde el aprendizaje de los códigos hasta la lectura de la realidad social. En la escuela taller Miraflores se actúa sobre los diferentes analfabetismos (natural, funcional, migratorio, digital y político), no exclusivamente desde el aprendizaje de las técnicas -de escritura y lectura-, sino desde la reflexión profunda sobre las desigualdades que han provocado esta situación de analfabetismo y las desigualdades que continuarán produciendo.

La actividad, la práctica, los juegos cooperativos, la reflexión colectiva que propician el descubrimiento y la construcción del conocimiento, concluyendo con ideas y conceptos elaborados en la interacción educativa, ocupan la cotidianidad del proyecto de escuela taller.

La propuesta de la educación popular ha llegado a construir sus propias técnicas participativas para la acción educativa. La obra del Colectivo Alforja publicada durante los años 80's del pasado siglo, titulada *Técnicas Participativas para la Educación Popular* (tomo 1 y 2), ha sido un referente para involucrar a los grupos de jóvenes en un proceso de análisis político útil y divertido. Son técnicas que parten del análisis y reflexión sobre los contextos para llegar a la programación de acciones colectivas enfocadas al cambio.

Aunque lo fundamental no sea el uso de las técnicas participativas, sino la concepción metodológica que guía el proceso educativo, estas proporcionan estrategias para la praxis educativa.

- Las técnicas participativas permiten, adaptándolas a cada grupo y a cada experiencia educativa:
- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Contar con el conocimiento individual para enriquecerlo y convertirlo en conocimiento colectivo.
- Llegar a conclusiones propias, crear compromisos, propuestas y desarrollarlas.
- Potenciar la autonomía del proyecto educativo, y de los/as participantes en el proyecto.
- Encontrar los beneficios del aprendizaje en sí mismo. Quede como ejemplo la definición de Alba, en la que trata el aprendizaje como forma de “quitarse barreras”, describiendo un proceso personal de liberación.

El alumnado entrevistado sabe de metodologías para mejorar el aprendizaje, y en sus testimonios lo plasma. Para la elaboración de las programaciones educativas considero fundamental contar con las propuestas y perspectivas educativas del alumnado:

“(...) porque se habla de todo (...), y hablando entre nosotros es como mejor se aprende”. (Álvaro, primera entrevista. Valoración de las actividades de la ET, 12R).

Aunque esta última edición de escuela (2011 a 2013) ha conseguido un bajo índice de inserción laboral, ha estado marcada por una fuerte actividad sindical y de protestas contra los recortes del gobierno (local, autonómico y estatal).

Esta realidad, de crisis y recortes, se ha introducido en la escuela, como parte de la experiencia educativa, y ha provocado cambios profundos en la visión de los/as jóvenes participantes, sobre la realidad social y la participación política. Estas experiencias han conseguido involucrarles en el mundo laboral desde una perspectiva de acción social, de lucha y de posibilidad de cambio.

El alumnado entrevistado concede un alto valor a la experiencia educativa, aun sin inserción laboral. Todos coinciden en señalar la significatividad de la experiencia en sus vidas. Alba habla de felicidad y de futuro:

“Yo la veo de, pero, puf, cien por cien, cambia la vida. Y quiero un futuro distinto al que quería, hace dos años, pero vamos. Pero distinto.

De lo que es la felicidad a lo que era hace dos años. Porque hace dos años aquí, es que no iba a optar a nada. Y ahora tú, a lo que yo quiero optar en la felicidad está más cerca de eso, ¿no? Que de lo otro. Pero eso tú antes no te parabas a pensarlo. Y ahora sí lo piensas. No se me va a olvidar en la vida.” (Alba, primera entrevista. Aportaciones libres y propias, 14R).

Entre las demandas del colectivo docente se encuentra la necesidad de intercambio de metodologías, de recursos, de experiencias que multipliquen los programas educativos con jóvenes y población en riesgo de exclusión (De Miguel et col., 2008).

Un colectivo que debe combatir las diversas formas de exclusión que, a menudo, los educadores (nosotros mismos) ponen en práctica al continuar reclusos en proyectos aislados, porque, entonces: -¿Quiénes son los excluidos?, a menudo los propios proyectos educativos, aislados, clandestinos, efímeros, y precarios.

La escuela taller del parque Miraflores ha posibilitado la vivencia de buenas y profundas experiencias de enseñanza y aprendizaje, procesos educativos con resultados de inserción, no solamente laboral, también la vuelta al sistema educativo. De forma consciente, el proyecto educativo se ha acercado a un modelo de educación liberadora y popular, eligiendo y manteniendo un posicionamiento político a favor de los/as jóvenes de los barrios.

Este modelo se presentaba en construcción, flexible y contextual. Por lo cual, no permite perder el horizonte de buscar respuestas a las preguntas: ¿De qué lado estamos?, ¿Para quién trabajamos?, preguntas clave que debe responderse cada educador/a antes de embarcarse en

la compleja tarea de educar. El concepto de educación popular responde a esta pregunta. La respuesta es un posicionamiento ideológico (Crowther, 2013).

4.- INSERCIÓN, PERO INTEGRAL: SOCIAL, ECONÓMICA, LABORAL, CULTURAL Y EDUCATIVA

Cuando nos acercamos a la formación para el empleo desde una perspectiva exclusivamente de inserción laboral, se obvia y desaprovecha un conjunto de posibilidades con el que cuentan los proyectos educativos. Sería una forma reduccionista de tratar un proyecto de este tipo, que lo situaría cercano al adiestramiento para el mercado laboral, despojándole de una de las posibilidades que lleva incorporado: la educación, desde una perspectiva integral.

Entre los principios educativos del caso presentado, aparece en primer lugar el planteamiento del equipo docente sobre la formación integral:

1.-Formación integral

No se debe concebir la formación de buenos/as trabajadores y trabajadoras si no es yendo más allá de la simple optimización de sus aptitudes técnico-profesionales. Es necesario afrontar todos los elementos que integran su desarrollo personal, físico, emocional, social, económico y cultural.

Puesto que no se trata exclusivamente de inserción laboral, como requisito imprescindible para la inclusión social, los/as educadores/as cuentan con la oportunidad y el compromiso de llegar más allá:

Para que una práctica pueda ser incidente, más allá de los objetivos planteados y los resultados logrados, deberá ser socialmente estratégica, en tanto que la exclusión es un fenómeno estructural. La práctica en cuestión deberá incidir en el debilitamiento de los factores que las generaron. Asimismo, dicha actuación deberá ser concebida y diseñada desde una visión integral encaminada a combatir la complejidad de las situaciones de exclusión (Malgesini, 2013: p. 71).

La parcialización de la realidad, propia del pensamiento único, en la que se forma para el empleo, para el mercado laboral, para actualizarse continuamente ante los cambios tecnológicos, para ser empleable, para la realidad del neoliberalismo globalizado, a menudo alejada de la educación para la vida, para la amistad, para resolver los problemas individuales que suelen ser problemas sociales: la educación de los hijos/as, la salud, la alimentación, el medioambiente...

“El pensamiento único disecciona la vida, reduce los problemas y paraliza la mente.” (Collado, 2008: p. 75), envuelve a los educadores en un pesimismo inmovilista que termina por responder a lo que el mercado y el sistema demanda, dejando a un lado las demandas y necesidades del alumnado.

El equilibrio armónico que supone la formación en lo humano, lo social, lo profesional y lo intelectual –también lo ético y lo estético–, consigue poner activo al alumnado en todos los

aspectos de su vida, provocando que no se abandone parcialmente y que cuide las diversas dimensiones de ellos/as mismos/as, aunque se encuentren con estructuras insuperables.

Los problemas integrales necesitan soluciones integrales. En este sentido, las buenas prácticas educativas quedan definidas, en este trabajo, por su integralidad y su capacidad de redistribución de riquezas, no solo económicas.

Fijémonos en la importancia concedida por el alumnado entrevistado al salario, como incentivo para su participación en la ET, y que se repite constantemente entre sus testimonios. Porque existe una necesidad económica real, provienen de familias con escasos recursos, para las cuales es un exceso mantener a uno de sus miembros estudiando. De esta forma, con un salario, estos/as jóvenes y sus familias, sí se lo pueden permitir.

“Hombre, al principio se hace más duro por eso de que eres becado, pero...”, (Álvaro, primera entrevista. Primeros días en la ET, 8R).

Son situaciones económicas familiares que no permiten el estudio ni la reflexión, ya que todo se centra en pensar y vivir al día:

“Mm, la verdad que sí me ha afectado porque he tenido que pensar más, he tenido que emparanoiarme más... ahí cómo buscarme el pan para comer, que no sé qué... eso lo, puf, te come la ca, te duele hasta la cabeza de pensar. De cómo buscarte la comida, Charo.” (Carmen, primera entrevista. Economía e historia laboral familiar, 5R).

Para poner en marcha proyectos educativos de este tipo, se debe estar convencido de la integralidad como eje de los procesos educativos, desde una concepción holística del ser humano y de su relación con el medio, enraizada en la profunda idea de justicia social, reflejada en el respeto a los derechos humanos.

5.- NUEVAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

En este último apartado propongo algunas ideas y lagunas identificadas en el desarrollo de la investigación misma. Son propuestas de posibles trabajos de investigación, con la intención de profundizar sobre la experiencia educativa.

