

# **CUERPOS COMO DISCURSOS, CUERPOS COMO FRONTERAS. LA IMPORTANCIA DE LA CORDIALIDAD EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL.**

Juan Carlos Romero-Villadóniga.

Cita:

Juan Carlos Romero-Villadóniga (2017). *CUERPOS COMO DISCURSOS, CUERPOS COMO FRONTERAS. LA IMPORTANCIA DE LA CORDIALIDAD EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/749>

## **CUERPOS COMO DISCURSOS, CUERPOS COMO FRONTERAS. LA IMPORTANCIA DE LA CORDIALIDAD EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL.**

Juan Carlos Romero-Villadóniga

Eje: Teoría sociológica.

Mesa: Sociología de los cuerpos y las emociones.

Grupo HUM 556 “Mundialización e Identidad”

Universidad de Huelva (España)

Mail: jucarovi66@gmail.com

### **RESUMEN**

En contextos de vulnerabilidad social los sujetos se convierten en seres únicos donde emociones y corporeidades coexisten en espacios de conflictos y de solidaridad. En ellos, la importancia del lugar y el sentido de pertenencia parten como elementos fundamentales en la construcción de la identidad, siendo los cuerpos escenarios donde se reflejan tensiones y oportunidades, donde el multiculturalismo y la sustentabilidad de la comunidad son puestas a diario en riesgo debido a la existencia de múltiples anacronismos. En esta situación, los cuerpos se construyen como discursos, al tiempo que sirven como fronteras respecto a la alteridad, unas veces recurriendo a procesos de integración, otras por medio de la autoexclusión, siempre a partir de sus auto-ego-finalidades y sus auto-ego-referencias, tomando el concepto moriniano de las partes del sujeto. Por esta razón, el objetivo de la comunicación será explicar la importancia de la cordialidad como forma de construcción de un lenguaje alternativo al conflicto en un contexto educativo de difícil desempeño de la provincia de Huelva, donde se están estudiando desde hace ocho años las dinámicas de generación de violencias y sus lenguajes.

### **PALABRAS CLAVE:**

Convivencia, complejidad, multiculturalismo; exclusión; motivación

## ¿EDUCAMOS ANTROPOLÓGICAMENTE PARA LA CONVIVENCIA?

Una mañana un viejo Cherokee le contó a su nieto acerca de una batalla que ocurre en el interior de las personas.

Él dijo, "Hijo mío, la batalla es entre dos lobos dentro de todos nosotros".

"Uno es Malvado - Es ira, envidia, celos, tristeza, pesar, avaricia, arrogancia, autocompasión, culpa, resentimiento, soberbia, inferioridad, mentiras, falso orgullo, superioridad y ego.

"El otro es Bueno - Es alegría, paz amor, esperanza, serenidad, humildad, bondad, benevolencia, amistad, empatía, generosidad, verdad, compasión y fe.

El nieto lo meditó por un minuto y luego preguntó a su abuelo:

“¿Qué lobo gana?”

El viejo Cherokee respondió: "Aquél al que tú alimentes."<sup>1</sup>

Cada vez es más fácil en nuestros centros escolares observar a diario comportamientos en discentes, que hasta los menos expertos no dudarían calificar como desadaptados. Y es que no hay nada peor que educar desde una perspectiva macdonalizada<sup>2</sup> en la que unificamos, si no en teoría, sí en la práctica, complejidades humanas las cuales no pueden ser analizadas de manera global, sino de manera multicultural. No podemos considerar la educación como un fenómeno de masas dirigido a las masas.

Existen tantos procesos educativos como alumnado hay, de ahí la enorme complejidad que reviste toda acción. En una sociedad absorta en las apariencias, en la dinámica mecanicista e irracional del consumo, hasta uno de los pilares básicos que sustenta toda base social, la Educación, se ha convertido en amante descerebrada carente de lógica. Como buen acólito de esta sociedad, el sistema educativo ha entrado en una etapa de frenético consumo clónico, consecuencia de la sobremodernidad a la que se ha aferrado nuestro mundo<sup>3</sup>. El usuario no necesita aprender, necesita consumir, la Educación se ha convertido en un objeto más de consumo.

Educar en valores parte por ser uno de los grandes adalides del actual sistema educativo español, pero, ¿realmente educamos en valores?, ¿educamos para una convivencia plena?, ¿educamos para el autoconocimiento del ser?, o bien ¿todo esto forma parte de un escaparate lleno de prendas en rebajas que a posteriori nadie se pone, pues no sabe bien cómo ponérselas?

Informes realizados sobre violencia escolar en institutos de toda España a lo largo de los últimos años reflejan una realidad más que preocupante, donde los que no son víctimas de acoso escolar

---

<sup>1</sup> Proverbio popular cherokee

<sup>2</sup> Ritzer, George; *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*; Barcelona; Ariel Sociedad Económica; 2002.

