

NO LUGARES, ESCUELA E IDENTIDAD: LA PERFORMANCE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

MARÍA V. MARTÍNEZ-VÉREZ¹ 

JAVIER ALBAR-MANSOA² 

MARC PALLARÈS-PIQUER³ 

RESUMEN: El presente trabajo considera que el sistema educativo no se ha adaptado a los cambios sociales, que exigen de una educación centrada en los procesos colaborativos. Para comprobar la hipótesis anterior, los autores aplican, en un contexto social y temporal determinado, la práctica discursiva y de producción de sentido, con el fin de que la percepción objetiva de la organización escolar dé paso a la duda fenomenológica y a la construcción de un nuevo discurso que responda a las demandas actuales. Los resultados obtenidos en el marco de este estudio evidencian que, atendiendo al diseño del espacio físico y virtual, en la organización escolar conviven dos discursos: el democrático, que pretende dar lugar al alumnado y el transmisivo, que impone o legitima un sistema social.

Palabras-clave: Estatus. Desenvolvimiento Humano. Comunidad. Performance. Educación Artística

NO PLACES, HIGH SCHOOL AND IDENTITY: PERFORMANCE AS AN EDUCATIONAL TOOL

ABSTRACT: This study considers that the educational system's lack of adaptation to social changes require an education focused on collaborative processes. To verify the previous hypothesis, the authors apply, in a specific social and temporal context, discursive practice and meaning-making processes, so that the objective perception of the school organization makes way to phenomenological inquiry and construction of a new discourse that responds to current demands. The results obtained in the framework of this study show that, considering the design of the physical and virtual

1. Universidad Nacional de Educación a Distancia – Departamento de Trabajo Social – Facultad de Trabajo Social – A Coruña, España. E-mail: vita.martinez.verez@gmail.com
2. Universidad Complutense de Madrid – Departamento de Escultura y Formación Artística – Facultad de Bellas Artes – Madrid, España. E-mail: pjalbar@ucm.es
3. Universitat Jaume I – Departamento de Pedagogía – Facultad de Ciencias Humanas y Sociales – Castelló, España. E-mail: pallarem@uji.es

Editor de Sección: Xavier Rambla

space, two discourses coexist in the school organization: a democratic discourse that aims to give place to the students; and the transmissible one, which imposes or legitimizes a social system.

Keywords: Status. Human Development. Community. Performance. Art Education.

SEM LUGARES, ESCOLA E IDENTIDADE: A PERFORMANCE COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

RESUMO: O presente trabalho considera que o sistema educativo não se adaptou às mudanças sociais, que exigem uma educação centrada nos processos colaborativos. Para comprovar a hipótese anterior, os autores aplicam, num contexto social e temporal determinado, a prática discursiva e de produção de sentido, a fim de que a percepção objetiva da organização escolar dê lugar à dúvida fenomenológica e à construção de um novo discurso, que responda às exigências atuais. Os resultados obtidos neste estudo evidenciam que, atendendo ao desenho do espaço físico e virtual, na organização escolar convivem dois discursos: o democrático, que pretende dar lugar ao aluno; e o transmissível, que impõe ou legitima um sistema social.

Palavras-chave: Status. Desenvolvimento Humano. Comunidade. Performance. Educação Artística.

Marco Teórico: La Arquitectura del Discurso Educativo

La organización de los espacios escolares, desde una perspectiva crítica, ha sido descrita por diferentes autores, atendiendo a un conjunto de variables que determinan las posiciones o lugares que el sistema educativo otorga al alumnado y al profesorado:

Así, desde un punto de vista fenomenológico, (BOURDIEU, 2012) considera que la organización escolar obedece a un discurso ilustrado, que defiende –sin contar con el alumnado, pero por el bien de éste– que los espacios escolares han de distribuirse en relación con las funciones y las posiciones que docentes y estudiantes ocupan en el sistema educativo.

De este modo, además de determinar el modo correcto de educar, se consigue que la comunidad educativa perciba el sistema –leyes y organización– como una realidad objetiva (ACASO; NUERE, 2005), que existe al margen del actor social, el cual puede elegir entre adaptarse o rechazar las propuestas educativas, pero sin incidir ni modificar ninguna de ellas.

Rigidez, que impide conectar las reformas educativas con el mundo real en el que se aplican quedando vacías de contenido (RAZO, 2018) y que favorece la transmisión unidireccional de contenidos teóricos, pero no ofrece la oportunidad de acercarse al Otro y empatizar con su realidad (MÉNDEZ; IZA, 2021), ni tampoco de construir un conocimiento compartido, permeable al entorno social (RUÍZ, 2010). Aspecto que también señalan (CABRERA; DE LA HERRÁN, 2015) al describir la escuela como un espacio incapaz de generar cambio social.

Para Lekue (2014) y Errázuriz (2015) esta objetivación del sistema escolar hace que el ambiente cotidiano pase desapercibido y se diluya en la costumbre y la rutina. En este sentido, Acaso (2018) considera que las cualidades del espacio responden a una estructura de poder invisible, que determina las funciones que

las personas y los grupos pueden desarrollar en los mismos. Y Cortés (2018) apunta que el espacio virtual educativo reproduce la unidireccionalidad del sistema de enseñanza tradicional.

Por su parte, Garcés (2020) considera que el ser humano actual es siervo de la burocracia asociada a los procesos de acreditación de competencias que afectan a toda la estructura social y que voluntariamente aceptamos, los cuáles están especialmente presentes en el sistema educativo, inmerso en una cultura de calidad industrial que niega el binomio enseñanza-aprendizaje, al situar al alumnado como usuario y al profesorado como proveedor de un servicio. En este sentido, se observa como existen 2 flujos de población, permanente (docentes) y transitoria (estudiantes), que pese a convivir en un mismo espacio, no interactúan, salvo para cumplir la función o acto educativo, fluyendo en direcciones opuestas.

Metodología: La Práctica Discursiva y de Producción de Sentidos

Tras analizar las variables establecidas en el marco teórico, se observa que el sistema educativo creado según el modelo de producción industrial, no se ha adaptado a los cambios sociales, o si lo ha hecho, ha sido en la letra de los currículums educativos, y no en la esencia que conforma la existencia diaria de los mismos (ver Fig. 1).