Entre ellas, he escogido seis propuestas, las cuales presento a continuación:

1. La experiencia de lucha y conquista del parque Miraflores, desde una perspectiva que enfoque los aprendizajes realizados en contextos informales.
Existen gran cantidad de materiales en el fondo de documentación del parque. Se han realizado trabajos sobre la historia del territorio y del proyecto. Se han realizado entrevistas, registradas en video, en las cuales se narra la conquista del parque y la puesta en marcha de los diferentes proyectos educativos.
2. Las experiencias de educación popular y pedagogía crítica en Andalucía, para salir de la clandestinidad, deberían escribirse, sistematizarse y analizarse, lo cual significa continuar investigando sobre la acción e imaginación de la ciudadanía. La construcción de

materiales sobre las luchas exitosas de los movimientos sociales, los cuales identifiquen los intereses, necesidades y deseos de las personas y la elaboración de materiales con las escuelas -formal, no formal e informal- que potencien la conexión con la experiencia educativa real para aprender democracia con los movimientos sociales, del barrio, de la ciudad., son tareas pendientes para la construcción y el reconocimiento del movimiento de educación popular.

3. La mayoría de las investigaciones y diagnósticos van enfocados hacia las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, urgen investigaciones que profundicen en las necesidades de las personas y que provoquen cambios en el mercado laboral, volviéndolo inclusivo y flexible, a medida de las personas y no de los capitales. Este cambio de perspectiva está provocando propuestas de nuevos mercados, alternativos y basados en la idea de justicia social (ecología, salud, intercambio). Nuevos colectivos sociales que, como microexperiencias, se están descolgando del sistema económico actual.
4. Las experiencias del Programa “Escuelas Taller”, con sus errores y aciertos, y con su gran cantidad de singulares proyectos, tienen bastante que aportar a la construcción de un nuevo sistema de FP. Se necesitan nuevos espacios para la formación de jóvenes que apoyen los procesos de identidad desde la diversidad.

Actualmente no existen recursos para cubrir la demanda de los jóvenes, y sobre todo son recursos que no tienen la capacidad ni la libertad para dar respuestas tan integrales como los proyectos de escuelas taller.

5. El planteamiento longitudinal de la investigación posibilita la vuelta al campo, para nuevamente recopilar información teniendo en cuenta el paso del tiempo. Considero interesante continuar con la aventura de las entrevistas biográficas narrativas.

Por un lado mejorar y perfeccionar la técnica de la entrevista biográfica, en sí misma, por otro lado continuar extrayendo, con los análisis de discursos, ideas y percepciones nuevas que se relacionen con el paso por la escuela taller y las nuevas experiencias educativas o laborales que experimenten. Quisiera continuar con el enfoque composicional, que permite relacionar los cambios de los/as participantes en los proyectos educativos con los cambios de los contextos socioeconómicos.

La influencia de los contextos, por encima de ser determinante es explicativa, pero las biografías son diversas y siguen rumbos dispares.

6. Por último, una propuesta de investigación en el ámbito de la educación patrimonial, concepto al que me acerqué desde el proyecto educativo, como parte de su cometido. Sería de gran interés estudiar cómo las escuelas taller han restaurado el patrimonio de muchos pueblos y ciudades de todo el estado español, e incluso en el extranjero. Se debería investigar sobre la incidencia de estos proyectos, los efectos y las repercusiones provocados en estos territorios. Desde una perspectiva histórica se podrían realizar estudios sobre la incidencia de estos proyectos en el desarrollo local, y poner en valor la contribución de las generaciones jóvenes y con pocos recursos al mantenimiento del patrimonio universal.

Son temas, problemas para continuar investigando. Sin embargo, son cuestiones novedosas si nos acercamos a ellas desde un enfoque metodológico centrado en las personas como protagonistas de las ciencias de la educación (Denzin & Lincoln, 2012; Goetz & Lecompte, 2010; Vallés, 2000).

Son metodologías de investigación en las que la experiencia y la presencia de las personas participantes constituyen el núcleo que otorga sentido al proceso investigativo completo. La experiencia y la presencia producen un tipo de investigación reflexiva, formativa, educativa. En definitiva, generan un proceso de investigación singular y a medida de cada experiencia educativa.

Como decían Fine. y Weis (Denzin & Lincoln, 2012) entre las nubes y el suelo, entre la metodología y los datos empíricos, se construye la experiencia de investigación, y le añado: entre las concepciones y las prácticas pedagógicas se construye la experiencia educativa, la praxis, que se convierte en significativa al describirla.

UNA PROFESIÓN DE SOÑADORES NOTAS FINALES SOBRE MI VOZ Y MI EXPERIENCIA

“Educar para construir el sueño”
(Carlos Núñez)

Apunto a continuación algunas ideas que hacen referencia a los sueños propuestos, como educadora y como investigadora, y algunas de las limitaciones a las que me voy enfrentando:

Como educadora considero que he tenido la oportunidad de desarrollar el proyecto de escuela taller Miraflores desde el año 2004. Proyectos educativos realizados con jóvenes que han superado las expectativas del propio proyecto, del equipo educativo e incluso de la entidad promotora. Han sido, en general, profundas experiencias rebosantes de satisfacciones y avances.

La experiencia educativa aporta seguridad a quienes en alguna de ellas hemos participado. Son experiencias que se definen por las emociones y sentimientos que provocan, que afloran en cuanto se recuerdan. Son experiencias que se traducen en un sentimiento de protección, de apoyo, de pertenencia e identidad, incluso de dignidad, a contracorriente, en un mundo lleno de soledad, y aislamiento.

También con sus limitaciones. Derrotados por la impotencia, por no poder cambiar las situaciones de desventaja como quisiéramos. Desde los/as jóvenes de las listas de espera, hasta otras muchas cuestiones básicas que se mantienen sin resolver, por falta de recursos y de coordinación entre los diferentes servicios públicos. Cuestiones como la vivienda, el empleo o incluso el acceso a otro recurso educativo, se quedan, a menudo, sin respuestas. En estas situaciones el planteamiento de unos proyectos educativos de calidad frente a una realidad imperfecta toma sentido.

Como investigadora considero que es una forma de desenmascarar una realidad que permanece oculta, y sueñas con la posibilidad de denunciar las condiciones de vida de gran cantidad de jóvenes débilmente situados ante el mercado laboral y ante un estilo de vida imperante de consumo y sin propósito.

Considero que el hecho de dar a conocer la experiencia educativa, recogerla por escrito para que quede constancia de ella, aporta estrategias y formas de organización, inspiradoras para otros proyectos educativos.

Además, recogiendo las voces de los/as jóvenes participantes, sus demandas y propuestas, tendrán la oportunidad de ser oídas, y quizás lleguen a provocar voluntad política en nuestra ciudad, en quienes todavía creen en la personas por encima del mercado laboral.

Las perspectivas de investigación educativa deben abrirse hacia el intento de comprender los fenómenos de forma holística. Integrando la influencia de lo macro en lo micro, lo global en lo local y personal. En este informe he evidenciado este hecho; cómo los índices de inserción laboral cambian en función de la crisis, o se generan nuevas metodologías, más participativas, cambiando la concepción del papel de discente. Cambian los contenidos mientras cambia la realidad. Esta interdependencia de lo global y lo local es paralela a la interdependencia de las ciencias de la educación con otras ciencias, para acertar en la descripción y comprensión del caso educativo.

Considero que la formación personal adquirida, la experiencia, el placer y la emoción de investigar y escribir, de hacer patente lo latente, influirá profundamente sobre las líneas futuras de mi acción educativa e investigadora.

IVth PART

CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

**FOR AN EDUCATIONAL MODEL OF JOB TRAINING
WITH YOUNG ADULTS**

Chapter 14

CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

In this final chapter I present conclusions of the research and some suggestions for improvement and change. All of these, related to the following three questions:

a) The first question refers to the final ending, key to the research: to know how to value or place a value on an educational experience of job training and popular education which has been a reference point both educational and social work for the youth of the neighborhoods of Seville. One of my initial intentions was to do a research exercise that took on as its set off point the popular voice, the voice of the participants and the way in which the students described their own experience at the training. It seems fundamental to me to get the educational experience in order to not forget it, unlike many other innovative teaching/training, of which there are no records left and eventually become diluted memories of the participants. From this angle, I believe my contribution helps place a value on an innovative educational experience which has been told and evaluated by the people who has experienced and lived it, all this through the use of a qualitative paradigm.

The university, as an institute that produces and disseminates scientific and academic knowledge, could contribute positively to connect local realities, social movements and educational projects to the question that begins the second part of my thesis: How to choose a design and methodological strategies that permits quality research while at the same time it be an useful paper, that provides clues to take action and transform the types of training in the popular sectors.

b) The second question refers to the seven objectives proposed in the research. With respect to the objectives, I will refer to chapter seven, that offered a methodical talk and that provided some results in the process of the research. I will stop at this point, to consider how they have been answered:

1) Job training and popular education show themselves to be a complex combination that has got positive results in the development of our projects in the training of the Miraflores Park. The idea of employability is replaced by integrity. This implies betting on training for job insertion and for the development of professional competencies, from a point of view of the working class. In this sense, the members of the educational team has always shared the conditioned of precarious employees which has equalized us, despite so much individual diversity when it came to professional background and personal itineraries.

2) The interviewed students have discovered the educational and apprentice process, and have divulged it in these interviews. The case has been described, organized, interpreted, reconstructed and finally, presented under the form of research that has a format of a doctoral thesis, of which I'm the individual author and responsible for its content.