<sup>3</sup> Augé, Marc; *Los no lugares. Espacios del anonimato*; Barcelona; Gedisa Editorial; 2008.

forman parte, directa o indirectamente, del circuito de los agresores, bien sean como tales o como encubridores. En la teoría de la Educación se habla de la importancia de la sociedad civil<sup>4</sup> en el hecho educativo. Sociedad, alumnos y profesorado constituyen un entramado que permite el crecimiento del sujeto tanto en su vertiente social, como individual. No obstante, si alguno de estos pilares falla, el resto cae inexorablemente, y eso, por desgracia, es lo que venimos soportando día a día en el mundo educativo, pues cada vez la brecha existente entre las tres patas del banco son mayores, siendo aún más notorio en contextos multiculturales donde al hándicap de la actual dinámica de la sociedad se unen las barreras culturales y emofísicas propias de cada cultura.

Que la violencia se ha institucionalizado en nuestras vidas cotidianas tras la desaparición de otros valores considerados en “desuso” por las ordalías consumistas tales como el compartir, la amistad o el sentido del trabajo en equipo es algo más que evidente. En esta vorágine en la que se encuentra sumida la sociedad, la respuesta emitida por este sistema educativo se ha mostrado insuficiente en determinados contextos multiculturales los cuales responden a realidades mucho más complejas, que las simplistas apreciaciones de una administración absorta más en el resultado, que en la generación de verdaderas estructuras emocionales, en la creación de con-ciencias<sup>5</sup>. Así, desde la “Educación formal”, se han intentado articular una serie de “productos” los cuales responden genéricamente al epígrafe de “Educación en Valores”, muchas veces sin tener en cuenta el origen del alumnado, el cual posee una especial percepción de la ocupación y usos del espacio, y con ello un entramado simbólico diferente al impuesto desde un marco normativo estandarizante<sup>6</sup>, aplicable únicamente a los integrados en la sociedad hegemónica, desde donde han partido. Planes como “Escuela Espacio de Paz”, no son sino balones de oxígeno, parches para intentar enlucir un enorme desconchado en nuestro sistema educativo, la falta de un verdadero programa destinado al desarrollo personal del alumnado, tanto en su YO personal como en su YO social, y eso es algo que nos debe hacer reflexionar profundamente.

Y es que, el propio carácter humano ya es puro hándicap, pues se debe entender en su complejidad, nunca desdeñando las conexiones y tramas ocultas que explican su comportamiento tanto en comunidad como individuo<sup>7</sup>. Hay que abandonar definitivamente una concepción educativa en la que no tengan cabida elementos de la vida cotidiana como el azar, la incertidumbre, la indeterminación o el desorden, pues forman parte consustancial del ser humano y negarlos no hace sino abrir puertas al conflicto.

---

<sup>4</sup> Castells, Manuel; *El Poder de la Identidad*; Madrid; Ed. Alianza; 1997.

<sup>5</sup> Del Toro, José María; *Educación con “co-razón”*; Bilbao; Desclee de Brouwer; 2012.

<sup>6</sup> Muntañola, Josep y Domínguez, Luis.; *Descubrir el medio urbano. Barcelona, la arquitectura de una ciudad, y la opinión de los niños*; Barcelona: Instituto de Ecología Urbana de Barcelona; 1992.

<sup>7</sup> Capra, Fritjof; *Las conexiones ocultas*; Barcelona; Anagrama; 2003.

Para apostar por una verdadera educación en valores se debe partir del objeto mismo de la acción educativa, la formación de SUJETOS libres los cuales, por medio de la reflexividad interior, logren llegar a un conocimiento del YO a partir de la dialógica que se establece con la alteridad<sup>8</sup>, por medio de una auto observación y una autocrítica.

Si realmente se desea apostar por una “Educación en Valores” ésta debe dejar de ser una partícula inflexible llena de arquetipos y estereotipos que no se ajusten a la realidad diaria de los centros, ni de sus usuarios. No es lo mismo educar en una zona donde predomina una monoculturalidad, que en otro donde la pluriculturalidad es el factor dominante en la conformación del currículum. Por esta razón, no debe haber dos programas iguales, dos filosofías de trabajo, sino que cada centro educativo, al igual que su entorno, debe tener unas raíces y unas peculiaridades de intervención propias, específicamente diseñadas para una zona concretar. Debe dejar de ser un centro de irradiación de cultura formal para enfrentarse a un nuevo reto, EDUCAR.