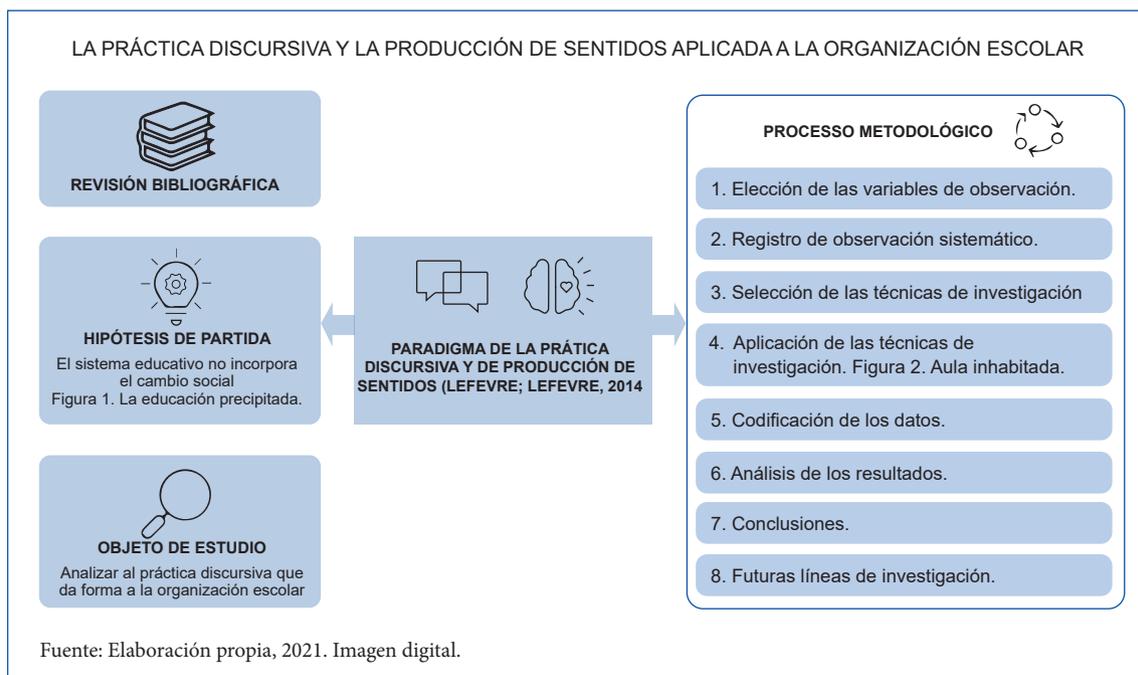


Figura 1. Diagrama metodológico. La práctica discursiva y de producción de sentidos.

De esta hipótesis de partida nace el objeto de estudio del presente trabajo, el cual analiza, a partir de un prisma socio-didáctico, la práctica discursiva que da forma a la organización escolar, diferenciando y representando mediante la performance, los espacios de *Okupación* otorgados *al Yo* del profesorado y del alumnado, de los lugares *de Ser* que necesitan tejer con *los Otros* mediante los procesos de alteridad para generar identidades habitadas, en lugar de deslocalizaciones que, tal y como se aprecia en la Fig. 2 (la educación precipitada), arrojan a la educación al vacío al despojarla de sentido. Para ello, los autores, parten de la teoría de los no lugares definida por Auge, preguntándose si las instituciones educativas, por sus características, forman parte de los mismos o por el contrario permiten que las identidades fluidas propias de la nueva organización

social, impregnen el aula de un *nos-otros* habitado y proyectado en la comunidad de referencia. Y en el caso de que no sea así, identificar qué aspectos deberían transformarse para que alumnado y profesorado puedan (re)-conocerse y aprender sobre sí mismos.



Fuente: Elaboración propia, 2018. Fotografía.

Figura 2. La educación precipitada.

Los procesos de investigación en el campo de las disciplinas artísticas y humanas más que describir grandes poblaciones a través de parámetros estadísticos, buscan conocer el significado que los actores otorgan al hecho cultural, teniendo en cuenta que éste emerge de la interacción constante entre realidad social e intersubjetividad humana, siendo simbólico (WINNICOTT, 1971).

Así pues, el objeto de estudio del presente trabajo, el discurso del sujeto colectivo en cuanto a la organización escolar, es analizado desde el paradigma de la práctica discursiva y de producción de sentidos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014), atendiendo a dos razones:

1. Se trata de un proyecto educativo que, desde la teoría crítica, busca racionalizar el sentido que le dan los actores a la estructura escolar, en este caso el alumnado, de modo que la percepción objetiva, dé paso a la duda fenomenológica y a la construcción de un nuevo discurso compartido del mundo educativo, el cual es representado, bajo la guía de una experta en educación artística, a través de la performance.
2. Parte de la tesis de Guggenberger (1979), quien considera que “la persona, en el juego de las interacciones sociales está en un constante proceso de negociación, desarrollando intercambios simbólicos, en un espacio de intersubjetividad” según Spink y Medrado (2000, p. 55).

Así, esta propuesta “ad hoc” aplicada a un contexto social y temporal determinado, no pretende generar inferencia, en cuanto a los resultados que se obtengan, sino construir un nuevo discurso que tenga “sentido” en la comunidad de referencia, entendiendo el “sentido” como “un desarrollo colectivo, por el medio del cual, las personas construyen los términos, que les permiten comprender y lidiar con las situaciones” (SPINK; MEDRADO, 2000).

Para ello, se propone cambiar el foco que da forma a la organización escolar, diferenciando la escena escolar, percibida como absoluta, del fondo o discurso social que la sostiene y que, por definición, es construcción social; como apuntan Spink y Medrado, al señalar que “distintos focos, producen objetos diferentes, irreductibles uno al otro” (2000, p. 45), permitiendo que los participantes construyan un nuevo discurso. Así pues, estamos ante una propuesta que invita a la producción de sentido a partir de una práctica discursiva.