Chapter eleven describes the educational experience, from a chronological perspective and in the context of dealing with the current economic crisis. The interviewed do not evade the crisis, they are constantly pointing to it frequently showing it to be the only situation that they are familiar with in terms of a social and economic context.

This is how Alfonso describes the times we are living:

“(...) I could say the word crisis, I could say the word poverty, I could say the word hunger, whether you want to know or not I now know people who are going hungry (...) Of course, also sadness, I could also say...that.” (Alfonso, second interview. Political subject, 8R).

Chapter twelve delves into the learning developed by the students. With much wit, the students not only see what they have learned but also explain what it is exactly. This learning, obtained from the interviews, has been organized into ten subcategories.

Referring to the developing of autonomy, the students see themselves as perfectly capable of more things, of being more mature, serious and capable of running a business. The discipline of having to be on a schedule has developed a greater sense of responsibility. The opportunity to have a salary has contributed to an increase in financial independence as compared to previously having to depend on their families.

With respect to social and professional skills, despite pondering the learning of professional skills, there is a reference to relationships, the capacity of oral and written expression, and the habits acquired by living together, especially by the males.

The value placed on education is reflected in the interest shown to further develop their knowledge of their trades and skills, which shows a positively on the need for permanent training. The return to the educational system has shown itself to be one of the limited options they have against the unemployment this group lives under. They have understood this message clearly.

When it comes to making decisions, they talk about the importance of setting personal and academic goals.

The youth has learned to work collectively and cooperatively, in practices, in the different aspects that the experience has provided. They have also understood the message of educational and social inclusion that has infused learning about being partners and friendships, help and mutual support. The youth have fully understood that the training transmits values, which are/were acquired progressively, without effort, which became part of their everyday lives.

Being aware of reality is identified through politics, assemblies, strikes, demonstrations and the struggle for rights. The interviewed youth have participated in these latticed activities generated by the crisis and the work availability in Seville, learning formulas for social activism and unions that they had never participated in before.

All this learning has improved their capacity to better their surroundings, starting locally: improving the park, the property, their own homes, their lives. Nonetheless, the students

insist on the possibility and necessity of changing their reality. This could be interpreted as an awakening about the disadvantaged situation they live in, more than as a specific result of the learning.

3) The changes created by the educational experience have been broadly described by the interviewed students, and (these changes) have been gathered and systematized in chapter twelve, which contains key information for this doctoral thesis. I have shown the testimony given directly by the participants, got from interviews and other research techniques which allows the reader to recognize the voice of each individual, their differences and uniqueness; definitively, understand the diverse voices and perspectives of the participants.

The changes identified have been summed up into twelve ideas-strength, created based on the data produced. These ideas-strength identify the positive changes in areas such as responsibility, economic situation, proposal, participation, listening skills, expression, relationships and working in groups.

4) The value granted to the training increases as the employment opportunities grow. In the first interviews the main concern was to successfully get a job. Nine months later, in the second interviews, when encountering a bleak and paralyzed job market, they begin to reconsider returning to the training. Nonetheless, these speeches admit the need to continue growing and getting training, and to the new opportunities that the training can offer them despite feeling more than qualified.

5) When talking about the methodologies of popular education, it is evident that, as shown, they create situational and social awareness. This in turn provides answers for both personal and collective transformation, based on a vision of change and a development of consciousness. Attitudes towards individual responsibility have developed, but also in relation to the neighborhood, the world, reality...however, the step towards organization and collective action has been diluted with the closure of the project.

6) There have been various activities identified by the interviewees, activities such as the professional training of the workshop and work, and cultural activities. The field trips, assemblies and video forums have been some of the most mentioned. What is so interesting about these activities? Mainly the novelty, the fact that they are activities that foster the creation and maintaining of relationships amongst classmates.

7) It is important to highlight the whole experience that triggers an important moment in our biography. Not solely because of a new job as a final objective, but the social-cultural enrichment that one receives by participating in these kinds of projects. And exclaim the point of -our biography- because although the central focus of the research has been the students and their biographies, the educational team admits to the fact that the experience has also been one of personal and collective growth.

c) The third question identified is the actual running of the research, which has taken me towards new knowledge, interpretations and proposals that have been configured into five key themes. These themes are the result of an analysis and reflection about the elaborated empirical material, and are reported by the generated data, the analysis presented, the revision of the literature, the paradigms of popular education and participatory, and my own reflections

as a researcher, educator and citizen. Each one of these five themes is related to one or various objectives of my research.

1.- POLICIES FOR EQUAL OPPORTUNITIES

In the initial chapters social issues that the educational project addresses, such as this specific case, are talked about. These needs make what I have identified as the constellation of disadvantages that show the complexity and interdependence amongst the social, economic, educational and cultural needs. Before such complex needs shown, there needs to be complex and interdependent solutions in response.

Compensations and second opportunities are proposed: economically, culturally and educational. Oftentimes one time training is offered, disconnected from the context and from the specific needs of the territory. It often occurs that these actions, disconnected from the youth itself, is also disconnected from the educational system and product which leads to a dead end, both educational and for work. As Marhuenda expresses:

The planning and revision of the educational itineraries for youths would allow one to get out of these closed circles (...) granting the programs continuity in the educational system, avoiding that they become dead ends like the PGS and the job training. (Marhuenda, 2006: p. 24).

Add to this the idea that “isolated actions hamper the transitions, even more so when the susceptibility of the youths is higher.” (Marhuenda, 2006: p. 24).

In these educational projects, the educators have been witnesses: isolated and disconnected activities, the business of poverty, of justifying grants, of the spiral of exclusion, of poverty and ignorance, and of “in the meantime” mentality.

Equally, the low quality education offered for the youth is unsatisfactory (Malgesini, 2013; Marhuenda, 2006), additionally, they are the ones who are left on a waiting list, with every things that comes with having to renounce your vocation because of enough places in the centers. I refer to the projects of the training as well as the regularized professional specialized training offered.

The fear of not being selected was evident in the testimonies, and was not unfounded. Even when fulfilling the requirements, the limit of space available returns as a filter that is difficult to overcome.

On many occasions not being able to get into a program that one wishes means giving up on a childhood vocation. This is exactly the situation that Alfonso describes, for lack of seats at the Heliopolis High School in Seville:

“(...) I was interested in a cooking module, I liked cooking, but finally I had to... Of course, that’s where cooking was closest to my house, but of course...I’m saying: “Ah, I’ll take that spot in electronics”, I got into an electronics one. But...for that I was waiting if a spot

opened up in cooking and I could finagle my way in. But, in the end I was unlucky, wasn't I?" (Alfonso, first interview. Training, 3R).

Another question is related to area and community: if it's emphasized it is usually due to the work and conviction of the professionals of the educational project. The role of the educational team impregnates the entire project, being that making crucial decisions about the project itself: design, organization, starting points and evaluations. The team's ideology and theories come to light in its capacity to share power

In this proposal the training of the educator, teacher, facilitator, dynamic, has a key role and therefore responsible, of conquering political action by of a conviction that education cannot be conceived of as something apart from reality, nor the reality that affects us. Giroux (1990, 2013), from pedagogical criticism, deliberates the ideas of educational trainers who are critical of injustices, converted to defenders of public education, militantly defending educational action and policy.

In this day and age of a deep democratic crisis, there should be programs of community action, cultural and educational, that will convert, from policies of equality, teachers/trainers into coordinators of the diverse, existent resources of the area.

Schools, projects of formal education, be they formal or informal, should be a part of these policies, fulfilling potential as reproducer (Bourdieu, 1964) and its potential as transformer (Freire, 1969; Giroux, 1990; Jara, 1998; Nuñez, 2005). From a dialectic perspective it makes sense to recognize, admit and incorporate, in praxic budgets, these two opposites.

There are social spaces that have been lost in the last few decades. Such is the case that it is said that a social life has been lost (Escudero, 2005). The place where popular culture was made has been transformed into centers of cultures for the masses, controlled and manipulated by corporations.

Shopping centers, multiplex cinemas, the gigantic cultural shops (books, music, films...) copyrights, impede a propagation of a grassroots culture, from neighborhoods and the layman. Under this prolific and broad offer of consumption, the youth of today cannot find a place to share, reflect and participate.

The media of the masses has become, recently, into a true courier of gullibility. The police and military controllers act when the media, monopolized by corporations and mass fortunes, fail. This subtle way of manipulation is the great guardian of the neoliberal globalized economy (Gelpi, 1990). They are the violent ways that should be fought from a culture of peace, unmasking and denouncing the violence that shudders daily life.

Equal opportunity policies should show great interest in recovering cultural spaces which could alleviate some of the reported wrongdoings in the thesis by the interviewed people, and for Sociology, for example the lack of cultural capital and the value that is placed on it:

"Because maybe if my parents had been teachers or something well they would have influenced that and I would have continued studying because I'll tell you that myself, but as much money as my parents may have had, being from here, in this neighborhood, that from this,

this, it wouldn't have influenced me to start studying. I don't think so. (Pause). If they had been maybe from "los Remedios", mm, I would have a degree, I would have something, but living in this neighborhood, like this, no...I'm sure I wouldn't have studied." (Alba, second interview. Disadvantage as limitation, 5R).

In the last thirty years advances over equal opportunity policies have taken place, and in the Spanish government have come to a mature fruition, at least in learning. Equal rights policies, or previous policies such as the right to a public education, free and for all children, obtained at the beginning of the eighties, or adult education, the passive and active policies of employment, environmental awareness policies have, without a doubt, a broad and positive repercussion in the economic and cultural regeneration of Spain and that of Andalusia. (Martinez Garcia, 2007/2011; Marhuenda, 2006; Millenaar & Jacinto, 2009).