## **SUJETO COMPLEJO Y CORDIALIDAD**

La actual crisis de sentido, denominada de múltiples formas y matices, definida por la inestabilidad y lo transitorio<sup>9</sup>, no hace sino visibilizar la enorme falacia del paradigma positivista y su axioma de progreso, ligado éste con un modelo de desarrollo en el que el sujeto está expuesto a los grupos de poder que lo modelan para bien del sistema. Este modelo, el cual se encarga de organizar, clasificar, estereotipar y encasillar a los sujetos<sup>10</sup>, se cobra en primera instancia a todos los que, por razones socioeconómicas, de sexo, credo o etnia, se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

El paso a una sociedad orientada por el consumo ha traído consigo una reflexión sobre la pobreza en sí. Ya no se mide desde un punto de vista moral sino que, ser pobre ahora, es no poder acceder a los circuitos de mercado formales para llevar una vida conforme a lo que la sociedad de consumo reclama del nuevo ciudadano. Ello provoca, en palabras de Bauman “una reducción de la autoestima. La consecuencia es resentimiento y malestar, sentimientos que –al desbordarse- se manifiesta en forma de actos agresivos o autodestructivos<sup>11</sup>.

Sin embargo, como bien apunta el mismo autor, “todos somos vulnerables”<sup>12</sup> en la actual dinámica mundial. El desmantelamiento del estado del bienestar ha provocado una acentuación de la estigmatización de determinados colectivos, trayendo consigo conflictos, pasando el Estado de ser

---

<sup>8</sup> Morín, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; México, D. F; Editorial Gedisa; 2004.

<sup>9</sup> Bauman, Zygmunt, *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*, Barcelona, Arcadia, 2006

<sup>10</sup> Foucault, Michel; *Vigilar y castigar*; Buenos Aires; Siglo XXI; 2000.

<sup>11</sup> Bauman, Zygmunt, *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*, Barcelona, Arcadia, 2006, p. 64.

<sup>12</sup> Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, México, FCE, 2002.

benefactor a un agente más del círculo de la represión<sup>13</sup>, considerando en ocasiones, a las marginalidades como “consumidores deficientes o fallidos”.

Por esta razón se hace necesario un cambio de paradigma, el cual cuestione las actuales estructuras de conocimiento y la jerarquía dogmática para volver a resituar al sujeto en el lugar que le corresponde. Abandonar el paradigma cartesiano-newtoniano para partir de la importancia del sujeto como ser social y complejo. Sin embargo, como bien apunta María Teresa Pozzoli “los cambios verdaderamente estructurales y profundos necesarios en el diseño curricular, poco avanzan, porque son miradas con recelo y son temidos. En realidad, en el trasfondo está la amenaza de que si ese cambio estructural se hiciera, traería consecuencias gravitacionales para el modelo de poder vigente, para la distribución y el control de los recursos, para la supervivencia de las asimetrías y la remoción y el recambio de muchos funcionarios y directivos” (Pozzoli, 2006:3)

Para el paradigma de la complejidad todos los sucesos de la vida giran alrededor del “individuo-sujeto”, definido por una serie de cualidades, entre ellas la “discontinuidad, evenencialidad, singularidad, originalidad, diferencia aleatoria, incertidumbre, irreductibilidad organizacional y organización-de-sí” (Solana, 2000:284).

Así, el sujeto como tal, se va a componer de varias dimensiones y cualidades constitutivas: el auto-ego-centrismo, la ego-autoreferencia y la ego-auto-finalidad<sup>14</sup>. Por medio de la primera el ser humano pasa a ser el centro de su universo, acogiendo o regulando al otro por medio de su capacidad de elección y su idoneidad en su peculiar visión cosmoespacial. Pero para poder consolidar esa posición, el sujeto debe recurrir a una auto-referencia constante, sometiendo los datos objetivos a un constante proceso de computación para reforzamiento del YO.

Paralelamente a esta parte del individuo “egoísta”, el ser humano posee también el principio de inclusión en sí<sup>15</sup> pues, como queda patente en el paradigma de la complejidad, los antagónicos están siempre presentes. Así pues, la violencia respondería a una gran cantidad de variables, todas ellas presentes en el sujeto y en su posición respecto a la alteridad.

Para poder llegar al cambio de paradigma desde el sujeto, se debe partir del principio inequívoco de observar la subjetividad y su carácter reflexivo. Así, desde la auto-observación, el sujeto complejo es capaz de autoconectarse con el resto de sistemas vivos, al tiempo que le permite identificar sus límites, facilitando la expansión de la “conciencia planetaria” propuesta por Morin<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Haro, Alejandro; “La globalización y sus parias. A propósito de Zygmunt Bauman”, *Ehquidad International Welfare Policies an Social Work journal*, n° 2, 2014; pp. 25-64

<sup>14</sup> Solana, José Luis; *Antropología y complejidad humana. La antropología compleja de Edgar Morin*; Jaén; Comares Editorial; 2000.

<sup>15</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; México, D. F; Editorial Gedisa; 2004.

<sup>16</sup> Morin, Edgar; *Tierra Patria*; Kairós; Barcelona; 1993, p. 23.