Para analizar la estructura escolar se realizó, en primer lugar, una revisión bibliográfica de la literatura existente, identificando los elementos que conforman la estructura escolar, con el fin de construir un nuevo discurso que, pese a no generar inferencia, tenga plenitud de sentido.

A continuación, una vez recopilada la información, se eligen los espacios a observar: 1) aula presencial; 2) aula virtual; 3) programaciones docentes; 4) página *web*; 5) elementos de identificación alumnado/profesorado; 6) plano de la edificación; y 7) calendario y horario escolar; y se elabora un registro de observación sistemática de los espacios y los elementos organizativos de las actividades, tiempos y procesos educativos.

Por su parte, el proceso de categorización se ha realizado atendiendo a las siguientes variables: 1) elementos propios de la escuela tradicional: la direccionalidad de los procesos escolares; 2) la arquitectura de los espacios escolares y su impacto en los discursos educativos; 3) la cultura de calidad industrial y sus efectos; 4) la distinción formal entre los docentes y los estudiantes; y 5) las interacciones y los aprendizajes enlazados al proyecto educativo.

Para abordar el objeto de estudio, de acuerdo con las elecciones metodológicas detalladas en el párrafo anterior, se utilizaron de forma combinada, tres técnicas de investigación: 1) el análisis de documentos (RODRÍGUEZ; GARRIGÓS, 2017), que permite centrar las dimensiones de la investigación y comparar los resultados con las aportaciones de otros autores; 2) la observación participante, que según De Ketele y Postic (1992, p. 41), es “el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar” ya que, como muestra la Fig. 3 (aula in-habitada), el producto de la observación de un espacio realizada por los participantes permite comprobar la finalidad del análisis en tanto ésta se evidencia (GUASCH, 1997); y 3) el análisis cualitativo de panel, denominado *de cohorte* (DE KEULENAER, 2008), pensado para el análisis concreto de los discursos de las personas que han experimentado por sí mismas un determinado evento, en este caso, la investigación acerca de la organización escolar; y permiten profundizar en el sustrato arqueológico de los discursos de los actores yendo más allá de la conclusión obvia y/o esperada, para adentrarse en el universo de la subjetividad y la significación de las acciones. Para ello, se establecen diferentes mecanismos de feedback entre el investigador, que actúa como moderador, y los participantes, que se constituyen en panelistas o expertos de la situación que han vivenciado.



Fuente: Autor de la imagen David Varela Ramos. 2015. Fotografía.

Figura 3. Aula in-habitada.

Existen razones para combinar el uso de diferentes técnicas de investigación: 1) para Alonso (2013), la investigación pluralista permite observar el objeto de estudio desde una óptica de 360 grados, obteniendo una mayor profundidad en las conclusiones; 2) la triangulación metodológica favorece que las epistemologías, las decisiones metodológicas y la lógica argumentativa se adapten a cualquier auditorio; 3) combinar el uso de diferentes instrumentos de recogida de datos permite, según Errázquin (2015), escuchar no sólo la voz de la comunidad, sino también acoger e incorporar sus ideas; 4) obtener resultados de distintas fuentes permite garantizar el criterio de fiabilidad y realizar una lectura integral del objeto de estudio, que comprenda la compleja red de significantes y significados derivados de la vivencia tanto individual como colectiva; y 5) triangular los métodos de análisis facilita la extrapolación flexible de la experiencia de cada participante, de modo que alcance la comprensión artística (LEKUE, 2014).

Tras determinar cuáles serán los espacios a observar; las variables discursivas que permiten registrar la observación, y las técnicas de investigación, se organizó al alumnado en 7 equipos de 9 personas para las tareas de observación, 2 de 3 miembros para la sistematización de datos, y 1 de 6 personas para realizar labores de seguimiento, recayendo en la profesora del módulo las tareas de dirección artística, de coordinación del proceso de observación y de elaboración del informe de resultados.

La codificación se realizó siguiendo las indicaciones de Ruíz-Olabuénaga (2012) con el fin de obtener el grado de saturación y riqueza necesario para conseguir el objeto de estudio; en consecuencia, se determinaron tres criterios de codificación: 1) mayor frecuencia; 2) mayor impacto; y 3) menor frecuencia.

Cuando se recibieron las conclusiones de los grupos, los investigadores organizaron y analizaron las argumentaciones derivadas de la puesta en común en torno a las 5 categorías de registro y los tres criterios de codificación establecidos anteriormente para cada uno de los seis espacios-elementos a observar, permitiendo profundizar en el discurso existente en torno al espacio y la organización escolar. Dichas conclusiones se debatieron de nuevo en gran grupo, siguiendo el procedimiento establecido en la adaptación de los estudios cualitativos de panel (SUN WOONG, 2008), denominada *de cohorte* (DE KEULENAER, 2008), con el fin de generar un relato que representase a la totalidad de los participantes, el cual, a su vez, se simbolizó a través de diferentes performances, las cuales se muestran desgranadas en imágenes a lo largo del presente artículo. En el apartado de resultados, se recogen las principales argumentaciones derivadas del proceso de investigación, atendiendo a los criterios de selección enunciados anteriormente.

Análisis de los Resultados: La Educación Precipitada

A continuación, se establece un diálogo entre los resultados obtenidos por los grupos durante la observación y las argumentaciones de distintos autores, que pretende dibujar una cartografía fronteriza del sistema educativo. Hablamos, pues, de un diálogo destinado a comprender las prácticas y los significados a efecto de describir las vinculaciones entre la esencia humana y la estructura social.

Elementos Propios de la Escuela Tradicional: La Unidireccionalidad de la Estructura Educativa

En las aulas físicas, la modernidad industrial se asoma a la estructura organizativa del espacio, así, cada estudiante dispone de un puesto (pupitre – silla) para realizar las tareas que indica el profesorado. G-1: “Cada uno en su asiento, cada uno en su producción, pero todos a la vez, en el mismo espacio, en el mismo

tiempo, y bajo la directriz de la misma mano.” En este sentido, Argüello et al. indican que “el problema central de los métodos educativos tradicionales es la pasividad que engendra en los alumnos” (2015, p. 411). Dicha disposición del mobiliario es igual en todas las aulas del centro, aspecto que revela una receta del espacio educativo (BOURDIEU, 2012), que pretende objetivar lo subjetivo, la forma de enseñar, de forma que el educando aprenda y reproduzca automáticamente su rol en el aula (ACASO; NUERE, 2005).