The conclusions reached by these studies show preventive policies versus paliative (Escudero, 2005; Malgesini, 2013), and our proposal, from a palliative project such as the typical trainings, it follows the hard line policy of prevention. Equally, these studies encourage that long term policies be created and not short term, fleeting ones, because although the groups and educational teams change, if a stable and continuous project exists, it will be continue to be a reference point for a section of the population that is continually growing.

An example of the aforementioned is the constant exchanges and visits by alumni of years passed. They not only come to say hello but to share professional information, even offering jobs to some of the student workers of the training.

The policies should be organized around the idea of healthy youth, in a biographic sense, and in Andalusia, the structural problem of unemployment creates profound gaps in these biographies. We teach children to keep busy with mandatory school, filling their time, only to abandon them afterwards into inactivity, through work that's deregulated and flexible.

In this sense, Alfonso expresses a feeling of abandonment after his experience in the training:

"(...) but I'm just a twenty three year old kid, almost...almost twenty three, who worries... nobody's worried about me, nobody...yeah man, if you don't move well... but I've moved and nobody's given me any opportunity...thinks about helping and doesn't think about..." (Alfonso, second interview. Critiques, reflections, 11R).

Unemployment is one of the major sources of inequality currently suffered. Defined by differences in area, there exist clear effects of historic inequalities that continue to exist to this day, perhaps because it has been difficult to find a solution or because there may not be an interest to find one. Unemployment and job instability make it easy for corporations to govern the country and the world.

With respect to the conquest of Miraflores Park, some colleagues have brought up the point that, the adjoining neighborhoods to the park, such as Pino Montano or San Diego, would be different than they are if the struggle for the park hadn't existed. Perhaps the neighborhoods would be much more deteriorated socially. I agree with this.

Through the park a line of action similar to what would be a comprehensive coordination of the community resources, from the community itself. With the peculiarity that it's the community that creates the resources out of nothing, from rubble. Without forgetting that the community is a product of a sociopolitical era in which it was experiment both socially and educationally with.

This case has not started from a political strategy by the local government but from the community itself. A great deal of interdependent resources have been created, amongst them: school orchards for children, young greenhouses for adolescents, training for unemployment youth with limited training, the leisure orchard for adults and the elderly. There has been support from the local government, but other times there has been a constant confrontation with it.

The wealth generated by Miraflores Park is difficult to measure economically. However, I consider its value can be defined in a formula of how to distribute wealth, in the form of social capital (Schuller, 2001) of educational and cultural resources.

The creation of this social wealth shows that the economy could be fairer. New markets are opening for next products and new consumers, which means new ways of earning a living free from the global market. Autonomy, personal and collective, is becoming a factor in helping the search for alternatives, e.g. the claiming for affordable rent, as an economic sign of independence. The policies for equality cannot turn its back on these new scenarios.

Specifically, when more training is suggested for unemployment issues and problems, with social inequality, there appears there appears to be a belief that education is an end in and of itself, being that empiric studies have shown that inequalities, even increasing the level of education, tend to stay at the same levels (Martinez, 2007a).

Nonetheless, a clear definition must be given on the type of training. So we return to a fundamental question that underlines the concept of education:

Educate for life or prepare for the labor market?

School (formal, not formal, informal, of children, young adults and adults) should be an active part of policies of equality, because school alone cannot transform conditions. But it is a fundamental part of the social mechanisms of neighborhoods and the main engine of advancement and change in this society.

This is the crack, the opening where we sneak in and create project full of aspirations that resist and struggle against the neoliberal invasion. (Giroux, 2013; Fernandez. & Jara, 2013)

2.- JOB TRAINING FROM A PERSPECTIVE OF POPULAR EDUCATION AND CRITICAL PEDAGOGY

“In order to change reality
we have to start by seeing it.”
(Eduardo Galeano)

At the Miraflores training we have leaned towards popular education. In the first place, we have been living this in the social movement that was organized in the struggle of Miraflores Park. In the second place, because we have let ourselves be guided by the needs of the youth participating in the project which entails listening, alliances, agreements and commitments.

The contributions by the educational movement for adults and popular education, and the idea of a more just society, have been echoed in the educational project and in the educational team that was convinced of this, such as the way one of the participants in the group expresses it:

“(...) Those of us who started with this and, and, many of those added on later, well, we participated before being here in struggles for...for adult education, in the struggle to improve school, in the fight for the right to have a school...in these neighborhoods and, and that’s what we were nurtured on...” (Jose Carmona, GD).

The important ethical value that these educators provide to the project contrasts that of the training management by the state employment agency in Andalusia. In the last few years various cases of political corruption having to do with funds for training and education in the Formación Profesional Ocupacional have come to light. This has flooded the sector with distrust, including the student worker. Paradoxically, while some look for resources to continue these socio-educational projects, other use these resource to increase their personal wealth. Currently, the Formación Profesional Ocupacional appears to be daily fodder for news about political corruption in Andalusia. This can be seen in the newspaper *Diario El Pais*¹⁰⁶.

The repercussions of these situations appear in the classroom and they are treated as pedagogical issues. In the ALM (Agenda Latinoamericana Mundial, 2008) ends confirming that when reporting about the disappointment caused by politics (scandals of corrupt, nepotism, falsification in elections, government run by neoliberal capitalism...) true politics are claimed, because “we want and should be and do politicians/politics”, including in educational projects. (Collado, 2008: p. 79).

In the job training projects for youth whose main object was to become part of the employed workforce, the infrastructural circumstances don’t allow this. Changes are needed if the participants are not to feel that they have failed.

106 http://ccaa.elpais.com/tag/caso_fondos_formacion_junta_andalucia/a/
[accessed September 2014].

The 2008 crisis has come against to demonstrate the failure of the free labor market. This failure is directly reflected in the appearance of social exclusion, feeding on the weak, in our case the youth, who have already failed at school. If the school system failure produces cheap and unskilled labor, easily exploitable and easily conquered, perhaps the capitalist system is not too interested in fighting against the roots of the problem.

A young adult's life cannot revolve around employment, the perspective needs to change. We agree now that neither a job provides security and an education does not assure social ascension. Currently, with the unstable job situation, the reduction in demand of professions, and the specialization of training profiles required by the market, nor jobs, nor an education preserve the values of thirty years ago. (Benedicto, 2011; Jacinto & Millenaar, 2009; Martinez, 2007a).

Something very distinct, however, is to guide/direct the action of public entities with the premise that youth become citizens basically through education and that work, forgetting it, that work does not now occupy a key position in the lives of youth. (Benedicto, 2011: p. 20).

The training program "Escuelas Taller" has provided a framework of freedom to design local and contextualized projects, links to our environmental, cultural and architectural heritage. The internal dynamics of the training has also been a waste of imagination and adventure, because they did not count on any rules for the curriculum. Each school had to create its own project based on the participating students and the performances in its environment.

This is why the educational team, from a practical standpoint, has emphasized the job training with popular education, converting the training into a project of critical pedagogy (no school) in constant and permanent construction and revision.

The socio-pedagogic trend of popular education, with more than a thirty-year history, is neither a homogenous theory nor one to implement. However, it continues representing the educational practice geared towards constructing a political individual for a democratic citizenship (Finnegan, 2008).

Learning to develop a profession does not exclusively mean acquiring competencies based on certificates in the profession. This is an important aspect but not the main one. If we start from the idea of a worker as a citizen first, work, such as we know it, unstable and unpredictable, should not be the axis of a citizen's life. This creates social exclusion.

But it's not only that work does not have the relative importance that it once had for youth (...) but the social integration of youth during the transition from school to work that has evident excluding effects for many that cannot find a stable job in the job market or the contrary, they opt to lengthen their studies (...) (Benedicto, 2011: pp. 20-21).

The projects to be designed have to maximize the participation and implication of the student worker in the process of his/her education. The participation should be profound, so deep that it would the student knowledge and knowing of the didactic elements of their education and training, and allow him/her to propose changes according to his/her educational experience, interests and expectations.

Special attention should be placed on the design of each didactic element, with a coherent integration of all in the educational act. The participatory methodologies have to be coherent with the other elements. The evaluations will not be focused on only one aspect but on all of them and their coherence. In the evaluations the accomplishments will be shared by all of the participants.

In the modes and forms (methodologies) individual and collective imitable models are transmitted. Each and every person participating for a solution to the problems and everyone needs to give a commitment. These problems and needs will no longer be seen as individual problems once connected to reality. The consequence is an understanding of the problem, as sharing and a transformation.

Similarly, knowledge about the various didactic elements should be provided, avoiding the supposed neutrality of objects, contents, methodology techniques and evaluation. The underlying politics of all the training contents should not be ignored, also reflected in the methods of its study.

As an example of the aforementioned, a controversial treatment about the doubts of the making of collective and critical knowledge, about the topic which is central in the training: "Work and Employment", is presented. Around this content concepts and the history of work, exclusive, or continue with a deepening criticism about the working class movements, its struggles, the consequences, the neighborhoods and housing of the working class, work as a formula for social oppression, participation and unionism, assemblies... even the awareness about the social situation one comes from should be dealt with. Nonetheless, it is not this aspect that should be exclusive; all the other didactic elements should be coherent. It would not be possible to talk about this "critical" topic in a master class, for example.