Este cambio de paradigma, con una sensibilidad interconectada entre los sujetos, choca frontalmente con el actual modelo impuesto en nuestra sociedad macdonalizada<sup>17</sup>, el cual ha sido bautizado con el nombre de “paradigma perdido”<sup>18</sup>, definido por: “educar al sujeto para que reproduzca un modo particular de conceptualizar, de actuar, de relacionarse, de sentir y de vivir. Esta modalidad conlleva el ejercicio de una afectividad plana y defensiva, dado que el sujeto... educa y ha sido educado- para sobrevivir en la jungla, en un campo de fuerzas amenazantes, siendo instigado por las condiciones agresivas del mercado a exaltar su condición de guerrero del legado del ¡sálvese quien pueda!” (Pozzoli, 2004:6)

El modelo actual de pensamiento se traduce, a nivel educativo, en la existencia de profundas asimetrías entre lo que el sujeto complejo requiere, de cara a la creación de su conciencia planetaria, y lo que el sistema ofrece. Lo importante no es el sujeto, sino que el sistema permanezca inalterable y las relaciones de poder puedan seguir reproduciéndose, es la máxima de “aprender a obedecer”<sup>19</sup>. Con modelos curriculares estandarizados diseñados desde un imaginario del poder muy al gusto de la sociedad hegemónica<sup>20</sup>, las minorías étnicas y colectivos en situación de riesgo no encuentran respuestas educativas a sus necesidades culturales<sup>21</sup>.

Catalogar, estigmatizar, jerarquizar, van a ser sólo algunas de las funciones que va a tener la escuela del siglo XXI, afectando de forma más intensa a los “desheredados”, como apunta Bellamy en 2015 y 2016<sup>22</sup>, generando profundas cargas de insatisfacción y frustración entre todos los agentes presentes en la acción educativa (profesorado, alumnado y familias), al tiempo que fomentará todo un elenco de conflictos y violencias multidimensionales (simbólicas, cotidianas, sistémicas...) reforzando, con ello, un lenguaje culturalmente adquirido totalmente divergente del propuesto por el paradigma de la complejidad.

Por esta razón, hace falta un cambio en la concepción misma de la enseñanza, pararse a pensar sobre qué y para qué se educa, en un intento de desmontar el vigente modelo actitudinal basado en la competitividad y las jerarquías, para generar un nuevo modelo donde la reflexión del sujeto-en-si, así como en relación con la alteridad, cobre un nuevo sentido a partir de elementos como la “cordialidad” con su ética inherente, tal y como proponen autores como Ortega, Zubiri, Aranguren o Adela Cortina<sup>23</sup>.

---

<sup>17</sup> Ritzer, George; 2002, Op. Cit.

<sup>18</sup> Morin, Edgar; *El paradigma perdido*; Kairos; Barcelona; 1996.

<sup>19</sup> García, Héctor y Olmeda, Alfredo; *Aprendiendo a obedecer*; Madrid; Las Barricadas; 2016.

<sup>20</sup> Hardt, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*, Massachussets; Harvard university press; 2000.

<sup>21</sup> Bravo-Moreno, Ana; *Desigualdad, diferencias y experiencias de (no) pertenencia en educación*; Berna; Peterlang; 2015.

<sup>22</sup> Bellamy, Francois Xavier; *Pourquoi enseignons-nous?*; Clermont-Ferrand; SOS Education; 2015.

Bellamy, Francois Xavier; *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*; Paris; Plon; 2016.

<sup>23</sup> Cortina, Adela; *Ética de la Razón Cordial*; Oviedo; Ediciones Nobel; 2009.

Ello supone plantear la cordialidad no como un simple valor moral, sino como una categoría ética, lo cual facilita su puesta en valor, cobrando especial protagonismo en espacios marcados por la desigualdad y la asimetría como pueden ser los contextos educativos estigmatizados por la vulnerabilidad social de sus sujetos.

De esta forma, para Cortina<sup>24</sup> la cordialidad se debe entender a partir de la existencia e interacción de diferentes dimensiones constitutivas:

- El *vínculo* entre sujetos, es decir, el reconocimiento de la alteridad como miembros de una misma familia humana, el cual genera ligazones y obligaciones respecto a sí mismo como respecto a la alteridad, por medio de lo que, en el paradigma de la complejidad, se denominan los principios de exclusión e inclusión en el sujeto<sup>25</sup>.
- La *alteridad*, la cual debe ser valorada a través de los sentimientos y la conciencia del propio valor y respeto hacia el otro como fuente básica de la obligación moral.
- La *ley natural*, en la cual el ser humano, como ser dialógico que se conforma a través de la lucha de fuerzas contrapuestas, depende de él y su capacidad de elección para el establecimiento de las relaciones que se establecen con la alteridad.
- La *creatividad*, quien debe ayudar en la creación de una ética cordial a partir de la educación emocional, tan de moda en estos tiempos, aunque de aplicación algo contradictoria al no hacer sino un trabajo soterrado al sistema en numerosas ocasiones.