Los pupitres y las sillas del alumnado son iguales, responden al modelo Giner de los Ríos, y están dispuestas en U, en el lugar donde se abre la letra se sitúa la mesa del profesorado, de mayor tamaño, así como la silla, tapizada y acolchada. El alumnado no imagina que el docente ocupe un lugar distinto en el aula, ni que utilice el mismo mobiliario (en tamaño y modelo) que ellos ya que, todas las clases se suceden en esta estructura, así, Lekue (2014) indica que el ambiente cotidiano no es fácil de ver y de observar, la costumbre lo hace pasar desapercibido. Junto al puesto del profesorado, se encuentra el único ordenador. La clave del software y las llaves de los armarios de material son competencia única del docente, en relación con esta cuestión, (LEKUE, 2014, p. 415) señala que, en cualquier ambiente “el entorno y sus cualidades estéticas jamás serán neutras,” responden a una estructura de poder, aspecto que remarca Errázquin (2015).

Cuando se pregunta, de forma abierta, quién ha dispuesto la colocación de los pupitres en forma de U, el alumnado manifiesta, de modo similar a Lekue (2014), no saberlo e incluso no habérselo preguntado, G-1: “estaban así cuando llegamos y dimos por hecho que era así.”

Respecto a los beneficios de esta estructura (pupitre + silla en U), refieren que dificultan la participación, porque los pupitres nos alejan a unos de los otros, y hay que moverlos para trabajar en grupo, pero que no interfieren para escuchar al profesorado. En cuanto a la interacción, Ruíz (2010) refiere que, para generar un contexto que favorezca un debate enriquecedor, hay que ofrecer la oportunidad de que los estudiantes vivan la experiencia del Otro, pero que la rigidez del espacio transmisivo no permite establecer intercambios de opinión ni generar ambientes de interacción igualitarios, aspecto que muestra la Fig. 4 (negar al otro), a través de la cual, los participantes representan la unidireccional del espacio-aula que empodera al docente por encima del alumnado.



Fuente: Autor de la imagen David Varela Ramos. 2015. Fotografía.

Figura 4. Negar al otro.

En cuanto a la finalidad del espacio, al alumnado se le ocurren otros usos posibles distintos a la impartición de materias, como G-1: “pasar dentro el recreo, cuando llueve y hay temporal de viento”, pero G-1: “utilizarlo de ese modo contraviene las normas del centro. En clase sólo es posible dar clase”. En este sentido, Cabrera y De La Herrán, (2015, p. 508) refieren que las instituciones educativas deben constituirse como “un

espacio de transformación personal, institucional y social”. Las relaciones que se establecen con el docente tampoco van más allá de las reglas G-1: “escritas y no escritas, existen demasiados elementos disuasorios”, como la unidireccionalidad de los procesos y los procedimientos que, según Ruíz (2010), no facilitan los procesos de alteridad.

Por otra parte, la organización del tiempo en el aula está medida por un timbre que suena a cada hora, pese a que los bloques horarios son habitualmente más amplios, y todos, alumnado y profesorado disponen de reloj de bolsillo o dispositivo móvil. También se activa al principio y al final de la jornada de mañana y de tarde, tal y como sucedía en la fábrica durante la época industrial. Al alumnado le molesta el ruido, G-7: “suena muy alto y te sobresalta”; G-7: “es así en todos los centros educativos, del timbre no te libras.”

Respecto al aula virtual, definida por defecto como innovadora al pertenecer al ámbito de las nuevas tecnologías de la información, se observa, que la organización de espacio y del tiempo reproduce la unidireccionalidad de los procesos, así, en la plataforma Moodle, el profesorado tiene permiso de edición que le permite crear y organizar proyectos y tareas y un foro de noticias. Sin embargo, el alumnado no dispone de tal permiso, pudiendo sólo participar de tres formas: 1) leyendo los comentarios y disposiciones del profesorado; 2) depositando sus producciones en las carpetas creadas al efecto dentro del plazo establecido por el docente; y 3) respondiendo en los foros de tareas a los temas propuestos por el docente o planteando dudas o dificultades relacionadas con las actividades del aula. No pueden organizar o crear entre todos un material de análisis, ya que no disponen del permiso necesario. Se podría decir, que el aula virtual reproduce la unidireccionalidad del aula presencial (ACASO; NUERE, 2005), sustituyendo los pupitres y las sillas por permisos y modos de gestión, perdiendo el sistema educativo la oportunidad de generar ambientes fluidos en el nuevo espacio virtual de interacción (CORTÉS, 2018), aspecto que señala el alumnado al indicar que G-1: “es más de lo mismo.”

Por otra parte, las programaciones docentes G-3: “es decir, el documento que explica lo que hay que hacer para aprobar las materias, es elaborado por los profesores. Se trata de un documento engorroso, difícil de entender.” G-3: “se nos da una copia nada más empezar el curso, lo cuelgan en el corcho y te lo explican en la primera sesión. Tenemos que adaptarnos a él.” La profesora manifiesta G-3: “que el documento se cierra en septiembre, antes de conocer al grupo de estudiantes y que una vez cerrado no admite modificaciones. Nace muerto, una programación viva debe de ser sencilla de modificar, de cambiar, de adaptarse no sólo al alumnado, sino a la demanda del sector productivo y para eso debería permanecer abierta durante todo el curso, pero no es así.” Es, tal y como dice Goffman (1997), fachada, representación del rol de maestro. Punto. Para Razo (2018), esta rigidez presente en los procesos educativos no permite conectar las reformas previstas en las leyes con el mundo real en que ciertamente se aplican, generando charcos de papel mojado, que de tanto repetirse y no atenderse, dejan de tener sentido para el conjunto de la comunidad educativa.