It is about looking for new sources to participate economically and socially that before were only accessible through employment. The student worker develops a personality committed with enough, even though this means in individual actions: change of consumption habits, abandoning lifestyles based on appearance, a search for my authentic paths, more solid and stable relationships, loss of fear and barriers, a permanent expectation of change and training...it has great value, even more so if it is a product of an educational experience (see testimonies by students workers interviewed).

Another defining characteristic of popular education is the connection to the community (Freire, 1983; Jara, 1998; Nuñez, 1996). That is why; I again present the hypothesis of the disappearance of an educational project, strongly rooted in the associate texture of the area, of the adjoining neighborhoods, in which an analysis from this perspective is fundamental; because, projects become institutionalized and they become mixed in the same institution, tending to maintaining itself.

In the last few years certain processes towards the environment, the context, have been abandoned. We should have got closer to social movements of the area, such as the 15M assembly.

The proposal of popular education warns us of these dangers. The community work, in place, as part of the lattice of answers to true diagnosed needs, is a pillar of popular educa-

tion. The community should consider the project its own, giving it meaning and legitimizing it. The educational projects should get and main a strong social base.

As Collado says (2008: p. 74) it is a proposal of rupture against the practices imposed by the socialization in the labor market. For this to happen, Justice should be granted is central value, equality, also in the matrix of educational projects.

Reality should be introduced into the educational projects and the educational projects should impregnate reality with new visions about the world that go beyond socioeconomic determinism.

Educational projects generate group knowledge that enriches communities. This knowledge is the product of antihegemonic methodologies, horizontal and participatory, that questions a one thought mentality and put into practice democracy and citizenship, converting any educational space into a cultural act and political participation. This is how the experience has been at the Miraflores Park, in which the discovery and transformations achieved by the student worker in the school has contributed to the cultural development of the community in general. I have denominated these achievements "social achievements" and they are described in chapter 13 in the section about the educational team (section 2).

3.- POPULAR EDUCATION METHODOLOGIES FOR NEIGHBORHOOD YOUTHS

"Educate to transform
and transform to educate"
(Carlos Núñez)

There continues to be this vested interest in maintaining the people in charge of working class training in the hands of people representing the market's interest. The lack of a political consciousness in the teaching profession gets in the way of this raising of consciousness. The teaching group is key in the aspect (Freire, 1990; Giroux, 1990; Nuñez, 2005)

The type of role developed by the teaching team, focused on the construction of affective and trusting relationship, which is the basis for the development of the processes of learning and apprenticeship, in the classroom and out of it, is one of the key factors in the change of attitude of the young participants. (Aramendi & Vega, 2011)

Similarly, the methodologies of popular education, which depend on the know-how and academic and cultural background of the youth and adults, add to the debate about teaching strategies and learning styles, leading to adjustments, the personalization of the education and the ideal forms of learning and apprenticeship of each participant and each group.

The didactic elements, the methodology have characterized and defined popular education. However, the technique is not applied in a vacuum, it should be coherent with the rest of the elements and, of course, with the educator's attitude, stripped of authoritarianism and based on horizontality, respect and humility. Popular Education is an open invitation to speak in the classroom, where students were always told to be quiet.

They're methodologies that surprise the youth, that radically lash out against social injustices and are in favor of the most needy, and they want to change their lives:

“Well as I've told you, pay my things, debts and get out of the neighborhood. [Pause]. Of course, I ...before I things are better, I can'tMy first expectation is to get my driving license, have a place...uh, in good conditions, in order not to raise my son in a bad ambience. And the truth is, man, I'd like to find another job...in which I would also have to do that ... but with a contract. [Pause] For tomorrow if I will be unemployment, oh whatever I can get an unemployment benefit.” (Carmen, second interview. New objectives, 9°R).

These methodologies tend to generate resistance and backlash the first few days. The student worker feels confused because he is treated as an independent individual, with his/her own ideas, and full participation is required in the dynamics of the school. He/she needs to assume responsibilities, organize activities and solve conflicts.

The step from an innocent consciousness to a critical one (Freire, 1969) is a process that requires a great deal of effort. Accepting awareness about one's gender, sexuality, oneself, social class, opportunities, is sometimes strenuous, but the apprenticeship is rewarded. Alba explains in her critical reflections:

“(...) I've realized many things, how politics are going and many things. I never worried about these things before not even to stop and check it out. Now I do. Maybe that's what the government wants, be distracted, and not...and not realized what is truly happening.” (Alba, second interview. Political subject, 8R).

Political literacy becomes the pinnacle of the different literacies (including digital) from the apprenticeship of codes to the reading of social reality. The Miraflores training school acted on these different illiteracies (natural, functional, migratory, digital, and political) not exclusively from learning techniques (reading and writing), but from a deep reflection of the inequalities that have created this situation of illiteracy that will continue to be produced.

The activity, practice, cooperative games, the collective reflection that provide the discovery and construction of knowledge, concluding with ideas and concepts elaborated in educational interaction, fill the everyday life of the project at the training.

The proposals by popular education have created their own techniques for participation for educational activity. The work by the Alforja Collective, published in the 1980's of the past century, titled *Técnicas Participativas para la Educación Popular* (Participatory techniques for Popular Education), (take 1 and 2), has been a reference point to involve youth groups in the process of useful and fun political analysis. They are techniques that start from an analysis and reflection about the contexts to reach the programs of collective actions focused on change.

Even though the fundamental thing is not the use of the participatory techniques, but the methodological conception that guides the educational process, these provide strategies for an educational praxis.

The participatory techniques allow, adapting them to each group and educational experience:

- Develop a collective process of discussion and reflection.
- Count on individual knowledge for enrichment and convert it into collective knowledge.
- Come to our own conclusions, create commitments, proposals and develop them.
- Increase the autonomy of the educational project and of the participants in the project.
- Find the benefits of learning in and of itself. As an example, Alba's definition, in which she talks about learning as a way of "removing barriers" describing a personal process of liberation.

The alumni interviewed know about methodologies which improve learning and it is clearly defined in their testimonies. For the elaboration of the educational programs I consider it fundamental to tell the proposals and educational perspectives of the alumni:

"(...) because everything is talked about (...) and talking amongst ourselves is the best way to learn". (Alvaro, first interview. Placing value on the activities of ET, 12R).

Even though the final version of the school (2011 to 2013) has achieved a low level of reinsertion into the workforce, it's been marked much union activity and protests against the government cutback (local, regional and national).

This reality, of crises and cutbacks, has been introduced into the school, as part of the educational experience, and it has created deep changes in the vision of the young participants, about social reality and political participation. These experiences have got them involved in the world of the workforce from a perspective of social action, of struggle and the possibility of change.

The interviewed students highly valued the educational experience, even without being inserted in the workforce. They all coincide in showing how significant the experience was in their lives. Alba speaks of happiness and the future:

"I see it, but, one hundred per cent, life is changed. And I want a different future than the one I wanted, two years ago, but, come on. Totally different.

Of what happiness is now compared to two years ago. Because two years ago, it's that I wasn't opting for anything. And now you, of what I want to choose in happiness is closer than that, isn't it? Of the other thing. Because that's why you didn't stop to think about it. And now I do think about it.

I will in my life forget it." (Alba, first interview. Free contributions and her own, 14R).

Amongst the demands of the educational team a need for an exchange of methodologies, resources, of experiences that multiply the educational programs for youths and the population at risk of exclusion can be found. (De Miguel et col., 2008).

A team than should fight against the various forms of exclusion that frequently educators (we) practice by continuing with isolated projects, because, then: Who are the excluded?

More often than not it's the educational projects, isolated, clandestine, ephemeral and precarious.

The Miraflores Park training school has made living intense and positive teaching and learning experiences, educational processes with a reinsertion, not only in work, but also to the educational system possible. Consciously, the educational project has approached a liberating educational model and popular one, choosing and maintaining a political position in favor of the youth of the neighborhoods.

Este model has been introduced under construction, flexible and contextual. By which it doesn't lose its bearing of looking for answers to some questions: Whose side are we on? Who do we work for? Key questions that we educators should answer before taking on the journey of becoming an educator. The concept of popular education answers the questions. The answer is an ideological positioning, (Crowther, 2013).

4.- INSERTION, BUT WHOLE: SOCIAL, ECONOMIC, WORK, CULTURAL AND EDUCATIONAL

When we approach training for the sole purpose of getting into the workforce, it becomes obvious and does not take advantage of the joint possibilities that an educational project can offer. It would be reductionist to handle a project this way, it would be taming a worker for the labor market, squeezing out the possibilities that a whole education has to offer.

Amongst the principals of the case presented, the first base of the educational team appears:

1.- Whole education

Training should be thought of as something beyond the simple optimization of skills for technical professions. It is necessary to face all the elements that involve personal development, physical, emotional, social, economic and cultural.

Since it is not only about finding work, as an essential requirement for social inclusion, the educators count on the opportunity and commitment to go further:

For a practice to be incidental, beyond the set objectives and the results gained, it should be socially strategic, so much so that exclusion is a structural phenomenon. The practice in question should influence in the debilitation of the factors that generate it. Also, said acts should be conceived of and designed from a whole vision guided towards fighting the complexity of situations of exclusion (Malgesini, 2013: p. 71)

The partialization of reality, typical of single thought, in which training is to find employment for the job market, to get continually updated for technological advances, to be hireable, for neoliberal globalization, often distances education from life, for friendship, to solve individual problems that tend to be social problems: our children education, health, nutrition and environment...