El objetivo final de esta nueva ética de la cordialidad no sería sino la creación de ciudadanos críticos y libres, en los que la emoción tenga un protagonismo especial y su valoración en sí como frente a la alteridad cobre un nuevo sentido existencial.

Por esta razón, volver a pensar la educación desde el punto de vista de la cordialidad supone resignificar todo el imaginario existencial, al tiempo que implica cambios en las estructuras organizativas y curriculares, haciendo que disponga de un mayor protagonismo valores como la acogida, el respeto, la afectividad, la responsabilidad, la integración y la reflexión, frente a valores que vienen determinados, a modo de currículum oculto, desde el propio sistema educativo y la sociedad donde se insertan sus cotidianidades.

Esta reformulación educativa a partir del cambio de paradigma traerá consigo cambios en las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano<sup>26</sup>, permitiendo la consecución de una nueva conciencia planetaria y educativa, tal como defiende Morin en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, promovido por la UNESCO<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Cortina, Adela, 2009, Op. Cit.

<sup>25</sup> Solana, José Luis, 2000, Op. Cit.

<sup>26</sup> San Martín, Javier; *Antropología Filosófica II. Vida humana, persona y cultura*; Madrid; UNED; 2015.

<sup>27</sup> Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; Madrid; Santillana; 1999.

## UNA EDUCACIÓN COMPLEJA PARA CONTEXTOS COMPLEJOS

Desde el año 2009 se viene desarrollando en un centro educativo de actuación preferente de la ciudad de Huelva (España), un estudio acerca de la influencia que tiene el sistema educativo sobre colectivos con riesgo de exclusión social, así como su influencia en la generación de conflictos y violencias en su cotidianeidad. Coordinado por el área de Antropología Social de la Universidad de Huelva, el estudio cuenta con nueve campañas prospectivas de 3 meses de duración cada una, en las que se han utilizado desde observaciones participantes en períodos de tres meses cada etapa, pasando por entrevistas semiestructuradas a todos los agentes que conforman la acción educativa (familias, alumnado y profesorado principalmente), al tiempo que se han elaborado estudios estadísticos donde se analizan todas las variables que influyen en la generación de los conflictos.

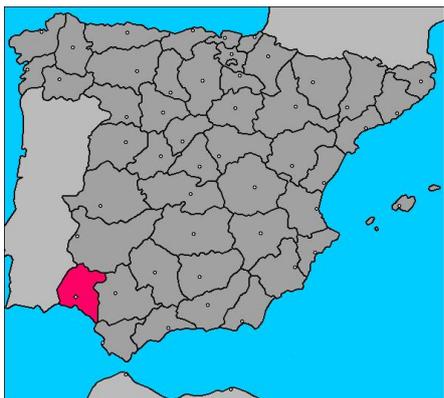
Por razones de privacidad, y para la salvaguarda del centro<sup>28</sup>, nos referiremos al mismo con un nombre simbólico: I.E.S. Cordialidad. Ubicado en la periferia de las barriadas onubenses “Diego Sayago” y “Santa Marta”, atiende tres etapas educativas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y familias profesionales completas, presentando una realidad a nivel social, familiar y educativa muy dispar.

La barriada Diego Sayago presenta el perfil típico de una zona considerada “en alto riesgo de exclusión social”: altas tasas de desempleo, carencia de infraestructuras, abundancia de infraviviendas y casi ausencia de servicios. Los informes emitidos desde los servicios sociales comunitarios, arrojan datos realmente preocupantes en lo referente a la precariedad vital, alcanzando el 20% de la población la situación de pobreza extrema, ampliándose hasta el 65% la población con riesgo de exclusión o con síntomas graves de vulnerabilidad social.

Ello se traduce en situaciones de dependencia económica, subsistencias crónicas a través de programas de ayudas estatales y de organizaciones no gubernamentales que operan en la zona, alta precariedad laboral (más de 50% de la población activa se encuentra en situación de desempleo), así como existencia de numerosos problemas intra e inter étnicos, al estar compuesta mayoritariamente la barriada, por población de origen gitano o mestizo, así como inmigrantes de primera o segunda generación con un perfil familiar muy precario.

---

<sup>28</sup> Ha sido una petición expresa del centro educativo, el cual autoriza al uso de los datos recogidos en la investigación, pero reclaman que se mantengan protegidos los nombres tanto de la institución como de sus intervinientes, en especial el alumnado, con el cual la ley de protección de datos del menor es muy estricta. Por esta razón, tanto el nombre del centro como los datos del alumnado han sido ocultados intencionalmente.



Figuras 1-3. Localización de la barriada en el contexto español.