Estos aspectos derivados de la observación y la reflexión consensuada recuerdan a las tesis de Lukács (1969), quién afirma que las personas otorgan a los hechos sociales una existencia objetiva desconociendo que son un producto humano, y que es precisamente esta ignorancia la que hace que el actor individual perciba el mundo como una realidad inmutable que existe con independencia de su participación, convirtiendo a los protagonistas de los sucesos en meros espectadores (eso sí, de excepción) de los mismos.

La Arquitectura de los Espacios Escolares y los Discursos Educativos

Respecto a la arquitectura, la distribución física de los espacios escolares muestra como la planta baja del edificio es el lugar más cuidado del centro, donde se concentran las exposiciones, los despachos de dirección, del servicio de orientación, del departamento de acreditación de competencias y relación con empresas, así como la biblioteca, la cafetería y la sala de profesores.

En la primera planta, además de aulas y talleres, están los departamentos de las familias profesionales, de Erasmus, idiomas, de Emprendimiento y de FP Plus, pero G-1: “tiene un aspecto más desangelado que la planta baja y no hay exposiciones, ni apenas aspectos decorativos.”

En la última planta, sólo hay aulas y talleres, las paredes están completamente vacías, no hay ningún elemento ornamental y apenas hay profesorado, más allá del que va a impartir clase. Cuando llueve durante los recreos, ante la falta de asientos, el alumnado permanece sentado en los pasillos y en las escaleras de los pisos superiores, G-6: “hay una norma que lo prohíbe para evitar el atasco en caso de incendio, pero donde nos vamos a meter cuando hay borrasca.” En este sentido, G-6: “algunas profesoras nos mandan levantar, cuando salen del aula y bajan a tomar el café, y lo hacemos, pero en cuanto se dan la vuelta nos volvemos a sentar. Es una norma poco empática, puede ser razonable, pero en el caso de temporal, si no quieren que desobedezcamos, deben proponernos otras alternativas como quedarnos en el aula.”

En cuanto a la web del centro, ésta dispone de dos espacios que alojan información acerca del centro.

1) Expositivo, de fachada, dirigido al alumnado de nueva incorporación, que recoge vídeos e imágenes del centro y de los estudios que se imparten. En los vídeos participan alumnado y profesorado. En todos los casos, los permisos de derecho de imagen están en regla y el lenguaje utilizado es inclusivo. La información emitida G-4: “parece seguir un guion”. 2) Otro destinado al profesorado que da acceso a una intranet que organiza los procesos de gestión de calidad y codifica los documentos correspondientes a cada uno de ellos.

Así pues, se establece una analogía entre la distribución del espacio físico y el virtual, de modo que existe una relación de semejanza entre la parte expositiva de la web y la distribución real del plano de edificación, que establece diferencias entre la primera planta, de entrada y acogida de alumnado, padres y empresas, más cuidada y centrada en la imagen que desea proyectar el centro, y la segunda y tercera más desangeladas y centradas en la tarea de impartición de materias (ACASO, 2018).

En relación con estas observaciones, Ritzer (2001, p. 98) señala que los “no lugares” se muestran a través de eso que llamamos decoración o fachada y que su arquitectura permite que sólo pueden ser vivenciados en el modo que se concibieron. Es decir, que nacen estereotipados y condicionados para un fin. En estos universos, lo inesperado, simplemente no ocurre, porque todo lo que allí sucede es sumamente predecible y seguro; de tal forma que, en la mayor parte de las ocasiones, los espacios se convierten en escenarios que responden a estereotipos concretos respecto a procesos como el de enseñanza-aprendizaje, o a conceptos como el de alumnado o profesorado, los cuales, a su vez, son percibidos como absolutos (TORRES, 2005).

La Cultura de Calidad Industrial y sus Efectos

La cultura de calidad afecta tanto al alumnado como al profesorado, pero lo hace de forma distinta:

Así, los estudiantes son preguntados por su satisfacción respecto a la docencia, a través de una encuesta online estandarizada (escala tipo Likert), la cual intenta romper con la unidireccionalidad del proceso educativo sin lograrlo, precisamente, por su rigidez tanto en el planteamiento de las dimensiones que analiza, como por la nula difusión de los resultados entre el alumnado, quien considera que dicha encuesta G-2: “no sirve para nada.”

Por otra parte, el profesorado ha de gestionar diferentes tipos de burocracia para dar cuenta de los procedimientos que realiza, diligencia que aumenta su carga de trabajo y que da lugar a juicios de valor que parecen indicar que un buen docente es aquel que cumple con los trámites de gestión y rendición de cuentas, marginando el aspecto académico, que es, precisamente, el que le compete (RUÍZ, 2010), aspecto este último, que también señala Garcés (2020), cuando indica que profesorado y alumnado son esclavos voluntarios de la burocracia.

De modo similar, se observa como los procesos de gestión de calidad afectan a la permeabilidad del centro educativo con el entorno social en cuanto a la carga administrativa que acarrea la organización de actividades fuera del sistema formal. En este sentido, el alumnado señala que G-1: “cada vez se realizan menos actividades complementarias, ya que realizarlas supone un trabajo extra para el profesorado, que se evidencia en la cantidad de papeles que traen para que nosotros firmemos cada vez que salimos del aula”; lo cual, a su vez, implica que no existe interacción fluida ni continuada, sino (de existir) dirigida y puntual: G-1: “Cuando salimos del aula, lo hacemos conducidos por el profesorado, vamos y venimos en autobús para visitar una instalación, es un ir y volver sin más, nadie nos pregunta”; G-1: “las personas ajenas al centro educativo vienen de la mano del docente, ocupan su lugar por unas horas. Nuestro papel se limita a escuchar y a preguntar (aunque no te apetezca).” Esta interacción unidireccional y dirigida dificulta, según Ortega, “el descubrimiento de la pluralidad del mundo real” (2013, p. 409).

La Distinción Formal de los Docentes y los Estudiantes

Existen un conjunto de elementos que remarcan la diferencia entre el alumnado y el profesorado como población de flujo (usuarios) y permanente (dispensadores de un servicio):

Así, tal y como se ha mostrado anteriormente, el uso de los espacios y los permisos de los que disponen unos y otros son símbolos arquitectónicos y simbólicos que representan dicha distinción.