“Single thought dissects life, reduces problems and paralyzes the mind.” (Collado, 2008: p. 75), it envelops educators with an unchanging pessimism that answers to what the market and system demands, leaving to one side the demands and needs of the students.

The harmonious balance that is part of training in the human, social, professional and intellectual -also ethical and aesthetic-, manages to activate the students in all aspects of their lives, causing it not to be partially abandoned and to look after their diverse aspects, even though they find themselves with insurmountable structures.

Integral problems need integral solutions. In this sense, good educational practices can be defined, in this work, by its integrality and its capacity to redistribute wealth, and not only economic.

Let us observe the importance granted by the interviewed students towards salaries, as an incentive for the participation in ET, and that’s a constant theme in the testimonies. There exists a real economic need, originating in families with limited resources, in which in these families having one member studying would be a luxury. In this way, with a salary, the youth and their families can participate.

“Man, in the beginning it becomes more difficult because of receiving a grant, but...” (Alvaro, first interview. First days at the training school, 8R).

They are economic situations that won’t allow for studying nor reflection. Everything is focused on living day to day and thinking similarly.

“Mm, the truth is that it has affected me because I have had to think more, I’ve had to get a little more paranoid...how to earn a living, of I don’t know what...that has, puf, you get a headache from thinking so much. About how to earn a living, Charo.” (Carmen, first interview. Economic and family work history, 5R).

In order to get these type of projects started, one must be convinced that integrality should be the axis of the educational processes, from a holistic concept of a human being and its relationship to the environment, profoundly rooted in social justice, reflected in respect for human rights.

5.- SUGGESTIONS FOR NEW LINES OF RESEARCH

In this last section I propose some ideas and empty places in the development of this research itself. They are proposals for possible research, in order to delve into the educational experience.

Amongst them, I have selected six proposals:

1. The experience of struggling and winning over the Miraflores Park, from a perspective which focuses on the informal learning. There exists a large quantity of material documenting Miraflores Park. Papers have been written about the history of the area and the

project. Interviews have been done, recorded on video in which the conquest of the park and the onset of the different educational projects is narrated.

2. The popular educational experiences and pedagogical criticism in Andalusia, in order to for it to stop being clandestine, should be written, systematized, and analyzed, which means continuing research about citizen's action and imagination. The making of materials about successful social movement struggles, which identify the interests, needs and desires of people and the elaboration of materials with schools -formal, not informal and informal- that boost the connection between real educational experience to democracy with social movements of the neighborhood, the city, are the pending tasks for the construction and recognition of the popular education movement.
3. The majority of research and diagnostics are focused on the needs of the job market. Nonetheless, research is direly needed that delve into the needs of people, and that start instigate changes in the job market, making it inclusive and flexible, customized to people and not capital. This change of perspective is provoking proposals of new markets alternate and based on the idea of social justice, (ecology, health, exchange). New social collectives that, like microexperiences, are removing themselves from the current economic system.
4. The experiences of the Program "Escuelas Taller", with its errors and hits, and the large number of singular project, have plenty to provide for the construction of a new FP system. New spaces are needed for the training of youth that support these identity processes from a perspective of diversity. Currently there are not resources to cover the demands and needs of the youth, and the resources available do not have the capacity or liberty to provide integral answers like the ones offered in the training schools.
5. The long term planning of the research making a return to the field possible, to newly gather information taking into account the passing of time. I think it would be interesting to continue the adventure of following up on the biographical narrative interviews.

On the one hand to improve and perfect the interview techniques. On the other hand, continue extracting through an analysis of the speeches, ideas and new perceptions that relate to going through the training and the new educational experiences of jobs that they experiences. I would like to focus on the compositional, which would permit to relate to the changes in the participant of the project and the changes in the socioeconomic contexts.

The influence of the context, more than being determining, explains, but the biographies are diverse and the paths disparate.

6. Lastly, a research proposal in the field of heritage education, a concept, which I approached, as part of its commitment. It would be of great interest to study how the training school have restored the heritage of many towns and cities through Spain and even abroad. Research should be performed on the incidence of these projects, the effects and repercussions provoked in these areas. From a historical perspective, studies could be done about the incidences of these projects in the local development, and place a value

on the contribution of the young generations and the few sources for the maintenance of the universal patrimony.

They are topics, problems to continue researching. However, they are new questions if approached from a methodological perspective centered on people as the protagonists of the science of education (Denzin & Lincoln, 2012; Goet & Lecompte, 2010; Valles, 2000).

They are research methodologies in which experience and people's presence make up the nuclear that grants the research process sense and completion. The experience and the presence create a type of reflexive, formative, and educational research. Definitively, they generate a singular process of research and customized for each educational experience.

As Fine. and Weis (Denzin & Lincoln, 2012) said, between clouds and the ground, between the methodology and empirical data, research experience is constructed, and I add: between the concepts and the pedagogical practices, the educational experience is constructed, the praxis, which becomes relevant when described.

A PROFESSION OF DREAMERS.

FINAL NOTES ABOUT MY VOICE AND MY EXPERIENCE

“Educate to construct the dream”
(Carlos Nuñez)

I point to the continuation of some ideas that refer to the dreams proposed, as an educator and researcher, and some of the limitations that I am facing:

As an educator I believe that I had the opportunity to develop the project of Miraflores Park since 2004. Educational projects with youth that have more than exceeded expectations of the project itself, of the educational team and including the promoting entity. They have been, generally, deep experiences overflowing with satisfaction and steps forwards.

The educational experience provides security to those who have participated in some of them. They are experiences that have been defined by emotions and sentiment that overflow when they are retold. They are experiences that translate to a sense of protection, of support, of belonging and identity, even dignity, against the wind, in a world full of solitude and isolation.

Also with limitations. Defeats due to impotence, not being able to change the disadvantaged situations, as we would like. From the waiting lists of the youth, including many basic questions that continue to be unresolved, because of a lack of resources and the coordination amongst the different public services. Questions about housing, employment and including access to other educational resources, remain oftentimes, without answers. In these situations the idea of utilizing an educational project could be a viable answer to these questions and doubts.

As a researcher I believe it's a way to unmask the reality that remains hidden, and dream with the possibility of reporting the conditions of the lives of a great number of youths who are weakly placed before the job market and before a lifestyle of consumption and aimless.

I consider the fact bringing to light the educational experience, writing it down so that it is permanent, provides strategies and forms of organization, inspiring others for other educational projects.

Additionally, gathering the voices of the young participants, their demands and proposals, will have the opportunity to be heard, and perhaps come to provoke the political will in our city, in those who still believe in people more than the job market.

The perspectives of educational research should open up to the intent of understanding the phenomenon holistically. Integrating the influence of the macro in the micro, the global in the local and personal. In this report I have seen this fact; as indexes of job insertion change depending on the crisis, or new methodologies are created, more participatory, changing the concept of the role of dissent. This interdependence of the global and the local is parallel to the interdependence of science of education with other sciences, to ascertain in the description and comprehension of the educational case.

I consider that the personal training you acquire, the experience, pleasure and emotion of researching and writing, of manifesting the hidden, will profoundly influence my future actions as a teacher and researcher.

REFERENCIAS

- ABC (1994) Colección: *Sevilla barrio a barrio*. Sevilla: Prensa Española.
- ALUJAS, J. A. (2004) La formación ocupacional: principal medida del eje de formación de las políticas activas de mercado de trabajo en España. *Boletín Económico de ICE* n° 2825, pp. 15-27.
- ALUJAS, J. A. & TAMAYO, J. (2006) Efectos de las políticas activas sobre el proceso de emparejamientos en el mercado de trabajo español. *Revista Asturiana de Economía-RAE*, n° 36, pp. 77-95.
- AMOR, E. (2005) Veinte años del Programa de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. (Reflexiones para el futuro). *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, n° 71, pp. 123-148.
- APARICIO, P. CH. (2002) Críticas, reflexiones y aportes para una contextualización adecuada del universo educativo, social y laboral de los jóvenes. [Consultado Junio 2013]. http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711150005_4_2_0.pdf
- APARICIO, P. & PARRA, S. (2009) *La Lectura, y la escritura, del mundo de Paulo Freire*. Xàtiva: CREC.
- ARAMENDI, P. & VEGA, A. (2011) Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, n° 360, pp. 436-460.
- AZNAR, I. (2003) *Los centros de Formación Profesional Ocupacional en Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Tesis Doctoral. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Granada.
- AZNAR, I. (2005) El perfil profesional de los directores y docentes de la Formación Profesional Ocupacional: análisis de su cualificación y competencias profesionales. *Revista de Educación*, n° 7. Universidad de Huelva, pp. 153-166.
- AZNAR, I. & HINOJO, F. J. (2009) La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Rev. Iberoamericana de Educación*, n° 48/6, pp. 1-10.
- BARBOUR, R. (2013) *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BENEDICTO, J. (2011) *Construyendo la ciudadanía juvenil*. Diputació de Barcelona.
- BENEDICTO, J., FERNÁNDEZ-MOSTEYRÍN, L., FUNES, M. J., MONFERRER, J., MORÁN, M. L. & ROBLES, J. M. (2011) *La construcción del sujeto político entre los jóvenes en riesgo*. Colección Actualidad, n° 58. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