En este contexto, buena parte del alumnado que cursa ESO desarrolla una convivencia diaria entre problemáticas sociales y personales de importancia, lo cual repercute de manera negativa tanto en su rendimiento académico (presenta un elevado desfase curricular así como de absentismo en clase), como personal (violencia, ausencia de conductas empáticas, escasa asertividad). Para paliar los manifiestos déficits que presentan, se ha diseñado un proyecto de intervención global en la barriada, pretendiéndose la mejora en varios ámbitos. Concretamente, para el caso del IES, esta intervención se centra en siete pilares:

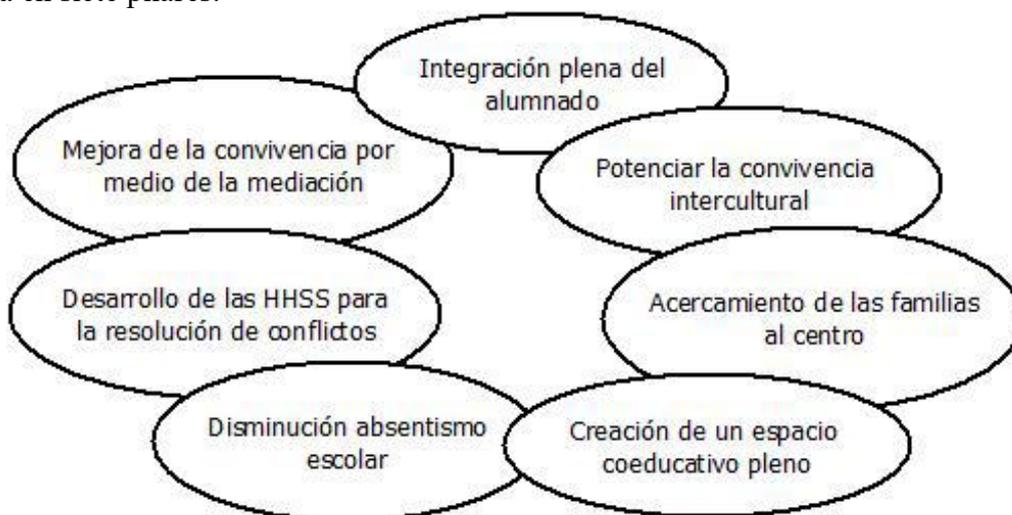


Figura 4. Pilares sobre los que se sustenta el proyecto.

Para poder alcanzar estos objetivos, se ha debido partir de un elemento común, la necesidad de buscar vínculos comunes entre lo que el sistema ofrece y lo que los beneficiarios necesitan. Ello ha hecho que se contemple a la alteridad a partir de su valor intrínseco como ser humano, prestándose especial atención a la educación emocional y los sentimientos como verdadero currículum oculto. Para ello, se han debido dejar de lado las metodologías que pueden resultar válidas en otros contextos, para desarrollar la cotidianeidad docente a partir de la creatividad. Todo ello se traduce en la búsqueda de un sistema que ayude a generar cordialidad entre los sujetos, especialmente en las relaciones que se establecen entre los integrantes de la institución con el alumnado y familias, los estratos más vulnerables.

De manera esquemática, las principales actuaciones llevadas a cabo desde la implementación del proyecto en el centro, se pueden concretar en:

➤ **CAMBIOS CURRICULARES.**

Con un alumnado completamente desmotivado, donde la composición multiétnica es notoria, con mayoría de población gitana, pero igualmente presentes comunidades americanas, asiáticas y europeas, así como con unos desfases curriculares significativos (niveles competenciales de Educación Primaria principalmente), la intervención curricular ha sido más que necesaria.

En este sentido las programaciones se han adaptado a los intereses y gustos del alumnado, integrándose en un plan de compensación educativa donde se da un tratamiento casi personalizado a un alumnado, el cual en numerosas ocasiones presenta problemas de base de difícil solución. Como nexo de unión entre las diferentes culturas, así como con el objetivo de poder hacer participar a la población de la zona, se han creado unos talleres multiétnicos donde, a partir de elementos tan motivadores como la cocina o el trabajo agrícola, se fomenta la integración y cooperación entre todo el alumnado, así como, de camino, se eliminan las trazas sexistas presentes hoy por hoy en determinadas comunidades.

Talleres de estética, de cocina, de jardinería, de fabricación de objetos a partir de elementos reciclados, no son sino algunos de los muchos ejemplos de talleres que conforman el proyecto. En todos, un nexo común, la participación de las familias y de instituciones, así como asociaciones de la zona, tales como Unión Romaní o Secretariado Gitano, de gran impronta en la barriada.