La cafetería y la biblioteca son espacios comunes al alumnado y profesorado, en la cafetería durante los recreos, docentes y estudiantes se mezclan sin interactuar para hacer una pausa. Aun así, el alumnado manifiesta que, G-6: “en la barra, tiene prioridad el profesorado.”

En la biblioteca, mientras que los profesores hacen de bibliotecarios en los servicios de préstamo y consulta y pueden sacar libros y documentos audiovisuales con límites amplios (2 semanas), el alumnado dispone de tres días y no tiene posibilidad de organizar el espacio, G-6: “somos usuarios de la biblioteca, podemos utilizarla, pero nada más.”

Además de los espacios comunes existen otros de uso exclusivo del profesorado, sala de estar, departamentos didácticos, puestos informáticos y parking de automóviles, a los cuales, los estudiantes no tienen acceso. Dicha distinción de uso viene a remarcar la diferencia entre ambos tipos de pobladores, los que permanecen y los que pasan, cursando unos estudios.

En la organización de los días lectivos encontramos otro elemento diferenciador, así, el alumnado manifiesta que el festivo del centro (un día de libre disposición) es elegido por el claustro de profesores a principio de curso, “en el calendario provisional que aparece colgado en la web en verano no está definido y justo después del principio de curso, aparece. Nadie nos pregunta nada, los representantes del alumnado no son consultados al respecto”, G-7: “es evidente que creen que a nosotros siempre nos viene bien y que es el profesorado quien sólo tiene problemas de conciliación.”

Finalmente, los procesos de gestión de calidad, que tal y como se ha mencionado anteriormente, afectan por igual a los docentes y al alumnado, lo hacen de modo diferente y en esa diferencia de gestión y respuesta se puede observar otro elemento de diferenciación.

Las Interacciones y los Aprendizajes Enlazados al Proyecto Educativo

A través de este proyecto educativo, alumnado y profesorado han practicado la escucha activa (MARCHIONI, 1992), mediante un proceso de observación participante, que permite introducir en la

enseñanza la fenomenología crítica, G-1: “aprendimos a no dar nada por hecho, a cuestionar lo evidente y a ver más allá de lo aparente.” Así pues, pese a que la organización escolar está dispuesta para el buen funcionamiento de la comunidad educativa, no es percibida como tal, manifestándose como una realidad absoluta, ajena al alumnado, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los valores sociales recogidos en la legislación educativa.

La performance como herramienta educativa, ha permitido que alumnado y profesorado representen conjuntamente los resultados derivados de las observaciones, respetando el sentido crítico y el ambiente de co-creación propio de los proyectos artísticos (ALBAR-MANSOA; MARTÍNEZ-VÉREZ, 2019), G-2: “ha sido divertido, trabajar con la profesora, verla dudar, arriesgar y atrevernos juntos.”

Discusión, Conclusiones y Futuras Líneas de Investigación

Discusión

A la luz de los resultados obtenidos, el sistema educativo creado a la estela de la revolución industrial, sobrevive oculto en la estructura administrativa de un modelo educativo que *en teoría* privilegia la renovación pedagógica a través de las grandes leyes que dan forma o los principios del sistema, pero que *en la práctica* se niega (MARTÍNEZ-VÉREZ; ABAD-MOLINA; HERNÁNDEZ-PINZÓN, 2017).

Así pues, se puede decir que en las instituciones de enseñanza conviven dos discursos, el democrático que pretende dar lugar al alumno en la creación del conocimiento y en la discusión de los valores, y el transmisivo que busca la legitimación de un modelo de sociedad, a través de aquello que se enseña y se debe aprender. En medio de ambos discursos, el alumnado se pierde, trata de amoldarse y capta, a través de las grietas de la estructura, las incoherencias que contradicen e incluso impiden los cambios necesarios para adaptar las enseñanzas a un nuevo tipo de sociedad, que deseable o no, es la que existe y es.

En este sentido, el alumnado parece el protagonista del discurso pedagógico, pero en realidad interviene de manera indirecta, nadie le pregunta, hasta el punto de encontrarse con un todo organizado para él, al cual ha de adaptarse. En la escuela todo está pautado, espacios, tiempos, contenidos, agrupamientos, todo (ACASO, 2018). Y esa pauta, objetiva y precisa, no permite que las maestras y los maestros escuchen y persigan los intereses de los estudiantes, sino que organicen las materias y el modo de aprenderlas, al margen de la realidad del alumnado.

Atendiendo a esta cuestión, Santos-Guerra (2002) advierte que la pauta no permite seguir el ritmo interno de los estudiantes, y señala que el hecho de aprender, todos a la vez, lo mismo, en el mismo lugar y por la misma mano, hace que, junto al aprendizaje deseado, aparezcan los efectos secundarios que *Él* denomina indeseables de la educación, como las comparaciones, las presiones para aprender los contenidos curriculares, las imposiciones y las tensiones internas y externas, cuando no se alcanzan los resultados programados; es decir, todo aquello que se aprende, mientras se aprende, aunque no se pretenda enseñarlo (TORRES, 2005).

La kinésica, es decir, el modo de situarse y participar los espacios, el aula, dan lugar a interacciones legitimistas y/o liberadoras, constreñidas o críticas, únicas o experimentales, ciertas o posibles. Todo depende de la organización del espacio y de los elementos que dan forma a la estructura, de la posibilidad de alterar los ambientes y los procedimientos de aula, o concebirlas como dados e inmutables.

Un magisterio de servicio debe arriesgar el todo por la parte, es decir, la posición y el rol otorgados no deben limitar la posibilidad de construir otras formas de aprender con el alumnado, ya que es en los límites

del mundo percibido donde se producen los encuentros, no sólo con *la otredad* (WINNICOTT, 1971), sino con aquello que pese a no ser materia curricular me lleva al currículo, a través de un camino más largo y sinuoso, pero no por ello menos interesante (TORRES, 2005).