- BERMEJO, V. & MARTÍNEZ, A. (2011) Nuevo sistema de formación para el empleo en Andalucía. *Revista Formación XXI*, n° 17. [Consultada mayo 2013].
http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/07/text/xml/Nuevo_sistema_de_Formacion_Profesional_para_el_empleo_en_Andalucia.xml.html
- BOURDIEU, P. (1999) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama
- CALERO, J. (Dirección), QUIROGA, A., ESCARDÍBUL, J. O., WAISGRAIS, S. & MEDIAVILLA, M. (2008) *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Colección Investigamos, n° 7. Centro de investigación y documentación educativa.
- CARABALLO, CH. (1999) *Construyendo nuestro barrio. Aproximación a la historia del barrio de San Diego desde los movimientos sociales*. Sevilla: Asociación de Vecinos Andalucía.
- CARABALLO, CH. & CARMONA, J. (2004) Queríamos cambiar el barrio y solo nos hablaban de inversiones. Procesos de desarrollo en la lucha ciudadana por el parque Miraflores de Sevilla. *Revista Documentación Social* n° 133, pp. 169-191.
- CARABAÑA, J. (2012) Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico. Puelles Benítez (coord.). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 155-181.
- CARMONA, J. (2004) Del dicho al hecho... ¿hemos andado ese trecho? veinte años de lucha ciudadana por el parque Miraflores. En *Democracias Participativas e Intervención Social Comunitaria desde Andalucía. Construyendo Ciudadanía*, n° 5. Sevilla: ACSUR, Atrapasueños, Universidad Pablo de Olavide, Junta de Andalucía, pp. 289-308.
- CARREÑO, M. (2009/2010) Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas* n° 20, pp. 195-214.
- CASTILLO, J. M. (2002) Precarización laboral y exclusión social en la Andalucía contemporánea. *Gazeta de Antropología*, n° 18. [Consultado septiembre 2013].
<http://hdl.handle.net/10481/7410>
- CEDEFOP (2013) Notas Informativas 2013.
 cedefop-newsletter-sender@cedefop.europa.eu
- CIN-CEET. (2005) *Las Políticas Activas de Empleo en Andalucía, (2004/05)*. Sevilla: Consejería de Empleo, Junta de Andalucía.
- COLLADO, M. (2005) La Educación popular a la luz de la globalización. Educación popular y sociedad del siglo XXI. *Revista Rescaldos*, n° 13. Madrid: Asociación Cultural Candela.
- COLLADO, M. (2008) ¿Tiene sentido la educación informal en el s. XXI ante el mercado laboral precario? García Carrasco, J y Martín García, A.V. (Coords) Florentino Sanz in memoriam. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Vol. 2, n° 1, pp. 57-81. [Consultada noviembre 2013].

http://www.usal.es/efora/efora_02/n2_05_collado.pdf

COLLADO, M. (2009) Adquirir sabiduría para vivir con austeridad. Prólogo del libro Batalloso, J. *Educación, ciudadanía y democracia. La SAFA de Riotinto*. Xátiva: Instituto Paulo Freire.

COLLANTES DE TERÁN (1993) *Diccionario histórico de las calles de Sevilla*. Conserjería de Obras Públicas y Transportes y Ayuntamiento de Sevilla.

COMUNIDAD GENERAL DE PROPIETARIOS Y RESIDENTES EN PINO MONTANO (2001) *Pino Montano: ecos del pasado y desarrollo creciente*. XXV Aniversario de la CGPRPN: Sevilla.

CONTRERAS, J. & PÉREZ DE LARA, N. (Comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

CROWTHER, J. (2013) La Red Internacional de Educación Popular: propuesta y contribución. *Rizoma Freiriano*, n° 14. [Consultada diciembre 2013].
<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/n-14-sumario-index>

DE MIGUEL, M., PEREIRA, M., PASCUAL, J. & CARRIO, E. (2008) Propuestas para la mejora de las escuelas taller, casas de oficios y talleres de empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 19, n° 3, pp. 316-327.

DE PRADO, R. (1997) Entrevista con Peter Alheit. *Revista Diálogos*, n° 9, pp.5-13.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2012) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. 1. Barcelona: Gedisa.

ETCHEVERRIA ARROYO, F. (2009) *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales. Impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*. Tesis Doctoral. Facultad de CC de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

EISNER, E.W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ESCUDERO, J. M. & MARTÍNEZ, B. (2012) Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, n° extraordinario, pp. 174-193.

ESCUDERO, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, n° 1, pp.1-24.

ESCUELA POPULAR LA PROSPE, CEPA MANOLO COLLADO & AGRUPACIÓN LA DIGNIDAD REBELDE. (2003) *La propuesta de la educación popular*. Málaga: Atrapasueños.

FERNÁNDEZ, B. & JARA, O. (2013) *Giulio Girardi y la refundación de la esperanza. Desafíos de una educación popular liberadora frente a la globalización neoliberal*. -selección de textos- Panamá: CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

FINNEGAN, F. (2009) Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. Asunción: Idie. [Consultada julio 2013].

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4576>

FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1987) *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: MEC.

FREIRE, P. (1993) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1996) *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

FOLEY, G. (1999) *learning in social action. A contribution to understanding informal education*. London: Zet Books.

GALLARDO, P. & RUIZ, S. (2008) *Reflexiones sobre educación popular. Instituciones y ámbitos territoriales*. Sevilla: Wanceulen.

GELPI, E. (1990) *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Popular.

GIBBS, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

GIL FLORES, J. (2009) *Papel del contexto socioeconómico y cultural en el rendimiento educativo*. Policy Papers, nº 2. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

GIL RIVERO, J. (2011) *El conflicto colectivo de trabajo como contexto generador de procesos formativos. El caso de Cabinas de Teléfonos de Sevilla*. Tesis Doctoral. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Sevilla.

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (2013) When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. [Consultado enero 2014].

<http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-bcome-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>

- GOETZ, M. D. & LECOMPTE, J. P. (2010) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓNGORA, F. J. (1984) *Sevilla Macarena. Piedra y hormigón*. Distrito X: Ayuntamiento de Sevilla.
- GONZÁLEZ ENRÍQUEZ, C. (2013) El engañoso fracaso escolar. [Consultado Junio de 2013]. <http://www.realinstitutoelcano.org/>
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2009) Historias de vida y narrativas: una Perspectiva Europea e Internacional. *Approches non-francophones des histoires de vie en Europe, Revue Pratiques de formation. Analyses*, nº 55, pp. 9-83.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010a) La entrevista en historia oral e historias de vida: teoría, método y subjetividad. En Benadiba (Comp.). *Historia oral: fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Argentina: SurAmérica-Ediciones, pp. 21-38.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010b) Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14, nº 3. pp. 132-147.
- GUTIÉRREZ, F. & PRADO, C. (2004) *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xátiva: Diálogos.
- GUZMÁN, R., CABRERA, L., YANES, J. & CASTRO, J. (2008) Análisis de la investigación cualitativa en educación desarrollada en el estado español. *Revista Currículum*, nº 21, pp. 157-184.
- HERNÁNDEZ CARRERA, R. (2013) *La formación en la empresa y la formación de trabajadores a través de las asociaciones empresariales en España*. Tesis Doctoral. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Sevilla.
- HERNÁNDEZ, F. & TORT, A. (2009) Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49/8, pp. 1-11.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA JUVENTUD (2003) La situación social de los jóvenes en Andalucía. *Co-lección Investigación y Juventud*, nº 6.
- ÍÑIGUEZ, L. (Editor) (2003) *Análisis del discurso*. Barcelona: UOC.
- JACINTO, C. & MILLENAAR, V. (2009) Enfoques de programas para la inclusión de jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. [Consultado mayo 2014]. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000100004>
- JARA, O. (1998) Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia. *Revista Documentación Social*, nº 110, pp. 43-52.
- JOVER, D. (1991) *La formación ocupacional*. Madrid: Popular/MEC.

- JOVER, D. (2005) *Empleo juvenil. Formación e inserción social y profesional*. Madrid: Popular.
- KVALE, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LACOMBA, J. A. (1999) Desigualdades interiores en Andalucía. *Revista Estudios Regionales*, n° 54, pp. 315-334.
- LAMA, F. J. (1997) *Formación Continua de Formadores*. Consejería de Trabajo e Industria. Junta de Andalucía.
- LARA, M. & CARREÑO, C. (1986) *El Parque Miraflores: un modelo de parque educativo*. Sevilla: Comité Proparque Educativo Miraflores.
- LÁZARO, J. L. (2003) El Servicio Andaluz de Empleo. *Temas Laborales*, n° 68/2003, pp. 9-26.
- LEIS, R. (1998) Educación y práctica transformadora. *Revista Documentación Social*, n° 110, pp.67-80.
- LUCIO-VILLEGAS, E. L. (2006) *Educación para la emancipación*. Xátiva: Diálogos.
- LUQUE, P. A. (1995) *Espacios educativos. Sobre la participación y la transformación social*. Barcelona: E. U. B.
- MALGESINI, G. (2013) El género en los proyectos de lucha contra la pobreza y la exclusión social. *Boletín CF+S55. Noveno Catálogo Español de Buenas Prácticas*, pp.63-71.
- MARCHESI, A. (2003) *El fracaso escolar en España*. Madrid: Laboratorio de Alternativas.
- MARHUENDA, F. (2006) Monográfico. La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes. *Revista de Educación*, n° 341, pp. 15-34. [Consultado enero 2014].
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341.pdf>
- MARHUENDA, F. (2011) Presentación. Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, n° 356, pp. 17-37. [Consultado enero 2014].
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356.pdf>
- MARTÍN PUIG, M. (2006) *La Educación de Adultos en Europa*. Tesis Doctoral. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València.
- MARTÍNEZ, J. S. (2007a) Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, n° 342, pp. 287-306.
- MARTÍNEZ, J. S. (2007b) Fracaso escolar, clase social y política educativa. *Revista Viejo Topo*, n° 238, pp. 44-49.