Todos los talleres tienen un mismo objetivo: la búsqueda de puntos de encuentro entre el sujeto y la alteridad, al margen de la comunidad étnica a la que pertenezca. Así, siempre se busca la paridad del alumnado, al tiempo que la mayor diversidad étnica posible. No resulta extraño, por tanto, encontrar en un mismo espacio, alumnado inmigrante con otros grupos minoritarios, al

tiempo que alumnos con discapacidades auditivas, sensoriales o psíquicas, todos ellos trabajando al unísono con la participación de familias y voluntarios de la zona



Figuras 5 y 6. Imágenes de los talleres de cocina donde, gracias a la participación ciudadana y de asociaciones, se está introduciendo al alumnado en los principios de la coeducación, el trabajo cooperativo y la apreciación de diferentes culturas por medio de elementos comunes como es el “mundo del sabor”.

#### ➤ CAMBIOS ORGANIZATIVOS.

La existencia de tantas y diversas culturas, algunas de ellas con patrones identitarios antagónicos, ha dado no pocos quebraderos de cabeza a la comunidad educativa. No es casualidad que la barriada presente los niveles de conflictividad social y violencia más elevados de toda la provincia de Huelva, y ese problema, queramos o no, tiene su reflejo en la comunidad del IES. Por esta razón, lejos de adoptar un modelo convivencia punitivo, actualmente el centro opta por un modelo mucho más integrador donde todas las partes tienen el derecho de ser escuchadas por varios medios:

- Aula de mediación: actualmente se encuentran 15 alumnos formando parte de esta aula, así como se está formando a otro tanto igual. No es un número muy elevado, pero sí que resulta especialmente significativo para el centro. Estos alumnos se consideran dentro de

su comunidad como referentes positivos en cada una de las culturas en las que se integran, habiendo miembros de culturas gitana, colombiana, rumana... Su papel consiste en mediar entre sus iguales, así como entre los miembros de otras comunidades, en un intento de llegar en todo momento a un punto de encuentro entre las partes en conflicto. De esta manera se logra generar un espacio de convivencia plena en la que se resuelven los problemas de forma consensuada y práctica.

- Aula de convivencia: entendida en un sentido amplio, pues pretende como único objetivo la modificación conductual del alumnado. Presente desde la instauración de dicho espacio en la normativa educativa, sirve como lugar de charla y de reflexión, acudiendo alumnado no sólo que ha sido expulsado por un tiempo determinado, sino también aquel que está experimentando alguna disruptividad o va camino de ello. Así, el aula no se convierte únicamente en un aula “de castigo”, como se le conoce en muchos sitios, sino que juega un rol decisivo en la mediación y prevención de conductas disruptivas las cuales puedan degenerar el ambiente de clase.
- Observatorio de Convivencia. El Observatorio de Convivencia Escolar es realmente novedoso, no sólo en el centro, sino en todo el entorno. Con frecuencia, los problemas generados dentro del aula son resueltos desde la aplicación de lo estipulado en la actual normativa en materia de convivencia, no produciéndose en numerosas ocasiones, ni una corrección de las faltas, ni tampoco una clara mejoría en los problemas conductuales en el alumnado. Hace falta recurrir a nuevas estrategias y formas de enfocar el conflicto, y más entre los adolescentes, las cuales tiendan a generar un verdadero clima de convivencia positiva y no quede todo en un mero acto punitivo con acciones y respuestas proporcionales. Por esta razón, los objetivos que se plantea promover el Observatorio de Convivencia Escolar son:
  1. Promover un clima de Paz en todo el centro educativo y entre todos los agentes participantes en el mismo.
  2. Detectar situaciones de conflicto las cuales provocan, en no pocas ocasiones situaciones de violencia en sus múltiples variantes, así como promover hábitos saludables que eviten la generación de dichas situaciones.
  3. Delimitar los diferentes tipos de conflictos presentes en el centro, así como dar a conocer a la comunidad educativa, las diferentes estrategias de resolución que se pueden articular.

4. Generar un ambiente positivo entre el alumnado, profesorado, PAS y padres, mediante la puesta en marcha de programas de hábitos positivos.

5. Fomentar la participación de todos los agentes sociales en la generación de un auténtico Espacio de Paz entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

#### ➤ PARTICIPATIVA.

La participación tanto de familias como de alumnado, así como de asociaciones forma parte fundamental del proyecto. En este sentido, consideramos que un centro debe ser un espacio abierto a todos los miembros de la comunidad, ya que la Educación debe ser una responsabilidad compartida por todos y para todos. En colaboración con asociaciones como Unión Romaní o Secretariado Gitano, se están celebrando constantemente cursos de formación, charlas informativas, exposiciones, debates, con las familias del entorno, no teniendo que ser forzosamente familiares del alumnado acogido en el mismo.

De esta forma se genera una dinámica participativa en la que el centro se convierte en un eje dinamizador, un elemento de unión entre las diversas culturas y nacionalidades presentes en la barriada, ayudando igualmente a generar empleo y a potenciar los escasos recursos existentes.