De no hacerlo, de no facilitar la permeabilidad, la alteración, de *no jugarse el rol* en el espacio (CABRERA; DE LA HERRÁN, 2015), la escuela seguirá fabricando personas iguales, de modo industrial, en cadena, contraviniendo el fondo de las reformas educativas que se emprendan ya que, no debemos olvidar que la relación educativa es topográfica, se juega en el aula, comprende un *aquí* y un *ahora* y es personal, se da entre un *Yo* y un *Tú*, que aprenden a transformarse mutuamente, cuando es posible (RUÍZ, 2010). Por ello, la educación no debe ser entendida como una *U-Topía*, un *No Lugar*, sino como un derecho, pero aún en el caso fuese definida una y otra vez como una *U-Topía*, un sueño, un imposible, que al menos nos sirva, como dice Galeano, “*para caminar no más.*”

Consideraciones Finales

Un estudio como este permite constatar que la experiencia de los sujetos (como marcos de referencia con múltiples significados, interacciones, etc.) se visibiliza con claridad cuando se desarrolla una dialéctica entre contexto, sujeto y vida particular. Así, en esta investigación que ahora concluimos la dimensión espacial opera como una estructura que presenta flujos vitales de la experiencia, los cuáles permiten *captar* diferentes vías de circulación y de construcción del habitar humano.

A través de la duda fenomenológica, la observación y la performance como herramienta mediadora, el alumnado ha aprendido a cuestionar la neutralidad del espacio, representando, desde la práctica discursiva, el poder invisible que determina la organización escolar, otorgando un nuevo sentido a su vivencia educativa.

Tal y como se ha comprobado, en el diseño de las aulas conviven aspectos propios de la modernidad, como los puestos individuales de trabajo, diferentes entre profesorado y alumnado, con otros postmodernos como la estructura en U y los procedimientos de calidad que dan cuenta de todo lo que allí sucede y/o puede suceder, creando estereotipos (o *recetas*) del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El espacio virtual dirigido a la modalidad a distancia reproduce la arquitectura física del aula, cambiando el puesto de trabajo (pupitre + silla) por el espacio de tarea destinado al alumnado y el modo de edición y de organización para el profesorado. No existe un lugar virtual compartido en el que profesorado y alumnado co-creen el conocimiento.

También ha resultado evidente que las programaciones docentes se diseñan, se aprueban y se cierran, antes de conocer al alumnado al que van dirigidas, dando lugar a un estilo *ilustrado* de enseñanza, en el cual todo se organiza para los estudiantes, pero sin contar con Ellos.

Entre la web del centro educativo y el plano de edificación del instituto se pueden establecer analogías arquitectónicas, ya que ambos contemplan espacios organizados como fachada de la imagen que quiere proyectar el centro y espacios centrados en la prestación de la tarea y/o servicio.

Existen elementos que distinguen la población de flujo que recibe el servicio (estudiantes) y la población permanente (que presta el servicio), también existe personal *invisible* que administra, gestiona y da fe de lo realizado, posibilitando que se cumplan los fines.

En cierta manera, la organización del tiempo es unidireccional, está regulada administrativamente con la única excepción del festivo del centro, que es elegido en claustro por el profesorado, a principio del curso. Se advierte del cumplimiento de las sesiones horarias, a través de un timbre sonoro (no visual), tal y como sucedía en la fábrica durante la época industrial, pese a que tanto profesorado como alumnado cuentan con dispositivos personales que miden el tiempo.

Futuras Líneas de Investigación

Con carácter futuro sería interesante realizar un análisis de los espacios virtuales creados en la última década, para generar una cartografía de los diferentes diseños que dan lugar a metodologías de enseñanza-aprendizaje a distancia con el fin de comprobar si éstas son distintas a las tradicionales.

Incluso, en aquellos casos en los que se detectara una forma diferente de diseño y organización, habría que investigar los cambios cualitativos que devienen en la génesis de una organización distinta de la creación de los contenidos.

Así mismo, debería establecerse un proceso de indagación mediante la adaptación de los estudios cualitativos de panel (SUN WOONG, 2008), denominada *de cohorte* (DE KEULENAER, 2008), respecto a las relaciones entre alumnado y profesorado adscritos a los nuevos tipos de organización horizontal en la educación a distancia.

Contribuciones de los Autores

Problematización e Conceptualización: Martínez-Vérez MV; Albar-Mansoa J; Pallarès-Piquer M; Metodología: Martínez-Vérez MV; Albar-Mansoa J; Pallarès-Piquer M; Análisis: Martínez-Vérez MV; Albar-Mansoa J; Pallarès-Piquer M; Redacción: Martínez-Vérez MV; Albar-Mansoa J; Pallarès-Piquer M.

Referencias

- ACASO, M. **Pedagogías invisibles**. El espacio del aula como discurso. Madrid: La catarata, 2018.
- ACASO, M.; NUERE, S. El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 17, p. 205-218, 2005. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>. Acceso en: 5 feb. 2019.
- ALBAR-MANSOA, J.; MARTÍNEZ-VÉREZ, M. V. M. Encuentro creativo con monotipia. Diálogos inclusivos en el arte compartido. **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, Zulia, n. 89(2), p. 12-42. 2019.
- ALONSO, M. A favor de la investigación plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 25, n. 1, p. 111-119, 2013. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- ARGÜELLO, A. et al. Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 23, n. 2, p. 401-425, 2015. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/40035>. Acceso en: 15 mar. 2019.
- AUGÉ, M. **Los no lugares**. Espacios del anonimato. Una pedagogía de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BERNABÉ, D. Gadafi y la isla calavera, una historia de la no historia. **Lamarea**, 02 mayo 2018. Opinión. Disponible en: <https://www.lamarea.com/2018/05/02/gadafi-y-la-isla-calavera/>. Acceso en: 14 feb. 2019.