- MARTÍNEZ, J. S. (2009) Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista Asociación de Sociología de la Educación*, vol. n° 1, pp. 56-85.
- MARTÍNEZ, J. S. & MERINO, R. (2011) Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora* n° 14, pp. 13-37.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, A. (2008) La influencia de las Políticas Activas de Empleo en las transformaciones de los modos de intervención y los modelos contemporáneos de bienestar social. *Revista Portularia*. Vol. VIII, n° 2, pp. 103-115. [Consultado Julio 2013].
<http://www.uhu.es/publicaciones/revistas/portularia/>
- MARTÍNEZ LÓPEZ, A. & DELGADO, S. (2011) PAE: una aproximación evaluativa desde el análisis del discurso. *Revista Tercer Sector*, n° 19. [Consultado Julio 2013].
<http://www.fundacionluisvives.org/rets/19/articulos/80674/index.html>
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. (2008) *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las escuelas taller y casas de oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes*. Tesis Doctoral. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Granada.
- MENA, L. & MURILLO, S. (2005) *Detectives y camaleones. El grupo de discusión*. Madrid: Talasa.
- MORALES, J. A. (2006) Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía. *Revista Educar*, n° 38, pp. 33-62.
- MUÑOZ DÍAZ, M^a C. (2013) *Educación y trabajo: las escuelas taller como modelo de inserción sociolaboral*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide.
- NAVARRO, V., TORRES, J. & GARZÓN, A. (2011) *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. España: Sequitur y ATTAC.
- NUÑEZ, C. (1996) *Educación para transformar, transformar para educar*. México: INDEC.
- NUÑEZ, C. (2005) Educación popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisio*, enero-abril 2005, pp. 3-14.
- OCDE (2001/2009) *Informe sobre Fracaso Escolar*. [Consultada mayo 2013].
<http://www.oecd.org/>
- OMS, O. (2009) *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Colección de Estudios Sociales, volumen 25. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PACHECO, J. C. & RODRÍGUEZ, A. (2004) La educación no formal: ¿baja calidad y pobreza? Colombia: *Red Académica*, pp. 1-10. [Consultada abril 2013].
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29_08infor.pdf

PASTOR, M. I. (2001) Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, nº 220, pp. 525-544.

PÉREZ-ESPARRELLS, C. & MORALES, S. (2012) El fracaso escolar en España: Un análisis por comunidades autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, nº 94, pp. 39-69. [Consultada diciembre 2013].

<http://www.revistaestudiosregionales.com/pdfs/pdf1186.pdf>.

PÉREZ REAL, M. (2008) *Aproximación al fracaso escolar*. Trabajo de Investigación. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Sevilla.

PUENTE ASUERO, R. (2010) *Los huertos urbanos de Sevilla. De la tradición a la novedad*. Trabajo de Investigación. Departamento de Geografía, Historia y Filosofía, Universidad Pablo de Olavide.

REGGIO, P. (2010) *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xátiva: CREC.

RIVAS, J. (2011) Para una teoría de la re-educación básica con jóvenes y adultos. Hacia la sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ocho inolvidables y once tesis. [Consultada enero 2013].

<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-1/contrapunto1.pdf>,

RODERO, L & RUIZ, V. (1980) *Informe sobre la enseñanza en la zona Macarena*. Material Inédito.

RODRÍGUEZ VILLASANTE, T. (1998) <<Pedagogía de la indignación>>, <<existencia indignada>>: los estilos creativos con y por los movimientos sociales. *Revista Documentación Social*, nº 110, pp. 125-144.

RUIZ MORALES, F. (1999) *Identidades y modelos de identificación en el sistema educativo Andaluz*. Tesina. Departamento de Antropología Social. Universidad de Sevilla.

SAGRARIO, P. (1981) *La Política*. Sevilla: Grupo Andaluz de Ediciones.

SALAS, M. (2004) El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas. Iº congreso anual sobre Fracaso Escolar, Palma de Mallorca, noviembre 2004. [Consultado mayo 2013].

<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/salas.pdf>

SÁNCHEZ ESTEBAN, N. (2009) Los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo en España: un instrumento de formación, una herramienta para la conservación del patrimonio, un mecanismo de intervención social. [Consultada junio 2013].

<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n42/ac-nsan.html>

SANDIN, M^a P. (2010) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

- SANTOS, J. A., MONTALBÁ, C. & MOLDES, R. (2004) Bases ideológicas de las políticas de empleo, activación e inserción socioprofesional como ejes de acción de las políticas públicas. *Paro, Exclusión y Políticas de Empleo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SEGALES, M. (2008) La importancia de las identidades sociales en la sostenibilidad urbana a través del estudio del caso del parque Miraflores. Comunicación presentada a las XI Jornadas de Economía Crítica: Bilbao.
- SKLIAR, C. & LARROSA, J. (Comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: HomoSapiens,
- STAKE, R. E. (2005) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- SUAREZ, M. (2005) *El grupo de discusión. Una herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- SCHULLER, T. (2001) The complementary roles of human and social capital. [Consultada septiembre 2013].
www.sociologia.uniroma1.it/.../c11-Schuller.pdf
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (2010) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TÓJAR, J. C. (2006) *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- VALLÉS, M. (1989) *Abrirse camino en la vida. Proyectos vitales de los jóvenes madrileños*. Universidad Complutense de Madrid, Colección Tesis Doctorales, nº 12/89.
- VALLÉS, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VICTORINO, L. & LECHUGA, L. (2006) Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Ecuador. [Consultado junio 2013].
<http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2009/03/politicas-educ-neoliberales.pdf>
- VILAR, P. (1978) *Historia de España*. Barcelona: Grijalbo.

WEBS CONSULTADAS

CANAL SUR, programa realizado sobre la escuela taller y emitido en marzo de 2013:
<http://alacarta.canalsur.es/television/video/la-pintura-de-roberto-reina/58770/263>

CEAAL.
<http://www.ceaal.org/>

CEDEFOP.
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>

FRIDA.
<http://programafrida.net/theme/default/files/19.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística.
<http://www.ine.es/>

Ministerio de Educación, Ciencias y Deporte.
<https://www.mecd.gob.es/>

OCDE.
<http://www.oecd.org/>

SAE.
<http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/informacion/programasSAE/>

Sindicato UGT.
<http://www.ugt-andalucia.com/documents/10157/42754/Miniempleos.pdf>

UNESCO.
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/>

Universidad de Córdoba.
<http://www.uco.es/laboratoriojuridico/>

LEGISLACIÓN DE REFERENCIA

Ley Moyano, de 1857. Permanece vigente hasta 1970.

Decreto 10 de mayo de 1931. Creación de las Misiones Pedagógicas.

Ley 14/1970, de 4 de agosto. Ley General de Educación.

Orden Ministerial de 1973. Creación del Programa de Educación Permanente de Adultos.

Real Decreto Ley 36/1978, de 16 de noviembre. Creación del INEM.

Ley Básica de Empleo 51/1980. Se declara al INME gestor de las políticas de empleo.

Orden Ministerial 1985, creación del Plan FIP.

Orden del 28/12/1985. Nuevo Diseño Curricular para la Educación de Adultos en Andalucía.

Orden Ministerial 1988, regulación del Programa “Escuelas Taller”.

Ley 3/1990, para la Educación de Adultos en Andalucía. Decretos ley 87, 88, 89 y 90 de 1991, para el desarrollo de la Educación de Adultos.

Consejo de Ministros 27 de agosto de 1993. Considera el programa “Escuelas Taller” como instrumento eficaz para la cooperación internacional.

Real Decreto 427/93. Transferencias de las competencias en gestión de FPO a la Junta de Andalucía.

Real Decreto 631/93. Del plan FIP al Programa Nacional de de Formación, para la integración de los tres subsistemas de FP.

Orden 3 de agosto 1994. BOE del 11 de agosto de 1994. Se regula el Programa “Escuelas Taller” a nivel estatal.

Ley 10/1994. Aprobación del uso del contrato de aprendizaje para el Programa “Escuelas Taller”. Real Decreto 1593/1994. Amplia el contrato de aprendizaje hasta los 25 años, en el caso de alumnado trabajador del programa de “Escuela taller”

Decreto Ley 204/97. Se establecen los programas de FPO desde la Junta de Andalucía.

Decreto 156/1997: La Formación Básica en Educación de Adultos. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Ley 5/2002. Orgánica de las cualificaciones y la FP.

Real Decreto 467/2003. Transferencia de competencias del INEM a la Junta de Andalucía.

Programa Nacional de Reformas de España. De 13 de octubre de 2005.

Real Decreto 1538/2006. Sobre la FP Inicial en el sistema educativo.

Real Decreto 395/2007. BOE nº 87, de 11 de abril de 2007. Sobre la integración de los subsistemas de FPO y FC en la FPE.

Decreto 335/2009. Ordenación de la FPE en Andalucía.

Real Decreto Ley 3/2012 de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.

Decreto Ley 4/2013. Que modifica la ley 4/2002 de creación del SAE, y se transfieren las competencias de de la FPE a la Consejería de Educación.

Ley 27/2013, de 27 de diciembre, ley de financiación local, de racionalización y sostenibilidad de la Administración local.