Los resultados de la implementación del proyecto han sido más que positivos hasta la fecha. Así, se ha logrado disminuir en más de un 25% el índice de absentismo escolar, tanto el total como el itinerante, siendo en un porcentaje muy superior el de reducción de conflictos. Ello no hace sino hacernos ver la importancia que tiene, no sólo la adopción de una buena estrategia de intervención con alumnado en exclusión social, sino igualmente, la necesidad de conocer sus idearios e imaginarios sociales, los cuales construyen la identidad del adolescente y orientan sobre el camino a tomar en cada momento.

#### **CONCLUYENDO QUE ES GERUNDIO.**

El actual modelo educativo encorseta a los sujetos, cobrando especial visibilidad en contextos de vulnerabilidad social. Es en estos espacios donde las contradicciones y violencias del sistema toman forma por medio de un currículum oficial, que encierra otro oculto, donde priman los valores de la sociedad hegemónica, frente al respeto de las multiculturalidades presentes en la realidad cotidiana de las aulas. Igualmente, la propia organización de los centros no sirve sino como refuerzos de un sistema más preocupado en disciplinar y jerarquizar los sujetos, que en formar ciudadanos de pleno derecho con un denominador común, una conciencia planetaria.

Por esta razón, incorporar las diferentes dimensiones de la cordialidad como conducta ética en los contextos educativos pasa por ser fundamental, especialmente donde la vulnerabilidad social se

hace más presente, ya que supone una nueva forma de entender a la alteridad, al tiempo que de auto-conocimiento, siendo muy diferente del lenguaje de violencias que enseña la actual sociedad de consumo. Educar desde la cordialidad es una apuesta decidida por una forma diferente de interpretar la acción educativa, aunque para ello se deba romper con el anterior modelo racionalista para introducir la emoción como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje así como de la relacionabilidad humana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Augé, Marc; *Los no lugares. Espacios del anonimato*; Barcelona; Gedisa Editorial; 2008.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, México, FCE, 2002.
- Bauman, Zygmunt; *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*; Barcelona; Arcadia; 2006.
- Bellamy, Francois Xavier; *Pourquoi enseignons-nous?*; Clermont-Ferrand; SOS Education; 2015.
- Bellamy, Francois Xavier; *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*; Paris; Plon; 2016.
- Bravo-Moreno, Ana; *Desigualdad, diferencias y experiencias de (no) pertenencia en educación*; Berna; Peterlang; 2015.
- Capra, Fritjof; *Las conexiones ocultas*; Barcelona; Anagrama; 2003.
- Castells, Manuel; *El Poder de la Identidad*; Madrid; Ed. Alianza; 1997.
- Cortina, Adela; *Ética de la Razón Cordial*; Oviedo; Ediciones Nobel; 2009.
- Del Toro, José María; *Educar con "co-razón"*; Bilbao; Desclee de Brouwer; 2012.
- Foucault, Michel; *Vigilar y castigar*; Buenos Aires; Siglo XXI; 2000.
- García, Héctor y Olmeda, Alfredo; *Aprendiendo a obedecer*; Madrid; Las Barricadas; 2016.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*, Massachussets; Harvard university press; 2000.
- Haro, Alejandro; "La globalización y sus parias. A propósito de Zygmunt Bauman", *Ehquidad International Welfare Policies an Social Work journal*, nº 2, 2014; pp. 25-64
- Jociles, María Isabel y Franzé, Adela; *¿Es la escuela el problema?*; Madrid; Trotta; 2008.
- Martín, Enrique; *La escuela sin funciones*; Barcelona; Bellaterra; 2010.
- Morín, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; México, D. F; Editorial Gedisa; 2004.
- Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; Madrid: Santillana; 1999.
- Morin, Edgar; *Tierra Patria*; Kairós; Barcelona; 1993.
- Morin, Edgar; "El pensamiento ecologizado"; *Gazeta de Antropología*, nº 12 (01); 1996.

- Morin, Edgar; *El paradigma perdido*; Kairos; Barcelona; 1996.
- Muntañola, Josep y Domínguez, Luis.; *Descubrir el medio urbano. Barcelona, la arquitectura de una ciudad, y la opinión de los niños*; Barcelona: Instituto de Ecología Urbana de Barcelona; 1992.
- Pozzoli, María Teresa; “El trato amable del sujeto complejo” *Revista Hermenéutica Intercultural*, nº 15; 2006; pp. 139-166
- Pozzoli, María Teresa; “El sujeto de la complejidad. La construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar (eco-psico-socio-histórico-educativo)”;
- Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*; vol 5; nº 15; 2006; pp. 1-15
- Ritzer, George; *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*; Barcelona; Ariel Sociedad Económica; 2002.
- San Martín, Javier; *Antropología Filosófica II. Vida humana, persona y cultura*; Madrid; UNED; 2015.
- Sen, Amartya ; *Nuevo examen de la desigualdad*; Madrid; Alianza; 1999.
- Solana, José Luís; *Antropología y complejidad humana. La antropología compleja de Edgar Morin*; Jaén; Comares Editorial; 2000.