- BERTORELLO, A. Individuo y cultura. Reflexiones en torno al problema epistemológico de la patología cultural. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Zulia, v. 23, n. 80, p. 107-118, 2018. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/23339/23494>. Acceso en: 20 mar. 2019.
- BOURDIEU, P. **La distinción**. Madrid: Santillana, 2012.
- CABRERA, J.; DE LA HERRÁN, A. Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 26, n. 3, p. 505-526, 2015. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- CASTAÑEDA, W.; VILLA, G. El color como signo. Reflexiones sobre el diseño de mensajes visuales. **Kepes**, Manizales, v. 15, n. 18, p. 81-109, 2018. <https://doi.org/10.17151/kepes.2018.15.18.4>
- CORTÉS, L. La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales. **Atenea**, Concepción, n. 518, p. 57-73, 2018. <http://doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057>
- DE KETELE, J.; POSTIC, M. **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea Ediciones, 1992.
- DE KEULENAER, F. Panel survey. In: LAVRAKAS, P. (ed.) **Encyclopedia of Survey Research Methods**. Thousand Oaks: Sage. 2008. p. 570-573.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- ERRÁZUIN, L. Calidad estética en el entorno escolar: el (f)actor invisible. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 27, n. 1, p. 81-100, 2015. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Madrid: Siglo XXI, 2006.
- GARCÉS, M. **Escuela de Aprendices**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2020. Disponible en: <https://elpais.com/cultura/2020-11-17/nuestra-servidumbre-es-tal-vez-la-mas-perversa-de-la-historia-porque-es-voluntaria-y-poco-visible.html>. Acceso en: 12 dic. 2020.
- GOFFMAN, E. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1997.
- GÓMEZ-ARCOS, J. Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 17, p. 117-134, 2005.
- GUASCH, O. **Observación participante**. Cuadernos metodológicos del CIS 20. Madrid: CIS, 1997.
- GUGGENBERGER, A. Persona. In: RIES, H. (dir.). **Conceptos fundamentales de la teología**. 2. ed. Madrid: Cristiandad, 1979. v. II, p. 363-374.
- LATORRE, A. **La investigación-acción**. Barcelona: Graó, 2003.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>
- LEKUE, P. Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 26, n. 3, p. 401-418, 2014. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618
- LUKÁCS, G. **Historia y conciencia de clase**. México: Grijalbo, 1969.

- MARCHIONI, M. **La audición**. Un método de investigación participativa y comunitaria. Teoría, metodología y práctica. Santa Cruz de Tenerife/Las Palmas de Gran Canaria: Benchomo, 1992.
- MARTÍNEZ-VÉREZ, M. V.; ABAD-MOLINA, J.; HERNÁNDEZ-PINZÓN, D. The loom of forgetfulness and the metaphor of embroidery. Relational art from an intergenerational and gender perspective. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 29, n. esp., p. 223-238. 2017. <https://doi.org/10.5209/ARIS.53646>
- MÉNDEZ, J.; IZA, V. Apuntes para una reflexión en torno a la ética de la alteridad. **Encuentros** – Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, Maracaibo, ed. extra n. 1, p. 44-59. 2021. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4758380>
- ORTEGA, P. La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n. 256, p. 401-422, 2013. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-256/la-pedagogia-de-la-alteridad-como-paradigma-de-la-educacion-intercultural/101400010340/>. Acceso en: 4 mayo 2019.
- RANILLA, M. El devenir del arte como lugar de la revalorización del espacio útil de la creatividad y del pensamiento crítico para un diseño pedagógico relacionado con las artes: lugar de inspiración del artist teacher. **ArDIn** – Arte, Diseño e Ingeniería, Madrid, n. 7, p. 94-108, 2018. <https://doi.org/20868/ardin.2018.7.3760>
- RAZO, A. La reforma integral de la educación media superior en el aula: política, evidencia y propuestas. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. XL, n. 159, p. 90-106, 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 2 jun. 2019.
- RITZER, G. **El encanto de un mundo desencantado**. Revolución en los medios de consumo. Madrid: Ariel, 2001.
- RODRÍGUEZ, M. J.; GARRIGÓS, J. I. **Análisis sociológico con documentos personales**. Madrid: CIS, 2017.
- RUÍZ, C. La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 21, n. 1, p. 173-188, 2010. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16093>. Acceso en: 2 mar. 2019.
- RUÍZ-OLABUÉNAGA, J. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.
- SANTOS-GUERRA, M. *Escuelas fuera de la escuela*. In: JORNADAS ANDALUZAS DE ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ESCUELA Y EXCLUSIÓN SOCIAL. PERSPECTIVAS ORGANIZATIVAS, 7., 2002, Granada. **Actas [...]**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.
- SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano. In: SPINK, M. J. (org.). **Aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.
- SUN WOONG, K. Panel survey. In: LAVRAKAS, P. (ed.). **Enciclopedy os Survey Research Methods**. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 564-566.
- TORRES, J. **El currículum oculto**. Madrid: Morata, 2005.
- VALENZUELA, J.; SEVILLA, A. **La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro**. Santiago de Chile: Fondecyt, 2013. (Proyecto Fondecyt n. 1120740.)
- WINNICOTT, D. **Realidad y juego**. Barcelona: Gedisa, 1971.

Sobre los Autores

MARÍA VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ es Doctora en sociología por la Universidad da Coruña, diplomada en trabajo social y licenciada en sociología por las Universidades de Santiago de Compostela y Pontificia de Salamanca. Profesora Tutora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (A Coruña) y del C.I.F.P. (Centro Integrado de Formación Profesional) Anxel Casal Montealto. Líneas de investigación: Sociología, Educación y Educación Artística.

PEDRO JAVIER ALBAR-MANSOA es Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. PDI (Personal Docente e Investigador) del Departamento de Escultura y Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes. Coordinador del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales. Pertenencia al Grupo de Investigación GIMUPAI (Grupo de investigación del Museo Pedagógico e Arte Infantil). Profesor de Grado en Bellas Artes. Líneas de investigación: Educación Artística, Arte y Salud.

MARC PALLARÈS-PIQUER es Doctor en Comunicación Audiovisual y Pedagogía por la Universidad de Valencia. Profesor de la Universitat Jaume I de Castellón (España) Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Pedagogía. Área: Teoría e Historia de la Educación. Líneas de investigación: Historia de la Educación, Pedagogía y Medios de Comunicación.

Recibido: 22 oct. 2020

Aceptado: 10 feb. 2022